

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**POTENCIALIDADES COGNITIVAS, (SOCIO)AFETIVAS E MUSICAIS NA ETAPA  
FINAL DE PREPARAÇÃO PARA UM RECITAL DE FLAUTA TRANSVERSAL:  
UM ESTUDO MULTICASOS**

CLARA LETÍCIA NASCIMENTO CORREIA

Porto Alegre  
2020

CLARA LETÍCIA NASCIMENTO CORREIA

**POTENCIALIDADES COGNITIVAS, (SOCIO)AFETIVAS E MUSICAIS NA ETAPA  
FINAL DE PREPARAÇÃO PARA UM RECITAL DE FLAUTA TRANSVERSAL:  
UM ESTUDO MULTICASOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Práticas Interpretativas.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Regina Antunes  
Teixeira dos Santos**

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Nascimento Correia, Clara Letícia

Potencialidades cognitivas, socio(afetivas) e musicais na etapa de preparação para um recital de flauta transversal: um estudo multicasos / Clara Letícia Nascimento Correia. -- 2020.

154 f.

Orientadora: Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Introdução. 2. Revisão de Literatura. 3. Metodologia. 4. Descrição dos Casos. 5. Considerações Finais. I. Antunes Teixeira dos

Dedico este trabalho ao meu irmãozinho,  
Jorge Luiz, que foi a luz no final do túnel  
neste período tão nebuloso, mas precioso.

## AGRADECIMENTOS

À força do sagrado, que me levou com calma e amor.

Aos meus pais, Valnaire e Edmundo, que, com tanto amor, sempre investiram e apoiaram minha jornada no caminho da música.

Ao meu irmãozinho, Jorge Luiz, que mesmo tão jovem sempre me deu forças e foi minha maior fonte de felicidade. Aos meus avós e bisavó, Isabel Cristina, Jorge da Hora, Iracema Cairo, Edmundo Correia e Maria Cairo, por tanto carinho, amor e auxílio nesta caminhada.

À minha família, nas pessoas de Isaura, Bárbara Josinaire, Antônio Jorge, Antônio Moreira, Cláudio Henrique, Laura Cristina, Maísa, Pablo, Martha, Raimundo Valeriano, Caroline Nascimento, Adilson Ribeiro Leal e Sandra Leal.

Aos meus amigos de longa data, Rute Santana, Felipe Bastos, Uriel Borges, Jéssica Pereira, Kézia Accioly, Tanila Quirino, Denise Santos, Júlia Almeida, Rodrigo Silva, Laine Silva, Suélen Batista, Andrea Mascarenhas, Natália Cerqueira e Welligton Dáher.

Ao melhor psicólogo do mundo e um grande e precioso amigo, pois, sem ele, com certeza este trabalho não teria sido escrito: Jaime Castro.

Aos amigos que Porto Alegre me deu: Luana Cyntia, João Victor, Gustavo Fagundes, Rebeca (Abigail), Júlia Franzoi, Mateus Silva, Sofia Trevisan, Samuel Ciambri, Renan Moreira, Gina Arantxa, Ricardo Bahamondez, José Rodríguez, Rafael Marques, Vinicius Prates, Ana Carolina Bueno, Mayara Araújo, Nathalia Boeira, Pamela Ramos, Patrick Menuzzi, Fernanda Guedes e Fabiane César Oli.

Aos amigos e irmãos da igreja Presbiteriana de Porto Alegre, que foram quase uma família, por tanto carinho e orações neste momento tão importante. Aos irmãos e amigos da Igreja Adventista Central de Salvador, pelas orações e ajuda.

À minha orientadora querida, Prof<sup>a</sup> Regina, por me passar tanto conhecimento e me mostrar a beleza da pesquisa em música. Ao meu professor, Leonardo Winter, pelos conhecimentos transmitidos.

Aos funcionários e bolsistas do PPGMUS por todo carinho e serviços prestados. Aos participantes desta pesquisa, pois sem eles nada do que foi estudado seria escrito.

À UFRGS e à CAPES pelo incentivo ao conhecimento e por insistirem na Educação Superior brasileira e, principalmente, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Uma das exigências presentes em um contexto de formação universitária em música, na habilitação como instrumentista, é a realização de um recital acadêmico. Tal requisito, apesar de ser considerado situação estimuladora e favorável aos estudantes em formação, pode também conter desafios a serem vivenciados a depender de questões pessoais, sociais e mesmo do nível de *expertise* musical do estudante. Assim, o objetivo principal desta dissertação foi o de investigar as potencialidades cognitivas, (socio)afetivas e musicais na etapa final de preparação para um recital acadêmico de flauta, sob a ótica dos modelos de potencial em música. Como referencial teórico, utilizou-se a abordagem de potencial em música apresentada inicialmente no modelo de Gagné (2003), reformulada, posteriormente, por Williamon e McPherson (2006), contemplando quatro capacidades inerentes ao ser humano, a saber: (i) intelectual; (ii) criativo; (iii) socioafetivo e; (iv) sensório- motor, sendo estas capazes de se distinguir na singularidade do músico (flautista) em função de sua formação musical prévia, aliada a condições (favoráveis ou não) de seu meio e das questões intrapessoais. O delineamento metodológico compreendeu um estudo multicasos com três estudantes de flauta preparando-se para um recital acadêmico, em uma abordagem qualitativa. As técnicas de pesquisas utilizadas foram: (i) entrevista inicial denominada prelúdio seletor; (ii) depoimentos via áudio no decorrer da preparação dos sujeitos, em formato de diário, colocando como critério para início das gravações a data para a qual foi marcado o recital e; (iii) entrevista semiestruturada nas vésperas do recital. As potencialidades cognitivas propostas no modelo foram ilustradas nos casos investigados, evidenciando suas nuances em termos de modos de pensar e agir para cada flautista investigado, em conexão com seus respectivos níveis de *expertise* músico- instrumental. As capacidades criativas foram menos evidenciadas ao longo do contexto investigado. Questões afetivas durante a preparação revelaram-se significativas em um dos casos, embora todos os três flautistas demonstraram preocupação com aspectos sensório-motores e uma interrelação com os catalisadores intrapessoais e do meio como fatores de constante interferência em sua preparação.

**Palavras-chave:** Potencial. Prática instrumental. Aprendizado musical. Flauta.

## ABSTRACT

One of the requirements present in a context of music university education, in the qualification as instrumentalist, is the accomplishment of an academic recital. Such a requirement, despite being considered as a stimulating and favorable situation for students in training, can also contain challenges to be experienced depending on personal, social issues and even on the student's level of musical *expertise*. Thus, the main objective of this dissertation was to investigate the cognitive, (socio) affective and musical potentialities in the final stage of preparation for an academic flute recital, from the perspective of the potential models in music. As a theoretical framework, the potential approach in music used initially in the model of Gagné (2003) was used and later reformulated by Williamon and McPherson (2006), contemplating four capacities inherent to the human being, namely: (i) intellectual; (ii) creative; (iii) affective partner and; (iv) sensory motor and that end up being distinguished in the singularity of the musician (flutist) due to his previous musical training, combined with conditions (favorable or not) of his environment and those of intrapersonal. The methodological design comprised a multi-case study with three flute students preparing for an academic recital in a qualitative approach. The research techniques used were: (i) an initial interview called a selector prelude; (ii) testimonials via audio during its preparation, in a diary format, putting as a criterion for the beginning of recordings the date on which the recital was scheduled and; (iii) a semi-structured interview on the eve of the recital. Cognitive potentialities proposed in the model were illustrated in the investigated cases, highlighting their nuances in terms of ways of thinking and acting for each investigated musician, in connection with their respective levels of instrumental musician *expertise*. Creative capacities were less evident throughout this investigated context. Affective issues during the preparation revealed themselves particularly in one of the cases. All three flautists showed a concern with sensorimotor aspects and an interrelation between intrapersonal and environmental catalysts as factors of constant interference in their preparation.

**Keywords:** Potential. Instrumental practice. Musical learning. Flute.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –Componentes motivacionais para a performance musical de pianistas (n =15).....	26
<b>Tabela 2</b> – Dados de formação e idade dos participantes.....	38
<b>Tabela 3</b> – Repertório dos participantes.....	40
<b>Tabela 4</b> – Potencialidades descritas no modelo de potencial em música proposto por Willamon e McPherson(2006).....	43



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Interações entre o indivíduo e os fatores do meio na determinação da motivação para aprender música.....	27
<b>Figura 2</b> – Modelo diferenciado de dom e talento.....	32
<b>Figura 3</b> – Modelo diferenciado de dom e talento em música.....	35
<b>Figura 4</b> – Quadro demonstrativo de Hurley – Caso I.....	41
<b>Figura 5</b> – Quadro demonstrativo de Clarice – Caso II.....	41
<b>Figura 6</b> – Quadro demonstrativo de Bárbara – Caso III.....	42
<b>Figura 7</b> – Gráfico demonstrativo de depoimentos.....	42
<b>Figura 8</b> – Andante – Taffanel.....	53
<b>Figura 9</b> – Scherzettino – Taffanel, compassos de 9 a 26.....	54
<b>Figura 10</b> – Sonata para flauta e piano – Poulenc; I movimento.....	60
<b>Figura 11</b> – Cantilena – II, movimento da Sonata de Poulenc: compassos 5 e 8 de ensaio.....	61
<b>Figura 12</b> – Trecho do III movimento da sonata de Poulenc – compasso 15 de ensaio.....	62
<b>Figura 13</b> – Trecho do primeiro movimento – compassos de 9 a 12.....	90
<b>Figura 14</b> – Primeira cadência da Sonatina (compassos 54 a 58).....	98
<b>Figura 15</b> – Trecho do I movimento para flauta e orquestra de Ibert, da capo ao compasso 21.....	114
<b>Figura 16</b> – Trecho do início do III movimento do Concerto de Ibert, compassos 1 a 27.....	116
<b>Figura 17</b> – Trecho do final do III movimento do Concerto de Ibert, compassos 251 a 266.....	117

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	17
2.1 PRÁTICA INSTRUMENTAL: REVISÃO E FUNDAMENTAÇÃO .....	17
2.2 POTENCIAL EM MÚSICA.....	30
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	37
3.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	38
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	39
3.3 COLETA DE DADOS.....	41
3.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	43
<b>4 DESCRIÇÃO DOS CASOS</b> .....	45
4.1 HURLEY: O BACHARELANDO DE MEIO DE CURSO.....	45
4.1.1 A trajetória de formação.....	45
4.1.2 A preparação do repertório.....	49
4.1.3 Sobre o Andante Pastoral e Scherzettino – Taffanel.....	51
4.1.4 Sobre a Sonata para flauta e piano do Poulenc.....	59
4.1.5 Sobre o Jazz piano trio de Bolling.....	63
4.1.6 O processo de identificação do flautista com o repertório.....	65
4.2 CLARICE – A MESTRANDA EM INÍCIO DE CURSO.....	67
4.2.1 A trajetória de formação.....	67
4.2.2 A preparação do repertório.....	72
4.2.3 Sobre a Sonata em Lá menor – Carl P. E. Bach.....	84
4.2.4 Sobre a Sonata para flauta e piano – Poulenc.....	88
4.2.5 Sobre o Honami para a flauta solo – Wil Offermans.....	92
4.2.6 Sobre a Sonatina para flauta e piano – Henri Dutilleux.....	95
4.2.7 O processo de identificação com o repertório.....	99
4.3 BÁRBARA – A DOUTORANDA EM INÍCIO DE CURSO.....	101
4.3.1 A trajetória de formação.....	101
4.3.2 A preparação do repertório.....	104
4.3.3 Sobre a Sonata para flauta e piano Op. 94 – Sergei Prokofiev.....	110
4.3.4 Sobre o Concerto para flauta e orquestra – Jacques Ibert.....	114
4.3.5 O processo de identificação com o repertório.....	119

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE 1 – PRELÚDIO SELETOR.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 3 – TEMÁTICAS EM PRÁTICA INSTRUMENTAL ENTRE2009- 2019.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE 4 – MODELO DE CARTA DE CESSÃO DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que algumas semanas de treinamento musical, motor e/ou linguístico em uma nova disciplina são suficientes para induzir algum tipo de mudança visível em termos de plasticidade cortical (PROVERBIO; BELLINI, 2018; CH; BARBEAU et al., 2017). Em contraste, evidências drásticas na estrutura cortical em termos de conectividade e lateralização periférica funcional têm sido constatadas devido ao treinamento prolongado em um dado campo de conhecimento. Na Música, Alternmuller e Furuya (2016) sustentaram que estudos de música iniciados e mantidos desde a mais tenra idade podem trazer o benefício da conectividade e da lateralização. Assim, essas constatações da neurociência apontam evidências de que potencialidades sensoriais, cognitivas e emocionais, em termos aurais, visuais e motores, podem vir a fundamentar ações e procedimentos à medida que conhecimentos e habilidades são desenvolvidos, sustentados e assimilados ao longo das experiências consolidadas nas situações de prática instrumental.

A manutenção das situações de prática instrumental, ao longo da vida de um estudante, depende das experiências pessoais e interpessoais em contextos de aprendizagens, e pode se mostrar como um desafio para a sua formação. Como lembra MacNamara, Holmes e Collins (2006), o caminho para a excelência raramente é suave, e o músico aspirante deve ser capaz de adaptar-se a contratempos (por exemplo, quedas de desempenho) e situações inesperadas em seu curso (como seleção de demandas e mudanças de curso, por exemplo). Além disso, algumas vezes, esse caminho pode ainda ser turbulento, e os músicos aspirantes devem aprender a lidar com as situações de fluxo e refluxo em seu desenvolvimento para que possam realizar todo o seu potencial.

Para Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007), a partir de variados estudos e pesquisas, a prática, na tradição do concerto ocidental, contém uma série de atividades para o aprendizado de uma obra (ou de um dado trecho musical) para a performance, seja ela ensaiada, seja pública, podendo conter quatro estágios. O primeiro estágio, de natureza reconstrutiva, compreende atividades voltadas à obtenção de 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 (CHAFFIN e IMREH, 1997; CHAFFIN et al., 2002); estratégias como leitura, à primeira vista, e análise e escuta de gravações são normalmente empreendidas. O

segundo estágio é caracterizado pelo trabalho técnico para dominar a peça, sendo esta trabalhada em seções, normalmente definidas na primeira fase.

Em relação às seções, o tamanho destas depende da complexidade da tarefa, aumentando gradativamente à medida que a prática progride. É na segunda fase, então, que as partes vão ser integradas em um todo coerente com base na performance almejada; os programas motores são automatizados, resultando numa memorização incidental da peça (WILLIAMON; VALENTINE, 2000). Nessa fase, a interpretação pode ser desenvolvida intuitiva (ou seja, evoluindo durante o curso de aprender a tocar a peça) ou analiticamente, ou seja, através de análise estrutural, comparação de interpretações e a percepção, o ouvir, das referências musicais (HALLAM, 1995). Durante essa fase elaborativa da prática, os programas motores tornam-se amplamente automatizados, resultando em uma primeira memorização incidental da peça. De acordo com Lehmann, Sloboda e Woody (2007, p. 76), no caso de instrumentistas proficientes, a performance global ocorre mais cedo e de maneira mais eficaz, provavelmente porque eles têm conhecimento da estrutura musical ou menos dificuldades técnicas a serem superadas.

Na terceira fase, as performances de cada peça do repertório são trabalhadas como um todo. As obras são polidas em termos de refinamento de detalhes interpretativos e limpeza de problemas técnicos. A memória, que até então era, em grande parte, memória motora, cria conexões internas e mapeia a peça com atenção à ordem e aos elos interpretativos também entre as peças. À medida que a performance pública se aproxima, a memória é repetidamente acionada e testada; músicos geralmente simulam para um público imaginário ou real (por exemplo, um amigo), refinando os detalhes interpretativos, trazendo todas as seções em um andamento almejado (ou até um pouco acima dele) e apurando problemas técnicos específicos.

Embora esse processo final de polimento e preparação seja o mais longo e nunca possa realmente terminar, as retomadas diminuem conforme a fase transforma-se em trabalho de manutenção, sendo esse o quarto estágio. Nesse momento, então, há mecanismos de manutenção da peça que envolvem sutis modificações em termos interpretativos, cognitivos (memória) e/ou de aspectos técnicos.

A prática instrumental é uma temática muito atual e vem sendo estudada sob várias temáticas, como, por exemplo, a das questões relacionadas ao planejamento

no estudo: (i) gerenciamento do tempo na prática, (ii) intervenientes motivacionais, como autoeficácia (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEREDO, 2010), autorregulação (MCPHERSON et al., 2019; MIKZSA; BLACKWELL; ROSETH, 2018) e autodeterminação (KRAUSE; NORTH; DAVIDSON, 2019) e; (iii) habilidades musicais do praticante relacionadas a questões inerentes ao afeto (MAZUR; LAGUNA, 2019).

Os estudantes de flauta transversalizam um dado nível acadêmico, estando inseridos no contexto da prática instrumental e convivendo com aspectos intervenientes desta, tais como:

(i) dependência de suas experiências pregressas de formação músico-instrumental: sua trajetória pessoal de formação compreende todos aqueles períodos desde o início de sua formação inicial em música até o contexto atual em que está inserido. É através desse percurso que o estudante consolida sua técnica no instrumento, apropria-se de referências para seguir como modelo, tem contato com as especificidades do instrumento e se desenvolve dentro da prática;

(ii) dependência do nível de *expertise*<sup>1</sup> acumulado em conexão com as demandas do repertório em preparação: o nível de *expertise* é aqui considerado não como uma classificação estática, não mutável, mas como algo ciente da complexidade desse conceito frente a um dado repertório de atuação. A cada repertório em preparação, o instrumentista vai lidar tanto com peças que já tem mais domínio de procedimentos sistematizados de realização quanto com outras que exigirão diversas posturas e desafios. Assim, pode-se ter competências diferenciadas frente às complexidades e enfrentamentos de um dado repertório. Do mesmo modo, em relação a outros instrumentistas, esse estudante pode parecer ainda “novato” ou iniciante avançado, tendo em vista como ele atua e realiza suas tarefas;

(iii) possibilidades e impasses experienciados no contexto sociocultural em que a preparação ocorre: o meio é outro fator a ser considerado, pois é nele que toda a preparação será vivenciada. Demandas como desafios técnicos do instrumento surgem na relação com professores, pares, família e/ou questões emocionais, por exemplo, podendo ser consideradas, muitas vezes, sufocantes dentro desse processo, a depender do indivíduo. Entretanto, para alguns

<sup>1</sup> *Expertise* corresponde ao nível de especialização atingido em termos de aquisição de habilidades num dado domínio de conhecimento. Existem cinco estágios de desenvolvimento de *expertise*, a saber: o “novato”, o iniciante avançado, o competente, o proficiente e o *expert*.

instrumentistas, isso também é levado por um lado mais positivo, motivacional, pois este mostra-se já habituado a essas diligências;

(iv) processo de preparação para a performance propriamente dita: as maneiras como ocorrem a prática, o *modus operandi* da preparação. Sabe-se que a preparação começa desde quando as peças são escolhidas, levando-se em conta que o percurso de preparação é longo e muito pessoal, também contextualizado. Além disso, em função da fase da preparação em que as peças do repertório se encontram, cada instrumentista vai ter desafios a serem enfrentados. No caso do flautista, outro aspecto que permeia esse processo é a colaboração com outros instrumentistas: dividir escolhas e decisões com parceiros de colaboração, além de preparar o recital.

Considerando as experiências de formação prévia, a dependência do nível de *expertise* acumulado, as possibilidades e os impasses experienciados no contexto sociocultural em que a preparação ocorre, assim como o próprio processo de preparação para a performance como um todo, vislumbra-se que todos esses fatores vão se tornar ainda mais salientes e específicos no processo de preparação devido à exigência para uma meta pontual: o recital. Para os estudantes instrumentistas que estão em diferentes etapas da formação acadêmica (sejam graduandos, sejam pós-graduandos), o recital acadêmico é requisito para o grau pretendido. Na presente pesquisa, a amostra foi de cunho intencional, pois foram selecionados somente flautistas que estivessem em etapa de preparação para o recital de flauta em uma dada instituição de ensino de nível superior de Música no sul do Brasil. Cinco participantes, portanto, aceitaram, inicialmente, fazer parte da amostra, e destes, por critério de intencionalidade, três foram selecionados para serem estudados em profundidade.

Em uma fase considerada final, de preparação, muitas exigências são postas em consideração: controle motor, aspectos físicos do instrumentista, habilidades cognitivas, lado emocional, exigências técnicas do instrumento, relação com pares, professores, família, entre outros. Entretanto, ao longo do delineamento do estudo, um aspecto ponderado foi que não seria possível delimitar um tempo fechado para se referir à expressão “etapa final”, escolhendo-se, então, como critério, que cada participante denominasse por final o dia em que a data para o recital fosse confirmada, tornando o termo específico, portanto, a cada caso. A partir dos

conceitos de prática instrumental trazidos na literatura, a especificidade da trajetória elencada ao nível de *expertise*, o contexto acadêmico e o objetivo específico da performance acadêmica decidiram-se investigar como o instrumentista vivencia e gerencia todas essas especificidades presentes na prática e como é a relação deste essas demandas.

As especificidades presentes durante o processo de organização do flautista em preparação final de seu repertório para um dado recital acadêmico foram relacionadas às habilidades cognitivas, socioafetivas e musicais de um dado aprendiz em seu contexto de atuação. Para tal, foi utilizado como fundamento teórico o modelo proposto por Gagné (2003) que foi, posteriormente, adaptado e traduzido por Willamon e McPherson (2006). Esse modelo traz o conceito de potencial em música, que leva em conta a complexidade que envolve o desenvolvimento da capacidade humana para o aprendizado de um dado campo de atuação. Tal conceito, ao longo da formação de um instrumentista, está conectado com habilidades inatas dos aprendizes como seres humanos, mas também leva em conta que existem quatro potencialidades humanas presentes em maior e menor grau em todos os seres humanos: (i) potencialidades intelectuais; (ii) potencialidades criativas; (iii) potencialidades sensório-motoras e; (iv) potencialidades socioafetivas. No modelo de potencial em música (WILLAMON; MCPHERSON, 2006), tais potencialidades estão presentes e sofrem impasses ou incrementos em função de intervenientes de natureza intrapessoais (condições de saúde em termos fisiológicos e/ou psicológicos, aspectos motivacionais, como volição, etc.) e aqueles relacionados ao meio (provisões, ou seja, estoque de possibilidades do contexto, relações interpessoais, etc.). Assim, a temática de potencial em música está também relacionada com o processo de desenvolvimento de *expertise* dos instrumentistas, relacionado ao seu aprendizado e sua capacidade de desenvolver e potencializar suas capacidades cognitivas, emocionais e musicais, mesmo estas dependentes dos intervenientes do meio e de aspectos intrapessoais.

Considerando a natureza da etapa final aqui preestabelecida, da importância de observar os aspectos inerentes ao instrumentista e do contexto, e como podem influenciar a preparação para um recital acadêmico, surgiu um primeiro questionamento: de que maneiras cada instrumentista investigado vivencia a sua etapa final, ou seja, a partir do momento em que ficou decidido e marcado seu recital



acadêmico na instituição? Atado a esse primeiro questionamento, outros foram elencados:

- (1) Quais aspectos afetivos surgem nessa etapa?
- (2) Quais os aspectos intervenientes nessa preparação final?
- (3) De que maneira as potencialidades agem no instrumentista (positiva ou negativamente)?
- (4) Como as potencialidades podem evidenciar as habilidades adquiridas dentro do processo de preparação?

Corroborando com os questionamentos anteriores, surge o objetivo geral da investigação: investigar as potencialidades cognitivas, (socio)afetivas e musicais na etapa final da preparação para um recital de flauta sob a ótica dos modelos de potencial em música. Como objetivos específicos foram estabelecidos os seguintes: (i) mapear as potencialidades cognitivas, emocionais e musicais na etapa final da preparação; (ii) relacionar aspectos intervenientes na prática instrumental à luz do modelo de potencial em música e; (iii) considerar os aspectos intrapessoais e do meio dentro da relação de potencial de cada flautista.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, há uma revisão de literatura sobre a prática instrumental e as recentes temáticas estudadas no período de 2009-2019. No segundo, é detalhado o referencial teórico da pesquisa, com a descrição dos modelos de potencial em música propostos por Gagné (2003) e Willamon e McPherson (2006). No terceiro capítulo, a metodologia é detalhada a respeito do delineamento da investigação, que teve como base a pesquisa qualitativa, descrita por Bogdan e Biklen (1977). No quarto capítulo, são apresentadas as descrições dos casos em preparação para o recital, construindo uma discussão sobre (i) trajetória pessoal, (ii) preparação para o repertório, (iii) especificidades em cada obra e (iv) processo de identificação do flautista com o repertório. Por fim, no quinto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, que descrevem os apontamentos de cada caso e os possíveis desdobramentos dessa pesquisa.

## 2 REVISÃO DELITERATURA

Nesse segmento, faz-se a revisão de literatura necessária para corroborar os principais aspectos trazidos na pesquisa.

### PRÁTICA INSTRUMENTAL: REVISÃO EFUNDAMENTAÇÃO

A prática instrumental como objeto de investigação é compreendida como um fenômeno de comportamentos multifacetados em forma de estudos sistemáticos para aprender ou adquirir proficiência em conhecimentos específicos (BARRY; HALLAM, 2002; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a; MANTOVANI;2018).

A partir do conhecimento do que é prática instrumental para a literatura, foi realizado um levantamento de pesquisas em prática entre 2009-2019 (APÊNDICE 1) com o objetivo de compreender as recentes temáticas estudadas no âmbito da prática musical ao logo desse recorte. A partir disso, os temas mais recorrentes possuem relação direta com o entendimento a respeito dos níveis de *expertise*, as noções de deliberação e planejamento do especialista e a relação do afeto na prática instrumental, como noções de motivação, autorregulação e autodeterminação. No presente texto são também apresentadas pesquisas e revisões consideradas referências, que extrapolam esse período buscado na base de dados, mas que foram aqui incluídas por serem parte de referenciais fundamentais para as pesquisas em prática instrumental e que percorrem num período de mais de 40 anos de pesquisas (desde a década de 1980).

Em uma revisão de literatura, a partir de 119 estudos analisados, Miksza (2011) demonstrou como a pesquisa em prática instrumental nos últimos 30 anos cresceu tremendamente em quantidade e sofisticação, em termos conceituais e metodológicos. Pesquisas em prática e performance instrumental apontam a abrangência do escopo possibilitado, a saber: (i) planejamento e deliberação na prática do *expert* (ULLÉN et al., 2015; PIKE, 2017; UPTIS et al., 2017); (ii) perspectiva de deliberação em diferentes níveis de *expertise* (MANTOVANI; SANTOS, 2018) e; (iii) questões de afeto nas situações de prática e performance instrumental (MAZUR; LAGUNA, 2019).

Dessa maneira, a característica multifacetada trazida pelos autores pode ser corroborada com os argumentos de Hallam (1997), que descreve que o músico

precisa considerar os vários aspectos do desenvolvimento de habilidades e competências técnicas interpretativas. Dentre essas competências, tem-se: tocar de memória, realizar performances com colaboração e também enfrentar o medo do palco. Um ponto a ser considerado em conexão com habilidades e competências é a questão da *expertise*. O termo não deriva da capacidade cognitiva básica, nem da quantidade de experiência acumulada, mas provém do acúmulo sistemático de práticas focadas acumuladas, ditas deliberadas, para o acúmulo de conhecimentos específicos em um dado domínio de estudo, que aqui se refere àquele delimitado em música, área de concentração em Práticas Interpretativas (flauta). 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. Existem cinco estágios de desenvolvimento de *expertise* propostos por Dreyfus (1981), reformulados por Lester (2005):

(i) Novato: detém um conhecimento mínimo de um dado domínio específico, 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 e tende a ver soluções isoladas sem a referência de um contexto;

(ii) Iniciante avançado: tem conhecimento sobre os aspectos fundamentais da prática, realiza tarefas dentro de um padrão aceitável e é capaz de atingir produtos com certa autonomia, embora precise de supervisão para realizar a maioria das tarefas. Lida com situações complexas, mas só é capaz de atingir resolução parcial, tendo percepção limitada do todo, visto que os aspectos de um determinado contexto são tratados separadamente;

(iii) Competente: tem bom conhecimento prévio da área e atinge bons produtos, mas com pouco refinamento. Consegue realizar, autonomamente, um maior número de tarefas do que o iniciante avançado, lida com situações complexas através da análise deliberada e do planejamento. Os aspectos de um contexto são tratados em partes, porém com diferentes graus de importância;

(iv) Proficiente: 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 etoma

decisões com mais confiança. Vê a ideia geral de um contexto e enquadra aspectos individuais dentro deste;

(v) *Expert*: detém um conhecimento profundo e tácito da área, alcança produtos de excelência e com facilidade, tem autonomia e responsabilidade sobre as ações e criar sua própria interpretação, tendo compreensão holística de situações complexas e lidando facilmente com estas de forma intuitiva e analítica. Vê a ideia geral de um contexto e tem visão das possibilidades e abordagens alternativas.

Na área da música, a referência pioneira foi aquela de Ericsson, Krämpe e Tesch-Römer (1993), que partiram do questionamento sobre o quanto de prática seria necessário para atingir os mais altos níveis de performance no violino. Para responder a essa pergunta, os autores gravaram a prática de estudantes em uma academia internacional de música em Berlim. Todos os alunos tiveram reuniões semanais com seus professores para identificar metas de melhoria e receberam tarefas de treinamento para melhorar aspectos específicos de seu desempenho. Os alunos, então, praticariam sozinhos. Ericsson e os demais colaboradores coletaram estimativas para o número de horas semanais ao longo de suas carreiras e calcularam o número acumulado de horas de estudo de música solitária para cada ano no desenvolvimento de cada músico. Segundo os resultados dessa investigação, aos 20 anos de idade os principais violinistas haviam acumulado, em média, 10.000 horas de prática, com um desvio-padrão de cerca de 2000 horas. A média desse grupo superior foi de aproximadamente 2.500 a 5.000 horas a mais que a média de dois outros grupos de violinistas menos proeminentes naquela academia. Assim, maiores quantidades de estudo individual acumulado por um dado músico foram correlacionadas com melhor aproveitamento nas situações de performance musical, rejeitando a expectativa predominante de que músicos mais "talentosos" precisavam de menos prática.

A partir desse contexto de investigação, Ericsson, Krämpe e Tesch-Römer (1993) propuseram o conceito de prática deliberada, que se caracteriza pelo estabelecimento de metas bem definidas frente a uma tarefa a ser vencida. Ou seja, o conceito compreende formas de organização e delimitação do desenvolvimento da prática (global e específico, de um dado momento ao longo de uma preparação de repertório, no caso do instrumentista na tradição de concerto ocidental). Para tal prática ser considerada deliberada, subentende-se que há estabelecimento de

metas e esforços de concentração plena na escolha de métodos, bem como nas estratégias de resolução de problemas. Esse processo exigirá persistência na realização de etapas sucessivas para atingir satisfatoriamente a meta predefinida.

A prática deliberada implica, ainda, em estar motivado a melhorar, obter retroalimentação e dispor de amplas oportunidades para repetição e refinamento gradual das partes e do todo da performance (ERICSSON, 2007). Nesse conceito de prática deliberada, as habilidades de *experts* estão relacionadas com a capacidade em expandir a memória de trabalho e acessar a memória de longo prazo via treinamento. Segundo essa perspectiva, as habilidades necessárias para uma determinada atividade não são acessadas automaticamente, mas exigem um engajamento deliberado na prática.

Assim, na prática deliberada também são elaboradas tarefas específicas, com o objetivo de superar fraquezas na performance, de maneira cuidadosamente monitorada, a fim de fornecer aperfeiçoamento. Tal medida não é necessariamente agradável, mas prioriza o esforço e o pensamento focado, visando a uma dada produção estipulada pela meta perseguida. A prática deliberada diz respeito a como o indivíduo organiza, delimita e desenvolve sua prática e, por isso mesmo, tal atividade consolidou-se como atrelada também ao nível de *expertise* do sujeito, pois, na maioria dos casos, é por meio desses limites de abrangência de seu conhecimento específico que enfrentará os possíveis impasses a serem sanados em seu diário de rotina.

Independentemente do seu nível de *expertise*, o instrumentista pode aprender a organizar-se e a desenvolver uma linha de pensamento específica em cada situação ou objetivo de performance, treinando e adquirindo, aos poucos, noções de deliberação em sua prática diária. Esses aspectos tocam a temática de planejamento na prática, que é um tópico bastante estudado no escopo das temáticas emprática.

A respeito do planejamento, Barros (2015) efetuou uma revisão de prática instrumental sob o ponto de vista histórico, focalizando o aspecto do planejamento da execução instrumental:

A sistematização e organização consciente e refletida da prática diária do instrumento através de um conjunto de estratégias e técnicas de estudo (utilizadas com um objetivo específico a ser alcançado) as quais irão, indubitavelmente, otimizar os resultados da ação músico-instrumental.

Essa retrospectiva histórica de Barros (2015) compreendeu estudos publicados entre 1995 e 2002, e apontou três temáticas aí abordadas: (i) análise do comportamento durante as situações de prática (estudo) e organização, assim como características e tipos de prática; (ii) estratégias de estudos e; (iii) representação mental da música e processos cognitivos envolvidos na memorização.

Renwick e McPherson (2002), em um estudo de caso com uma jovem clarinetista, observaram que o tempo de prática era 11 vezes superior na peça de sua escolha quando comparado ao tempo dedicado àquelas selecionadas pelo professor. Santos (2007) observou que um estudante iniciante em um curso de graduação em Música tinha dificuldade de compreender e de se dedicar ao estudo das peças escolhidas pelo seu professor, e um comportamento totalmente distinto era assumido perante as obras que sempre quisera tocar. Embora o repertório na formação do instrumentista deva contemplar um leque de situações e oportunidades de vivenciar estilos diferenciados e técnicas específicas de um dado instrumento, a escolha do repertório não pode ser somente uma tomada de decisão unilateral pelo professor; é preciso atingir um balanço entre as sugestões do professor e as preferências do aluno.

Um comportamento pouco estudado nas situações de prática, mas que definido como essencial nos estudos de Ericsson, Krämpe e Tesch-Römer (1993), foi o descanso na rotina de prática. Esse comportamento é um ponto crucial, vindo a ser posto como uma pausa tanto física – descanso do corpo, dos músculos – quanto mental. A respeito disso, durante a prática, muitos estudantes podem vir a terminar suas sessões de estudo com um sentimento de desprazer, justamente por não conseguirem dar conta de um regime tão duro, que exige uma resistência física e mental exacerbada do indivíduo (SEASHORE, 1938; 1967).

Chaffin e colaboradores (2002; 2003; 2010) vêm realizando uma série de pesquisas sobre a preparação de uma peça musical por instrumentistas profissionais, associando processos de memorização e recuperação em situação de performance pública. A proposição desses autores é que os pensamentos dos músicos são guiados por guias de execução (*performance cues*). A partir da observação da preparação de peças por profissionais, os autores elaboraram uma estrutura em que guias de execução fornecem um suporte para facilitar a recuperação durante as situações de performance; esses guias de execução variam de acordo com a natureza da compreensão envolvida. Assim, eles podem ser

básicos (decisões técnico-mecânicas), estruturais (delimitações formais da peça), interpretativos (dinâmica, fraseado, oscilação temporal, sonoridade) e expressivos (sentimentos implícitos sobre a obra). Nessa proposição, os guias de execução são pontos de referência e de localização de áreas geográficas específicas que auxiliam no processo de recuperação nas situações de performance pública e de memória.

Souza (2014) realizou um estudo sobre a preparação e a prática instrumental dos alunos de música em nível de graduação. Distribuiu diários de estudo e, posteriormente, realizou entrevistas semiestruturadas com cinco alunos de diferentes modalidades instrumentais; estes, elencavam-se entre alunos de violino, violoncelo, canto e violão. Através do esquema de diários de estudos e confirmações sobre a prática, nas entrevistas foi possível observar a rotina e a maneira com que cada um dos participantes organizava sua prática, detectando pontos em comum sobre o planejamento de estudos, como, por exemplo, o fato de que quatro desses cinco alunos relataram estudar seis dias por semana, sendo um para descanso. Essa particularidade apontada pelos participantes a respeito do descanso em seu processo de estudo corrobora com o argumento proposto por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1997) sobre a importância do repouso na prática.

Mantovani e Santos (2018), por exemplo, investigaram as perspectivas de deliberação na prática pianística com uma amostra inicial de 18 participantes e escolha final de quatro casos representativos em níveis diferenciados de *expertise*. No estudo foi proposto um modelo de condições de maior ou menor deliberação em função dos limites do foco de atenção frente ao material em estudo, das ações e dos procedimentos empregados, assim como fatores intervenientes durante uma dada situação de preparação. Mantovani (2018), em sua tese de doutorado, descreveu, em profundidade, sobre as unidades de prática que abarcavam incidências daquilo que o autor denominou de categorias psicossensoriais: testar, isolar, ajustar, alternar, parar e explorar, além de dispersão e lapso. Como fatores intervenientes em uma situação de prática, denominou duas situações observadas como constantes: a UME – unidade(s) de maior instabilidade, e a MIA – unidade(s) de maior instabilidade de atenção.

Zorzal (2015) realizou uma meta-análise a respeito da execução musical com o objetivo de propor uma reflexão teórico-conceitual sobre o papel da prática e uma discussão de aspectos práticos do planejamento da performance musical através da visão da construção de uma autonomia musical. Nesse sentido, a autora sustenta o

incentivo de estratégias metacognitivas adotadas pelos instrumentistas que, em muitos casos, dizem respeito ao planejamento, monitoramento e avaliação do aprendizado, e ao nível no qual o músico é capaz de se engajar nesse processo. Isso remete a quase uma função inerente a uma base para o desenvolvimento da *expertisemusical*.

Os conceitos de planejamento e deliberação nas situações de prática podem ser observados de maneira progressiva e específica. É necessário compreender que o planejamento da prática instrumental está também relacionado aos níveis de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e como, por meio do desenvolvimento do aprendizado, ele consegue adequar determinadas tarefas à sua realidade e necessidade para a realização dos objetivos. O conceito de nível de *expertise* leva em conta não somente os níveis de conhecimento adquiridos, mas aplicá-los a necessidades instrumentais. Corroborando com os fatores inerentes ao planejamento e à deliberação da prática instrumental, um dos pontos presentes nesse contexto e que estão em mais vigência, sendo caso de estudo das recentes pesquisas, é a questão do afeto na performance e como este está diretamente relacionado à autopercepção do indivíduo em sua prática. A questão do afeto também está associada a pontos em paralelo, como a ansiedade (em termos de valência), motivação e noções de autorregulação e/ou autodeterminação, por exemplo. Assim como apontaram Woody e McPherson (2010), a construção de significados é plena de decisões embasadas em nosso imaginário afetivo, e é sobre essa base que se pode construir uma perspectiva pragmáticasingular.

Além das perspectivas de deliberação e planejamento na prática atreladas ao entendimento a respeito dos níveis de *expertise*, pode ser pontuado o terceiro grande tópico das temáticas em prática: as questões do afeto. O termo pode ser compreendido por todas aquelas questões inerentes às emoções, sentimentos e/ou perspectivas de valência emocional e cognitiva do indivíduo em relação à prática. É a partir da perspectiva do afeto que se pode perceber a relação do indivíduo consigo mesmo – e todas as suas vivências e experiências que o constituem – e a sua relação com o outro e com o meio no qual está inserido.

Dentro da literatura, Mazur e Laguna (2019), por exemplo, elaboraram uma revisão apontando as relações entre o afeto e a prática instrumental. Foram analisados os resultados de 11 estudos, trazendo evidências do papel (positivo e/ou negativo) do afeto na prática. Por afeto, os autores consideraram tanto os



sentimentos conscientemente acessíveis no humor e nas emoções (FREDRICKSON, 2001) quanto aqueles discutidos e propostos nos modelos bidimensionais de emoção (POSNER et al., 2005; RUSSELL, 1980), por exemplo, que caracterizam as experiências afetivas em termos de valência (positiva ou negativa) e de excitação (alta ou baixa). Tais modelos exemplificam tipos específicos de afeto, como entusiasmo ou ansiedade e a combinação linear dessas duas dimensões (a ansiedade, por exemplo, envolve uma combinação de valência negativa e excitação alta).

O afeto, entretanto, pode influenciar nas ações de diferentes maneiras (PLEMMONS & WEISS, 2013), e tem um impacto no modo de pensar e agir dos indivíduos, influenciando julgamentos, como decisões sobre realizar, ou não, certas atividades (FORGAS, 2000). O afeto pode ajudar, ou atrapalhar, no foco de atenção de uma atividade, assim como influenciar na priorização e manutenção de metas, valendo-se também da determinação da expectativa de metas atingidas, tendo impacto na persistência das ações (PLEMMONS & WEISS, 2013).

A partir das noções de afeto abordadas pelos autores, pode-se compreender que uma das perspectivas do afeto na prática é a sua relação com a ansiedade na performance, em termos de valência (negativa ou positiva). A ansiedade é um dos fatores que mais tem sido discutido no meio musical, com o intuito de gerar reflexão ou até mesmo um pouco mais de compreensão. Wilson (2002), por exemplo, foi um dos poucos teóricos que atribuiu a questão do domínio da tarefa como um elemento importante para a ansiedade na performance musical. Outros autores, como Martens et al. (1990), observaram as possíveis contribuições separadas da ansiedade cognitiva. Relacionaram-se, então, as preocupações sobre as possíveis consequências do fracasso e a ansiedade somatizada, definindo uma negativa percepção ao significado da excitação fisiológica, a sensação negativa do corpo, na ansiedade, que ocorre antes da performance em um esporte competitivo, por exemplo.

A partir da perspectiva da ansiedade na performance, é possível pontuar alguns destes fatores que permeiam a temática e envolvem a reflexão e a discussão sobre ela, tais como o nível de realização como músico (KOKOTSAKI, 2006), o domínio técnico-instrumental, a dificuldade para tornar-se um *performer* (HOVALTH; HERLEMANN & MCHIE, 2006) e a relação de quantidade e qualidade de prática empreendida (JABUSCH et al., 2009; REPP, 2005). A ansiedade na performance,

no geral, pode ser diretamente associada aos fatores psicológicos, como preocupação, pavor ou apreensão. Esses fatores são (i) o trato da ansiedade do *performer*; (ii) o grau de exigência da tarefa solicitada na performance e; (iii) o grau de estresse da situação que acomete aquela performance, seja ela uma audição, seja um recital solo ou ainda um teste. Esses aspectos, trazidos pelos autores, descrevem diretamente a relação do sujeito com a ansiedade na performance, demonstrando que ela é apresentada através de diversos fatores postos em prova muito antes do palco, possibilitando ao instrumentista uma visão um pouco mais ampla a respeito desse aspecto tão pertinente e decisivo no processo do músico.

Além das questões relativas à ansiedade, outro aspecto a ser observado por meio da perspectiva do afeto é a relação do instrumentista com os motivos existentes em sua prática e como estes transformam-se em motivação dentro desse processo. A motivação, a seguir comentada, é um dos aspectos inerentes ao afeto, presente na preparação do instrumentista e conectada à sua percepção a respeito de si, do outro e do meio em que age ciclicamente durante o seu processo. Os aspectos comentados não serão abordados como a única perspectiva de observação da investigação, mas como um dos pontos inerentes à relação do indivíduo com o seu processo dedesenvolvimento.

Sendo assim, um tópico oriundo do afeto é o móbil (ou estímulo) do músico enquanto *performer* nas situações de prática, e ainda o incentivo para a prática, apesar dos aspectos intervenientes. Persson (2001) investigou 15 pianistas sobre componentes motivacionais para a performance musical. Segundo o autor, de acordo com os pianistas investigados, as emoções, os sentimentos e os afetos foram considerados questões primordiais para a comunicação e a compreensão musical. Além disso, as razões para a música ter significado emocional mostraram-se complexas e frequentemente paradoxais, principalmente pelo fato de haver critérios socialmente determinados para se considerar, como “qualidade musical”, em uma dada performance. A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados sintetizados por Persson(2001).

**Tabela 1** – Componentes motivacionais para a performance musical de pianistas (n = 15).

<b>Motivação</b>		<b>Descrição e função</b>
Motivo hedônico		Busca por experiência emocional positiva
Motivo social		O significado da identidade do grupo e do pertencimento
Motivos de realização	Exibicionismo	O desejo de mostrar resultados de um esforço
	Independência	Os meios de realização são secundários para o próprio sucesso
	Dependência	Os meios de realização são importantes, mas não constituem uma finalidade em si mesmo
	Estético	Os meios também fornecem uma meta por si só (o encontro estético nas situações de performance)
	Suporte	Os motivos são extrinsecamente fornecidos, principalmente por professores e familiares

Fonte: traduzida e adaptada de Persson (2001, p. 277).

Em conformidade com Persson (2001), algo comum entre os músicos investigados foi a satisfação oferecida pela busca da realização musical. Assim, a maioria dos participantes esteve, primariamente, interessada por um motivo hedonista, ou seja, a música como um meio de gerar, antes de tudo, experiências emocionais positivas que trazem a satisfação pessoal. Motivos sociais foram significativos para escolher a carreira de músico. De acordo com a Tabela 1, pode-se ainda perceber que os motivos de realização não obtiveram uma mesma tendência para o grupo investigado. Entretanto, o que se mostrou importante para o grupo foram a necessidade e o valor pelo sentido de pertencimento, ou seja, foi considerado importante o compartilhamento de certos atributos com os pares que se identificavam. Nesse sentido, a identificação social com certos tipos de grupos ou mentores mostrou-se muito importante e até mesmo um fator-chave na otimização do desenvolvimento musical e artístico. Esses resultados foram corroborados pelos trazidos também por Manturzevska(2005).

Segundo Hallam (2009), a motivação humana é extremamente complexa e pode ser observada a partir de variadas perspectivas, enfatizando-a em relação ao próprio indivíduo com o meio ou como uma complexa interação entre eles, mediada pela cognição. A autora salienta que, de acordo com as pesquisas, a motivação geralmente está relacionada à percepção sob determinado evento, e também na construção do pensamento sobre esse evento. Essa interação, conseqüentemente, colabora para o desenvolvimento da autoestima, autoeficácia e autodeterminação (EVANS, 2015).

Hallam (2009) apresentou a motivação para a prática e propôs um modelo que tenta integrar as mais variadas compreensões a respeito do termo, o qual é incorporado em uma abordagem sistêmica proposta por Bronfenbenner, advinda da psicologia cognitiva (processo de desenvolvimento humano) no final da década de 1970<sup>2</sup>. Bronfenbenner sugere que o processo de desenvolvimento humano depende de uma interação mútua que ocorre entre o indivíduo e vários sistemas, que podem ser encontrados ao longo do curso da vida. A Figura 1, abaixo, ilustra a interação do indivíduo com a motivação.

**Figura 1** – Interações entre o indivíduo e os fatores do meio na determinação da motivação para aprender música.



Fonte: traduzida e adaptada de Hallam (2009, p. 286), grifo nosso.

As características individuais de um dado sujeito, por seu temperamento, personalidade e/ou gênero, podem influenciar tanto nos processos cognitivos quanto naqueles maleáveis da personalidade e do autoconceito, e estes, por sua vez, interferem nas motivações para agir ou realizar certas tarefas. Como os processos maleáveis da personalidade, como o ideal de si mesmo (autoimagem), possíveis

<sup>2</sup> Bronfenbenner desenvolveu uma crítica aos estudos desenvolvimento, por estes serem pensados em um ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam. Sua teoria ecológica do desenvolvimento humano é referência para vertente da Psicologia Sociocognitiva (COSCIANI et al., 2018).

*selfs* e, conseqüentemente, crenças de autoeficácia<sup>3</sup>, são construídos constantemente, são gerados e impulsionados pelos processos cognitivos, a partir de percepções e atribuições de sucesso e/ou de fracasso sobre o que foi realizado. Os aspectos relacionados ao meio, como, por exemplo, as questões de facilidades e dificuldades do local de trabalho ou de estudo, assim como demandas sociais não previstas na rotina e que tendem a acontecer (cuidar ou ter que se ocupar de alguém, arrumar algo em caso por dano, etc.), acabam sendo intervenientes motivacionais que interferem tanto em questões cognitivas quanto no *self*.

Além disso, a natureza multifacetada da motivação para aprender música tem relação com a volição e a percepção pessoal sobre as realizações musicais (aquelas pensadas como possíveis), incluindo a maneira que estas agem intrinsecamente para atender às necessidades pessoais que, nesse caso, são variadas entre os indivíduos, pois dependem de suas crenças e valores, assim como das características da personalidade. Dessa maneira, esses processos cognitivos também geram uma relação de mudança e/ou reflexão cíclica nos pontos mencionados anteriormente, como as características individuais e os aspectos maleáveis da personalidade.

Hallam et al. (2019) investigaram as diferenças de instrumentos na extensão e na natureza da prática instrumental, ou sobre como elas podem interagir com o nível de *expertise*. Para essa investigação, foram pontuadas declarações relacionadas ao tempo gasto praticando, estratégias, organização da prática e motivação. Os dados apontaram que os que tocavam instrumentos de teclado praticavam mais, seguidos por cordas, metais e sopros de madeira. Havia relativamente poucas diferenças estatisticamente significativas de instrumentos nas estratégias de prática. Nesse estudo, os instrumentistas de sopro tendiam a adotar estratégias menos eficazes. Houve algumas interações entre o nível de conhecimento e de prática, que geralmente não mostraram padrões claros,

---

<sup>3</sup> Crenças de autoeficácia referem-se ao grau de confiança (ou não) sobre a capacidade pessoal para organizar e executar determinadas certas ações, e estão atreladas a domínios específicos. Um indivíduo que está em processo de aprendizado, por exemplo, quando completa sua tarefa de maneira satisfatória e obtém sucesso, desenvolve um sentimento de satisfação, produzindo automaticamente algum impacto significativo em sua autoestima e motivação, que será levado adiante por meio de tarefas de aprendizagem subsequentes. Em paralelo, pode-se pontuar a situação oposta, por exemplo, quando durante esse processo de aprendizado não há a realização da tarefa, como um todo, desenvolvendo, assim, um sentimento negativo, de parcialidade, como se tivesse feito a tarefa pela metade, afetando diretamente o aspecto motivacional da atividade e diminuindo, talvez, a motivação para aprender.

sugerindo complexidade no desenvolvimento do conhecimento musical em relação a diferentes instrumentos.

Na perspectiva da motivação, elencam-se as noções de autorregulação. O conceito para este termo foi proposto inicialmente por Zimmermann (1989), que descreveu um modelo de aprendizado partindo dos conceitos de autorregulação, elencando três proposições vigentes: (1) os processos de premeditação precedem os esforços para aprender e são projetados para aprimorá-los; 2) os processos da fase de desempenho ocorrem durante os esforços de aprendizado e são projetados para melhorar a ação e o automonitoramento e; 3) os processos de autorreflexão ocorrem após os esforços de aprendizado e são projetados para otimizar reações da pessoa aos seus resultados. Para Zimmerman e Kitsantas (2005), o estabelecimento de metas, autoeficácia e gerenciamento de tempo são componentes autorreguladores importantes que influenciam e definem mais esforços. Em essência, os objetivos originalmente aplicados pelos artistas determinam em grande parte o uso de auto-observação, autocontrole, autoavaliação e mais esforços (ZIMMERMAN, 2008). Nesse ínterim, noções de autorregulação envolvem a necessidade de compreensão sobre a maneira como se pensa, organiza, planeja e observa a prática instrumental.

Davidson et al. (2019) examinaram a participação musical e o bem-estar de instrumentistas à luz da teoria de autodeterminação, identificando associações entre necessidades psicológicas, motivação e bem-estar nesse contexto. A autodeterminação é a capacidade motivacional que impulsiona o aprendiz a persistir em uma dada atividade durante a situação de aprendizagem. Nesse estudo, foi realizado um *survey* com 192 participantes que estavam em alguma atividade musical regular, e estes responderam a um questionário on-line. Os resultados apontaram significativas associações positivas entre participação musical e possíveis benefícios emocionais, sociais e de bem-estar. É evidente que esse sentimento de competência, sentimento de relação com os outros e a motivação autônoma devem ser priorizados nas oportunidades de criação musical. O parecer acerca dessa pesquisa indica que a teoria da autodeterminação oferece uma estrutura teórica útil para a compreensão da participação musical na satisfação e no entusiasmo do *performer*.

Por meio das temáticas apresentadas, surge a relação com o referencial teórico da investigação: o potencial em música. A relação pode ser observada pelas

noções do que é ser um *expert*, dos possíveis níveis de *expertise* do músico, sua relação com a prática deliberada, as noções de planejamento dentro do processo de preparação e as perspectivas de afeto relacionadas à maneira como este indivíduo se vê na prática. Também se associa como este lida com os possíveis impasses, emoções, sua relação com a ansiedade, noções de motivação, autorregulação e todos os aspectos presentes na preparação. Vale ressaltar que o modelo proposto por Hallam (2009) possui certa semelhança com as noções de potencial propostas a seguir, partindo do pressuposto do desenvolvimento do sujeito dentro do processo de aprendizagem, por meio de suas características e potencialidades cognitivas que receberão interferências positivas e/ou negativas, a depender dos agentes do meio.

## POTENCIAL EMMÚSICA

O conceito de potencial é um fenômeno complexo que envolve, essencialmente, três conjuntos de fatores: (i) capacidades inatas, (ii) desenvolvimento de habilidades musicais (perceptivas, cognitivas, produtivas, expressivas e metacognitivas<sup>4</sup>) e (iii) desenvolvimento de *expertise* em uma subárea da música (performance e composição, por exemplo). Nessa definição, observa-se que a potencialidade do ser humano para aprender música contempla aspectos vinculados à sua própria essência (o que ele traz de capacidades inatas), ao desenvolvimento de suas habilidades em música e ao desenvolvimento de certo nível de *expertise* nessa área de conhecimento. Assim, essa temática engloba uma dinâmica multidimensional entre o ser humano e sua capacidade potencial de aprender e desenvolver-se em música.

Todavia, entende-se por cognição o ato e/ou processo de conhecimento, envolvendo, assim, aspectos como atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Dessa maneira, a partir do entendimento sobre cognição, elenca-se também a definição de habilidade metacognitiva, que se dá pela capacidade de pensar sobre a natureza de seu próprio processo de conhecimento, ou ainda a capacidade de pensar a respeito de sua maneira de pensar, na maneira de realizar um dado produto.

---

<sup>4</sup> Capacidade de pensar sobre a natureza de seu próprio processo de conhecimento; ou ainda, a capacidade de pensar sobre suas inclinações ou tendências na maneira de pensar ou realizar um dado produto (STERNBERG, 2010, p. 193).

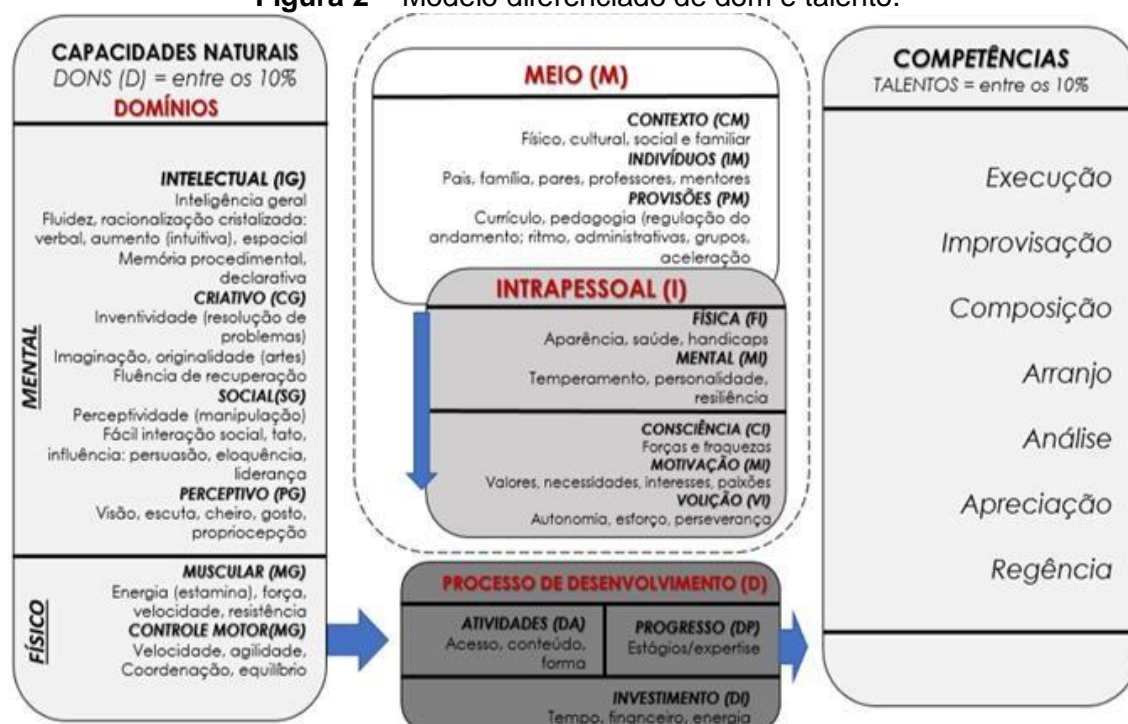
As noções de potencial em música e o desenvolvimento de habilidades cognitivas no processo de desenvolvimento e/ou aprendizado do *performer* estão diretamente relacionadas com os conceitos de *expertise* propostos por Dreyfus & Dreyfus (1980), já abordados anteriormente. Sendo assim, a maneira na qual o instrumentista desenvolverá seu potencial e suas habilidades cognitivas durante o processo dependerá do nível de *expertise* alcançado.

A partir disto, Gagné (2003) propõe uma teoria de desenvolvimento de capacidades inatas e aprendidas, distinguindo as noções de dom e talento. Dom ou *gift*, do inglês, pode ser descrito como ter e utilizar de capacidades naturais e/ou superiores em, no mínimo, um domínio de habilidade humana, em um grau que coloca o indivíduo entre os 10% dos seus pares. Em paralelo, o autor salienta que o talento, do inglês *talent*, diz respeito à capacidade superior de desenvolver, sistematicamente, habilidades e conhecimentos, em, no mínimo, um campo de habilidade humana, atingindo um grau que o coloca entre os 10% dos pares (indivíduos do seu campo). Esses dois conceitos compartilham de três características: capacidades/habilidades humanas, referência e padrões/normas perante domínios de conhecimentos, implicando em formas de inteligência, subentendendo a existência de indivíduos não-normais, ou seja, fora dos padrões.

A Figura 2 apresenta o modelo diferenciado de dom e talento proposto e adaptado por McPherson e Hallam (2016), a partir de Gagné (2003).



Figura 2 – Modelo diferenciado de dom e talento.



Fonte: reproduzido e traduzido de McPherson e Hallam (2016, p. 439<sup>a</sup>), a partir do modelo de Gagné (2003).

O modelo acima descreve as habilidades naturais, os fatores intrapessoais e do meio – catalisadores – que impactam no desenvolvimento das habilidades musicais do indivíduo. Os domínios foram propostos por Gagné (2003) em dois grandes blocos, mental e físico, distribuídos em intelectual, criativo, social, perceptivo, muscular e controle motor. Esses termos também foram denominados pelo autor como capacidades naturais, podendo ser descritas como todas as habilidades e/ou capacidades presentes em qualquer indivíduo, sendo estes capazes de desenvolver-se a partir de cada uma delas. No modelo são descritos seis domínios ou capacidades naturais, sendo quatro mentais (intelectual, criativo, social e perceptivo) e dois físicos (controle muscular e motor). A mistura individual dessas capacidades (ou domínios) acentua-se, ou não, em função do desenvolvimento de competências.

O domínio intelectual caracteriza-se pela capacidade de desenvolver um pensamento; é a inteligência geral de cada indivíduo. Aspectos como fluidez, racionalização cristalizada, seja verbal, intuitiva ou espacial, memória procedimental e declarativa e senso de organização a respeito de determinada tarefa e/ou atividade estão presentes nesse domínio. Já o domínio criativo é descrito pela sua característica de inventividade, como resolução de problemas e aspectos inerentes à

imaginação, originalidade e fluência de recuperação, pontuando-se como um fator inovador para a área ou como descoberta pessoal. Já o domínio social envolve a capacidade de perceptividade (manipulação), fácil interação social, prudência e influência (persuasão, eloquência e liderança).

A capacidade perceptiva envolve os sentidos e a ligação destes com a conexão proprioceptiva gerada como resultado das próprias ações. Estão inclusos os sentidos de posição e movimento dos membros e tronco, a sensação de esforço, de força e de peso. Os receptores envolvidos na propriocepção estão localizados na pele, músculos e articulações. Já o domínio muscular envolve aspectos como energia (estamina), força, velocidade e resistência, enquanto o domínio do controle motor leva em conta a velocidade, agilidade, coordenação e equilíbrio.

Os processos subjacentes ao controle de movimentos dirigidos por um objetivo podem ser descritos como transformações sensório-motoras. Segurar um copo em uma mesa, por exemplo, requer o mapeamento de informações visuais sobre sua posição em relação ao corpo, bem como o monitoramento visual e proprioceptivo de informações sobre a postura inicial do braço nas ativações musculares. Os perfis de ativação de todos os músculos que atuam no braço devem ser orquestrados com precisão para garantir que as tensões musculares resultem em movimentos, torques articulares<sup>5</sup>, adequados. Esses torques devem acelerar e desacelerar os ângulos articulares ao longo de uma trajetória e do espaço articular, correspondente ao caminho da mão, que a traz de sua posição inicial para o alvo (D'AVELLA, 2016).

Em termos de controle motor e processamento de informações a respeito dos movimentos a serem executados no instrumento, cada instrumentista (com maior ou menor domínio perceptivo, muscular e controle motor), enfrenta barreiras a serem rompidas na relação do corpo, instrumento e produção de movimentos, por exemplo. Pensando na flauta transversa, tem-se uma situação básica e prática das questões abordadas pelos pesquisadores em neurociência, a relação do controle motor de um movimento dirigido por um objetivo. Dessa maneira, o flautista necessita controlar as diferenças de peso – dos dedos – em relação à área – tamanho – das chaves do instrumento, por exemplo. Cada instrumentista, por sua vez, também terá uma

---

<sup>5</sup> Torque pode ser entendido como o momento de alavanca, de força ou simplesmente momento, constituindo-se em uma grandeza vetorial da física associada às forças que produzem rotação em um corpo.

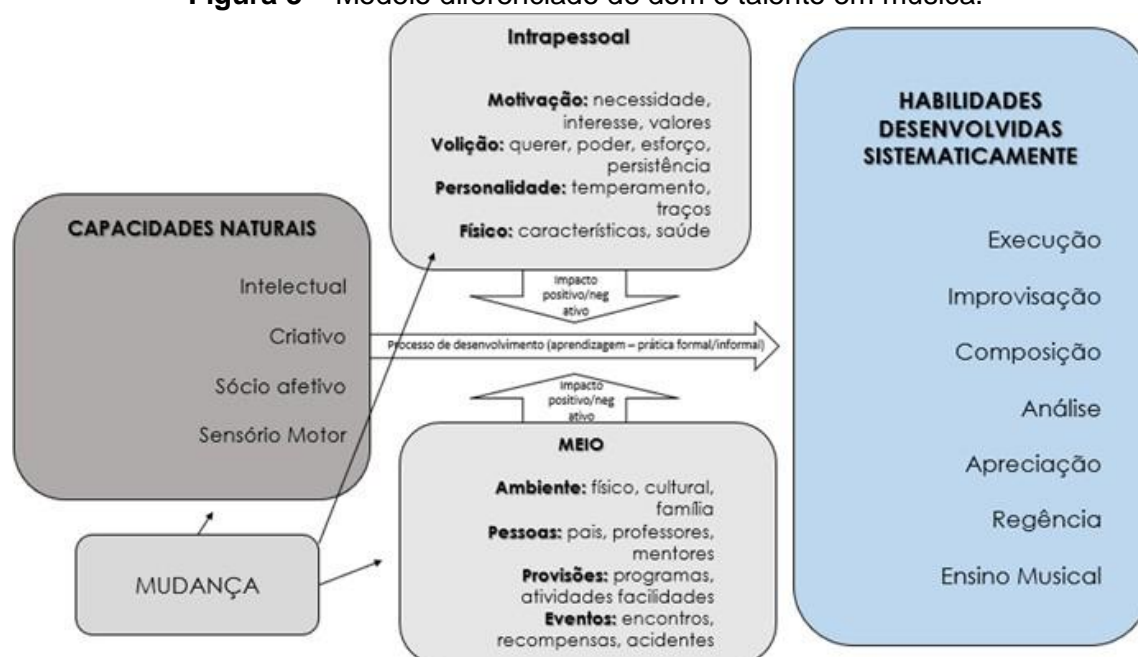
relação específica com esses fatores, já que cada corpo possui um tamanho diferente, comporta-se em velocidade diferente e quase sempre, com pequenas diferenças, necessita lidar com um tamanho e peso igual do instrumento, assim como a disposição de tamanho das chaves.

A relação do controle motor e da performance está diretamente relacionada ao funcionamento de cada grupo de músculos do corpo humano. De acordo com D'Avella (2016), esse tópico está associado também às preocupações e aos objetos de estudo nas pesquisas de neurociência, em que são investigados os desempenhos de diferentes tarefas, as quais possuem um comando motor gerado por diferentes grupos de sinergias musculares, coordenados por grupos de músculos com balanços de amplitude específicos. Esses aspectos inerentes ao controle motor estão conectados, principalmente, com a complexidade da tarefa. Altenmuller e Furuya (2016) descrevem a performance musical como uma das realizações humanas mais complexas. Os autores ainda discorrem que tocar um instrumento requer uma mútua interação de informações sensoriais e motoras, trabalhando com a recuperação de movimentos altamente refinados da memória motora e processual, bem como o início dos movimentos. A maioria desses movimentos são aprendidos e quase sempre dependem do desenvolvimento de uma programação antecipada dos resultados esperados – principalmente audíveis – e de *feedbacks* em temporeal.

Para desenvolverem-se e adquirir essas habilidades, os músicos passam muitos anos dedicando-se e processando os movimentos necessários para a execução da tarefa. Esse período de treinamento geralmente ocorre na infância e permeia diversas fases de complexidade física, envolvendo etapas de montagem, armazenamento e constante desenvolvimento de programas sensório-motores, por meio da prolongada repetição da execução de padrões motores, com monitoramento, controlando seus sentidos auditivos e cinestésicos (ALTENMULLER; FURUYA, 2016). Além disso, muitos pontos inerentes à força muscular do instrumentista estão associados ao virtuosismo motor (FURUYA et al., 2015).

Willamon e McPherson (2006) realizaram algumas alterações no modelo elaborado por Gagné (2003), como demonstra a Figura 3.

**Figura 3** – Modelo diferenciado de dom e talento em música.



Fonte: adaptado de Gagné (2003); reproduzido e traduzido por McPherson e Williamon (2006).

É interessante observar que, segundo os autores, os denominados dons, por Gagné (2003), são agora propostos como capacidades naturais, sendo estas a intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora. Os aspectos intrapessoais e do meio, por sua vez, apresentam-se como agentes diretos no processo de desenvolvimento do instrumentista, exercendo influências positivas e/ou negativas.

A respeito das potencialidades cognitivas, descreve-se:

(i) Intelectual: potencial exigido para aprender a ler, falar e compreender conceitos. Inclui dimensões de potencial para racionalização fluida, pensamento abstrato, memória, senso de observação e metacognição;

(ii) Criativo: potencial relacionado com a capacidade de pensamento divergente na resolução de problemas e produção representativa de tal pensamento; Inclui dimensões de potencial para invenção, imaginação, originalidade e fluência em recuperação;

(iii) Socioafetivo: capacidade afetiva e social usada na comunicação com os outros. As dimensões incluem perceptividade, tato, liderança e persuasão;

(iv) Sensório-motor: potencial que influencia o desenvolvimento sensório (visual, auditivo, senso de gosto e toque) e motor (força, resistência, reflexo e coordenação), que podem ajudar crianças em suas aprendizagens.

A presente investigação contou como referencial teórico o modelo de potencial em música proposto por Williamon e McPherson (2006), analisando os três casos estudados a partir desse referencial, dos depoimentos sobre preparação para uma etapa final do recital acadêmico de flauta.

### 3 METODOLOGIA

Para investigar as potencialidades cognitivas, (socio)afetivas e musicais na etapa final de preparação para um recital de flauta transversal, a abordagem de pesquisa escolhida foi de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1977), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: (i) o investigador como instrumento principal, em que toda informação tende a ser obtida pelo contato direto (instrumento principal de análise é o entendimento dele mesmo ,a respeito dos dados observados); (ii) o caráter descritivo da abordagem, por meio de relatos e não de números (os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, registros em áudios, documentos pessoais); (iii) o processo como maior evidência que o produto e, dessa maneira, o desenvolver e o delinear como maior riqueza, observando-os de maneira cuidadosa; (iv) o caráter indutivo da característica de valorizar o processo e seus detalhes, não o produto em si e; (v) o significado como fator essencial do processo, pois é de interesse o modo como se dá sentido às situações.

O compromisso ético perante os participantes também é posto em consideração, assim como a fidelidade com relação à experiência de vida (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sendo assim, a pesquisa qualitativa é entendida como uma atividade contextualizada de um observador no mundo, que concebe, compreende, organiza e interpreta aquilo que está sendo investigado. (DENZIN; LINCOLN,2003).

O presente estudo também utilizou como método de pesquisa o estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é um estudo empírico que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” e enfatiza a interpretação em contexto, para que se possa compreender a manifestação geral de um dado problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as intenções dos flautistas aqui investigados no contexto da preparação para o recital. Assim, cada caso estudado trouxe sua história pessoal contada e compartilhada através de seus relatos e depoimentos daquilo que se vivenciou na preparação para o recital acadêmico.

Na literatura, quando há duas ou mais unidades, certos autores adotam o termo estudos de casos múltiplos ou multicaseos (*multiple case studies*) (BRESLER e STAKE,1992;BOGDANeBIKLEN,1994;YIN,2015).DeacordocomBogdane Biklen (1994), embora existam diferenças quanto à terminologia utilizada,as

características e os princípios dos estudos multicaseos são os mesmos do estudo de caso, ou seja, estudam-se unidade(s) de maneira aprofundada. Para Yin (2015), quando se estuda dois ou mais participantes como unidade de investigação, deve-se caracterizá-los como estudos multicaseos.

## SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na construção do delineamento estabeleceram-se como critérios para a seleção dos participantes os seguintes itens: (i) estudantes em formação universitária regular nos cursos de graduação e pós-graduação com habilitação em flauta transversal; (ii) flautistas em preparação para recital acadêmico nos anos de 2018 e/ou 2019; (iii) repertório em preparação por cada participante como material musical de reflexão e; (iv) disponibilidade e abertura do flautista em participar da pesquisa. Tais questões consideraram, portanto, apenas aqueles se mostravam dispostos a colaborar e a participar da pesquisa.

Foi realizado um mapeamento inicial com os flautistas em preparação para o recital no período letivo de 2018 e 2019. Nesse mapeamento, dos seis participantes que preencheram os critérios acima elencados, cinco realizaram uma entrevista inicial exploratória denominada Prelúdio Seletor (APÊNDICE 1), na qual foram verificados o interesse e a abertura dos participantes para a participação na pesquisa. Apesar de cinco participantes terem realizado essa primeira entrevista, apenas três se mostraram abertos, sendo estes os selecionados.

A Tabela 2 apresenta os três participantes da investigação, detalhando a idade do sujeito e o tempo formal de estudo.

**Tabela 2** – Dados de formação e idade dos participantes.

<b>Participantes</b>	<b>Nível acadêmico</b>	<b>Tempo de estudo formal</b>	<b>Idade</b>
Hurley <sup>6</sup>	Graduando	3 anos	25 anos
Clarice	Mestranda	10 anos	24 anos
Bárbara	Doutoranda	20 anos	28 anos

<sup>6</sup> Os nomes dos casos foram escolhidos pelos próprios participantes, como pseudônimos, preservando a identidade dos sujeitos.

## PROCEDIMENTOS DE COLETA

As possibilidades de coleta inicial deram-se pela observação da preparação. Dessa forma, conjecturaram-se os seguintes procedimentos: (i) gravação em áudio/vídeo das sessões de estudo; (ii) gravação em áudio/vídeo dos ensaios com professor e colaborador e; (iii) gravação dos bastidores do recital acadêmico. Com essas possibilidades de procedimentos, filtrou-se o material da seguinte maneira: (i) não era necessário registro das sessões de estudo do instrumentista, mas sim dos depoimentos dele sobre algumas delas; (ii) o foco da investigação deveria ser a preparação para o recital e não aulas/ensaios/recital em si e; (iii) era preciso um recorte dentro desse processo tão amplo de preparação, existindo a necessidade de selecionar fragmentos desse processo. Assim, escolheu-se um recorte temporal arbitrário sobre a etapa final da preparação, e tal nomenclatura foi alvo de debates e discussões, uma vez que se sabe que pode haver divergências a respeito de quando se iniciaria tal etapa para cada instrumentista. Buscou-se, então, clareza no critério para o final da preparação. Entretanto, em conversas e reflexões pessoais, chegou-se ao fator-chave para a decisão: a etapa final seria um período em que tudo nessa preparação estaria em maior ebulição, com rapidez, mais demandas, ensaios, aulas etc. Tais aspectos direcionaram também para a particularidade do flautista dentro desse processo. Sendo assim, delimitou-se que os participantes poderiam iniciar os procedimentos de coleta quando o orientador de instrumento confirmasse a data do recital, iniciando-se, assim, a etapa final do processo de preparação para o recital acadêmico. Tal delimitação de prazo externo foi o critério seguido para todos os participantes.

Como técnica de pesquisa, teve-se a entrevista semiestruturada denominada prelúdio seletor, já mencionada, considerada a estratégia primordial para conhecer e se aproximar dos casos potenciais a serem estudados. Tal entrevista visou já saber, de antemão, o repertório em estudo e a dinâmica das situações de prática e preparação para o recital. Outras técnicas utilizadas ao longo das coletas foram o registro de depoimentos em formato de diário, gravados em áudio (a partir da data em que o recital foi marcado), e uma entrevista semiestruturada final, que ocorreria um ou dois dias antes do recital.

A técnica de pesquisa dos depoimentos gravados via áudio teve o formato de diário subsequente ao dia da prática. Esses depoimentos foram um registro mais



direcionado do instrumentista sobre sua prática, englobando todos os fatores julgados terem relação com a preparação. A frequência de gravação não foi imposta e nem preestabelecida, pois foi solicitado que o flautista fizesse a gravação dos depoimentos a partir do dia em que o recital fosse marcado até o dia em que ele ocorreria propriamente, com o máximo de regularidade possível; entretanto, a quantidade de gravações ficaria a critério do sujeito pesquisado. Tal medida foi estabelecida com o intuito de trazer, inicialmente, a visão do próprio sujeito a respeito da sua preparação. O objetivo foi a regularidade dos relatos, os fatores que seriam importantes, ou não, de serem relatados, os que poderiam intervir nesse processo e, por fim, tudo o que o flautista julgasse ser pertinente de pontuar em seus dias próximos ao recital.

A entrevista semiestruturada final (APÊNDICE 2) ocorreu na semana do recital, um, dois ou três dias antes, conforme disponibilidade e local para as gravações. A escolha da entrevista deu-se pelo contato direto do flautista com o pesquisador, a fim de enfatizar os aspectos vivenciados nesse processo e os fatores presentes na preparação em um momento muito mais próximo da etapa final.

A respeito do material de pesquisa utilizado, foi decidido explorar os diferentes repertórios de cada um dos casos, enfatizando, mais uma vez, outra particularidade e explorando os diferentes processos de preparação entre os indivíduos. Foi um material diverso de um para o outro, possibilitando exemplificar os comportamentos dos participantes com a situação real de seus repertórios estudados.

Na Tabela 3, elenca-se o repertório em estudo pelos participantes.

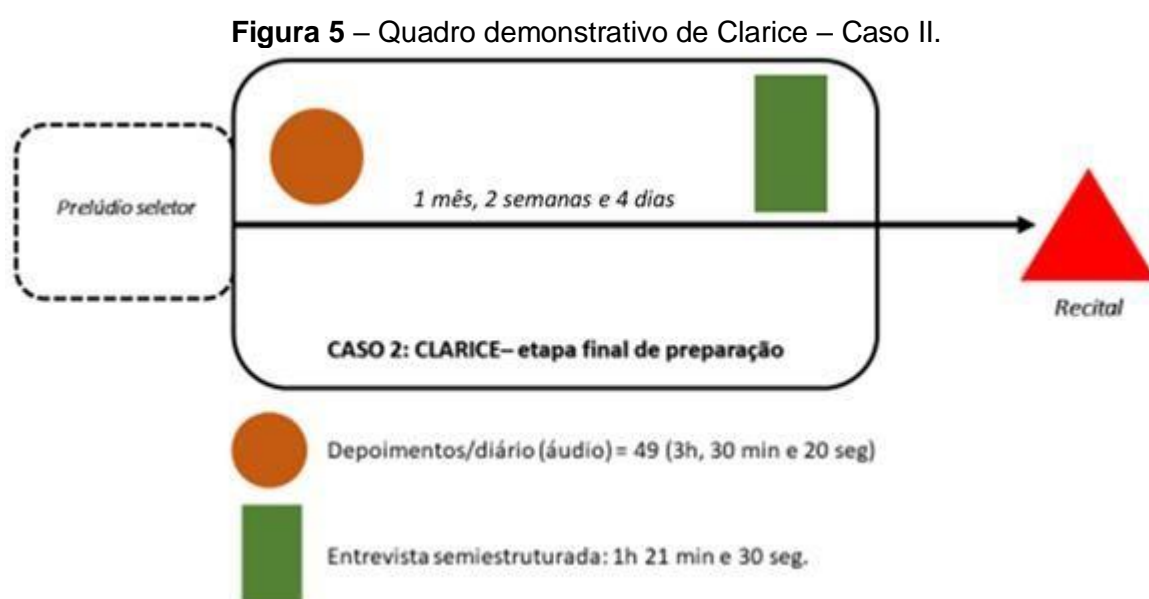
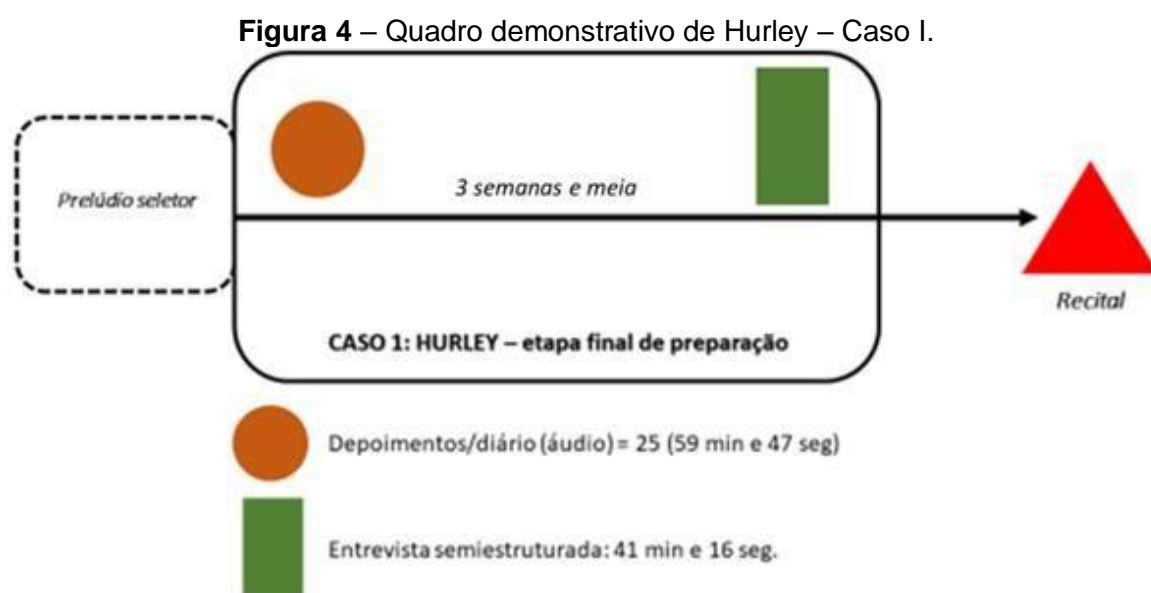
**Tabela 3 – Repertório dos participantes.**

<b>Nome/Caso</b>	<b>Repertório</b>
Hurley <i>Caso I</i>	Peça 1: Sonata para flauta e piano – Poulenc Peça 2: Andante Pastoral e Scherzetto – Taffanel Peça 3: Suite Jazz piano trio – Bolling (I, II, III, V e VII movimentos)
Clarice <i>Caso II</i>	Peça 1: Sonata para flauta e piano – Poulenc Peça 2: Sonata para flauta solo de C.P.E. – Bach Peça 3: Sonatina de Dutilleux para flauta e piano Peça 4: Honami (flauta solo) – Will Offermans
Bárbara <i>Caso III</i>	Peça 1: Sonata para flauta e piano Op 94 – Prokofiev Peça 2: Concerto para flauta e orquestra (com redução de piano) – Jacques Ibert

Em seguida, a partir das técnicas de pesquisa estabelecidas, elencam-se três quadros demonstrativos para cada caso, exemplificando a quantidade de depoimentos, a duração total destes e as respectivas entrevistas semiestruturadas.

## COLETA DEDADOS

As Figuras 4, 5 e 6 exemplificam o quadro demonstrativo de Hurley, o bacharelado, Clarice, a mestrande, e Bárbara, a doutoranda. Todos apresentam a quantidade de depoimentos gravados por cada um dos flautistas e a duração total, como também as respectivas entrevistas semiestruturadas.

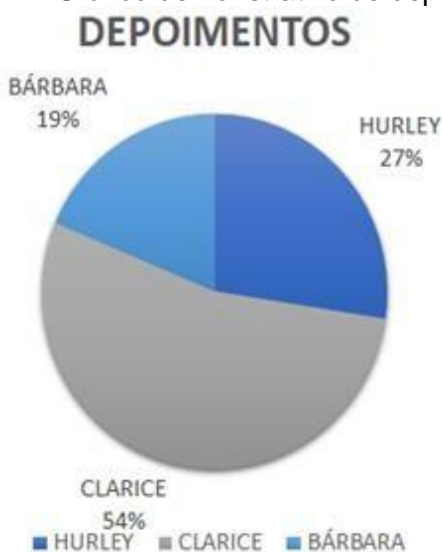


**Figura 6** – Quadro demonstrativo de Bárbara – Caso III.



A seguir, a Figura 7 demonstra, quantitativamente, o gráfico dos depoimentos de cada caso, já exemplificando uma particularidade das técnicas de pesquisa adotadas: os depoimentos em formato de diário. Corroborando com a seguinte ilustração, a diferença quantitativa dos depoimentos aponta para particularidades dos sujeitos e como estes apresentam sua etapa final, dentro desse processo de preparação para o recital acadêmico, enfatizando a importância do termo “etapa final”, empregado nessa investigação.

**Figura 7** – Gráfico demonstrativo de depoimentos.



Ratificando a ilustração, demonstra-se que houve uma diferença quantitativa nos depoimentos entre os casos. Isso aponta para as particularidades dos sujeitos e como eles apresentam sua respectiva etapafinal.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da transcrição e do detalhamento dos dados coletados. Cada caso foi descrito em profundidade, a partir dos depoimentos de cada sujeito, levando em conta: (i) a trajetória de formação e atuação; (ii) a preparação do repertório: detalhada, desde a decisão pelo repertório e as características genéricas de suas tomadas de decisões sobre as situações de prática e; (iii) o detalhamento sobre a preparação final das peças de seus repertórios para o recital acadêmico em questão.

Partindo do referencial dos modelos de potencial em música trazidos de Willamon e McPherson (2006) e Gagné (2003), por meio das características exploradas nos dois modelos, extraiu-se as seguintes categorias de análise, salientando a incidência das potencialidades cognitivas:

- (1) Intelectual(cognitivo);
- (2) Afeto(socioafetivo);
- (3) Motor (sensório-motor)e;
- (4) Criativo.

A Tabela 4 apresenta os conceitos de cada uma das potencialidades mencionadas. Além disso, tem-se exemplos de expressões identificadas, explicando-se especificamente o significado de cada uma delas.

**Tabela 4** – Potencialidades descritas no modelo de potencial em música proposto por Willamon e McPherson (2006).

<b>Potencialidades</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Foco durante os relatos</b>
Intelectual (cognitivo)	Formas de pensamento; fluência de pensamento; senso de observação; metacognição.	Percepção e modo de entender os fenômenos/eventos da prática (foco de atenção); maneiras de entender/organizar as peças em estudo; planejamento; saberes anteriores e o que descobriu.

**Tabela 4** – Potencialidades descritas no modelo de potencial em música proposto por Willamon e McPherson (2006) (continuação).

Afeto (socioafetivo)	Perceptividade; tato; liderança; persuasão; afetividade (negativa ou positiva).	As relações de afetividade (pessoal e interpessoais) dessa etapa: sentido motivacional, volição, intencionalidade, relação e disposição acerca dos pares (aspectos relacionados aos outros: professor, pais, pares).
Motor (sensório motor)	Potencial que influencia o desenvolvimento sensório (visual, auditivo, senso de gosto e toque) e motor (força, resistência, reflexo e coordenação).	Como apropria/adquire e desenvolve meios motores e corporais (como estudo de passagens rápidas, deixar tudo “à mão”, meio digital, respiração, resistência, apoio).

A partir dessas categorias estabelecidas por meio do referencial da investigação, iniciaram-se inferências sobre os dados coletados e descritos, observando-se os casos a partir dos conceitos das potencialidades, com o intuito de identificar exemplos desses aspectos presentes, de maneira latente, ao longo da etapa final de preparação dos respectivos casos. Concomitantemente, foram observadas as possíveis inter-relações dos aspectos intrapessoais e do meio, de acordo com o modelo e como cada participante vivenciou seu processo de preparação da etapa final. O modelo do potencial foi um norteador para a descrição e a problematização dos aspectos relatados pelos participantes.

## 4 DESCRIÇÃO DOS CASOS

Nessa seção, serão descritos os três casos elegidos para estudo.

### HURLEY: O BACHARELANDO DE MEIO DE CURSO

Aqui, tem-se a trajetória relacionada ao Casol.

#### A trajetória de formação

Hurley<sup>7</sup>, natural de Porto Alegre/RS, tem 25 anos e estava em preparação para o seu recital. Interessou-se por música já aos seis anos de idade:

[...] Comecei com seis anos na musicalização e daí aprendi flauta doce e um pouquinho de piano (...) flauta doce era o que eu tinha mais domínio (...) ganhei um teclado quando eu morava na Bahia, quando eu tinha mais ou menos seis anos por aí, e lembro que eu ficava brincando com aquilo (...) comecei a aprender harmonia ali, porque eu comecei a notar que – eram aqueles teclados arranjadores - dependendo de como tu colocava ele, apertava uma nota e fazia o acorde (...) comecei a notar que um C era o Dó maior, e quando era um Cm, era Dó, Mib e Sol [...] (HURLEY – CASO I).

O interesse despertado destaca-se pelo desejo da descoberta sonora<sup>8</sup> proporcionada em momentos de experimentação e exploração dos instrumentos. As aulas de iniciação musical e possibilidades de aulas regulares de flauta doce e “um pouquinho de piano” fomentaram sua curiosidade pela manipulação sonora, chegando a se surpreender com a descoberta e o efeito do recurso da harmonia musical. Hurley ainda relatou: “[...] então troquei das aulas de teclado para as aulas de piano em algum momento, e também tocava mais a flauta doce (...) em algum momento, quando eu tinha uns doze anos, eu ganhei um violão do meu tio [...]”.

O primeiro contato com o violão, proporcionado pelo tio, que o presenteia com o instrumento, favoreceu e incentivou o desenvolvimento de suas capacidades musicais. É preponderante, na trajetória descrita por Hurley, a presença de estímulo

<sup>7</sup> Hurley escolheu esse pseudônimo em função da série de TV estadunidense Lost (2004). Sua escolha deu-se por identificação ao personagem.

<sup>8</sup> Certos autores consideram o prazer sonoro e tímbrico, proporcionado pela exploração e experimentação do instrumento, como interesse intrínseco pela música (DELZELL e LEPPA, 1992; BOYLE et al., 1993; O’LNEILL e BOULTON, 1996). Entretanto, McPherson e Davidson (2006) argumentam que pesquisas vêm demonstrando (McPHERSON e DAVIDSON, 2002) que não há um fator único que explica o porquê de uma criança querer aprender um instrumento (SANTOS, 2007).

dos familiares, que favoreceram possibilidades de ele se aproximar e conhecer outros instrumentos e desenvolver ainda mais suas capacidades musicais. Aqui se nota um exemplo de favorecimento positivo do meio familiar, sendo um impacto positivo no desenvolvimento de suas capacidades para a aprendizagem musical, conforme discute-se no modelo de potencial (MCPHERSON e WILLIAMON, 2006).

Em seu relato sobre sua forma de aprendizagem inicial com o violão, Hurley comentou:

[...] Eu não tinha aulas de violão, mas estudava em uma escola anglicana e lá tinha um reverendo que fazia as missas e ele tocava violão e cantava (...). Pedi algumas dicas a ele sobre o violão e então mais ou menos uma vez por semana eu encontrava com ele e fazíamos aula (...) foram bem poucas aulas e eu fui indo meio autodidata por muito tempo (...) mesmo quando eu comecei a fazer algumas aulas com alguns professores de belas artes lá de Erechim; fazia aula de teoria musical, aulas de história da música; tinham os meus amigos que a gente se reunia e passava o dia inteiro no conservatório de música[...].

Nesse relato pode-se notar que Hurley parece considerar não ter tido a mesma regularidade e formalidade como nas aulas de flauta doce. O contato inicial com o violão foi entendido como aprendizagem informal: ele pedia dicas “para o reverendo” e considerava-se autodidata. Hurley aponta outro aspecto do desenvolvimento de todo o potencial musical: as situações informais de aprendizagem: mesmo no conservatório de Erechim, Hurley demonstra ter tido momentos e interações não somente formais, como também informais, sobre música, especialmente nutrido pelo contato com amigos, que se reuniam e passavam muitas horas juntos naquele ambiente musical.

Hurley ainda detalhou um pouco mais sobre as situações de aprendizado com o violão:

[...] No violão, como eu era muito autodidata, eu usava muita coisa melódica que eu tinha da flauta doce, diferente da maioria do pessoal que começa da mesma maneira no violão, que quase sempre vai para internet, aprende por tablatura, vai pelas casas, eu nunca pensei dessa forma (...) por tocar flauta doce e piano, eu pensava um pouco diferente, indo mais pelas notas mesmo (...) estudava o violão fazendo melodias e daí começou a colocar algumas harmonias junto, mas tudo isso sempre autodidata[...].

Sua forma de pensar no violão teve um direcionamento melódico originado por seu conhecimento prévio musical, pelo contato com a flauta doce e o piano; destaca-se aqui a característica peculiar dos dois instrumentos: melódico(flauta

doce) e harmônico (piano). Esses pontos foram somando em sua prática ao violão, apontados como recursos e vivências em situações musicais na sua trajetória. Notoriamente, características inventivas e criativas da maneira pessoal de pensar as músicas que aprendia no violão possivelmente influenciaram seu desenvolvimento instrumental, proporcionando a experimentação de diferentes texturas musicais e variadas maneiras de se fazer música.

Sua aproximação com flauta transversa se deu da seguinte maneira:

[...] Quando eu tinha uns treze anos, entrou uma moça que tocava flauta transversal nesse conservatório de Erechim (...) Me interessei pela flauta e pensei: ah, vou fazer! Mas eu não tinha instrumento (...) Fiz uns dois meses de aula com essa moça, lembro que eu ia ao conservatório duas ou três vezes na semana para estudar na flauta dela (...) Como eu não tinha instrumento, fui conhecer a orquestra da minha cidade, porque lá eles tinham alguns instrumentos para emprestar[...].

Alguns dos aspectos recorrentes para a escolha de algum instrumento musical são os possíveis referenciais que o indivíduo carrega em sua mente, sejam as pessoas que admira, seja a influência da família e/ou de amigos, filmes ou programas de TV, entre outros. Com Hurley não foi diferente: desde o seu contato com o violão, por meio de incentivo do seu tio, e agora com a flauta transversal, com a referência de uma flautista do conservatório da sua cidade, sua jornada musical é repleta de referências musicais e até mesmo afetivas. Além dessas características, os relatos demonstram, mais uma vez, vontade e persistência como características bastante especiais em Hurley. Estas apontam que apesar do obstáculo do instrumento, o flautista consegue desenvolver-se de maneira significativa na música:

[...] Quando eu entrei para a orquestra, comecei a fazer algumas aulas de flauta com o maestro, só que ele não era flautista (...) pegava a flauta e ele passava comigo mais o repertório, então era algo mais musical do que do instrumento mesmo (...) no geral, como maestro, ele não poderia me ajudar com coisas específicas, mas como ele tem essa vivência, ele poderia me ajudar em algumas coisas mais gerais (...) como não tinha professor nesse meio tempo, tanto no violão como na flauta, eu sempre fui meio que autodidata mesmo [...].

A sensação de ser autodidata, de aprender sozinho, aponta o interesse e certa autodeterminação de Hurley, no que Santos (2007) chama de seu modo de ser como instrumentista. O graduando teve professores e contato com pessoas que lhe davam orientações, talvez, privilegiadas, do que fazer. Entretanto, nas suas falas,



parece que Hurley sentiu falta de orientações específicas de como fazer, por isso mesmo a menção de ter que descobrir modos de realização por seus próprios meios, tendo a sensação de ser autodidata.

Em suas colocações, o flautista apresenta características de persistência e paixão por aquilo que decide fazer. É comum entre iniciantes essa atmosfera de gosto e interesse pelo aprender música. Claramente, a jornada musical de Hurley é repleta de encantamentos e experimentações significativas, já que todos os acontecimentos parecem ter contribuído para a sua formação como músico e ser humano, corroborando, talvez, o fomento de suas decisões e escolhas como bacharel em flauta, sujeito este que prepara seu recital de meio de curso.

Sobre seu ingresso no bacharelado em flauta, comentou:

[...] Como eu já era formado, as provas específicas foram tranquilas. Fiz o primeiro semestre de violão normal, revisei algumas coisas técnicas. Nesse semestre como eu não queria ficar parado na flauta, eu comecei praticamente na mesma época a tocar os dois, sempre levei meio junto. Daí fiz a graduação em violão, mas sempre continuei tocando flauta, porque na verdade com ela eu sempre fui autodidata. (...) Quando eu vim pra cá eu vi que tinha a extensão em flauta, então [paralelo ao bacharelado em violão] eu fiz o curso de extensão em flauta, tinha aulas com [um dos alunos do mestrado na época], e daí já comecei a falar mais com o professor e mesmo na extensão eu já assistia os laboratórios [da graduação e da pós que eram juntos] e então no segundo semestre de violão, como o professor só tinha dois alunos de flauta, poucos alunos da pós, como exceção, a comissão de graduação me autorizou que eu fizesse a disciplina de flauta, por saber já tocar o instrumento.[...].

Hurley ainda descreve sobre seu ingresso no curso de flauta. Entretanto, o flautista iniciou sua carreira instrumental ao violão, e mesmo já tendo uma formação acadêmica com o instrumento, decidiu aprimorar-se e ampliar seus horizontes, um tanto reduzidos devido à sua realidade no interior do Estado, onde normalmente poucos eventos, concertos e aulas, acontecem. É pertinente, dessa forma, pontuar essa particularidade de Hurley, quando demonstra o desejo de procurar aprimorar-se e na música, buscando mais conhecimento e pertencimento.

Assim, é importante salientar a presença de uma característica autorregulada em Hurley, principalmente nesse momento de início de curso, em que, através de seus relatos, ele demonstra vontade, motivação e persistência para continuar aprendendo e aprimorando suas habilidades. Veloso e Araújo (2019) descrevem a autorregulação como constructo psicológico de interesse central para determinada atividade. Ela tem como característica a ênfase nos fatores comportamentais,

motivacionais, cognitivos e metacognitivos dos empreendimentos humanos, vindo a serem estes mobilizados em diferentes contextos. Os autores ainda comentam, que também no âmbito educacional, a “autorregulação da aprendizagem” diz respeito a um conjunto de mecanismos que as pessoas usam para dirigir o próprio desenvolvimento a partir do delineamento de objetivos e diretrizes de estudo, atentando sempre para o gerenciamento do próprio progresso e utilizando estratégias de planejamento para avaliar e monitorar pensamentos, sentimentos e ações, visando à realização de mudanças autodirecionadas:

[...] Quando eu oficializei a troca, o professor autorizou que eu entrasse como segundo semestre pois antes disso, eu já tinha aulas [informalmente] com ele e pela extensão da Universidade. Então, eu já adiantei um semestre de flauta antes de trocar de fato. Lembro também que esse início foi bom, eu lembro que tocava o Telemann, uma fantasia em mi menor e tinha algo mais do repertório... mas, no mais eu pegava muito mais técnica para revisar a base de sonoridade e digitação mesmo. Fiz também algumas coisas de flauta solo, como o Poemeto de Osvaldo Lacerda, alguns estudos melódicos e o Café 1930 do Piazzolla. [...] (HURLEY – CASOI).

Para Hurley, o início do seu curso de flauta transversal foi baseado em aprimoramento da técnica básica do instrumento. É importante salientar a particularidade do flautista ao trocar de curso e já iniciar com peças significativas do repertório de flauta transversal, mostrando sua habilidade ao instrumento consideravelmente já desenvolvida, apesar de sua base técnica não ser tão consistente.

A partir de agora, vê-se como Hurley desenvolveu-se em sua preparação para o recital de meio de curso, momento crucial e extremamente importante para um aluno de bacharelado.

### **A preparação do repertório**

Hurley estudou por aproximadamente seis meses, preparando-se para o recital de meio de curso, sendo a etapa final o período de um mês antes do recital. Nesse processo executou três peças significativas da literatura da flauta:

---

- (i) Sonata para flauta e piano –Poulenc;
- (ii) Andante pastoral e Scherzetto –Taffanel<sup>10</sup>;
- (iii) Suite para Jazz piano trio – Bolling (I, II, III, V e VII movimentos).

A escolha do repertório foi definida em comum acordo com seu professor de flauta, em conjunto com suas sugestões.

Durante a entrevista sobre a retrospectiva de como estudou seu repertório, Hurley comentou:

[...] A forma que eu estudei foi basicamente pegar o meu repertório; tocava mais ou menos cada movimento das obras, daí identificava os problemas, depois que eu tocava uma vez ela do início ao fim, e assim eu tocava os trechos e começava a resolver. [...].

Em sua fala, Hurley discorre sobre aspectos inerentes ao meio, ainda que de maneira genérica. O flautista demonstra estar conectado a uma rotina de prática quando se refere à delimitação do foco de estudo em cada movimento das obras. Ele consegue identificar os problemas, embora não detalhe sobre a natureza destes em termos técnicos ou expressivos, e aponta já ter certa organização procedimental do repertório, objetivando tornar seu estudo focado e efetivo. Dessa maneira, percebe-se já existir tendência básica de disciplina organizacional em Hurley, que apesar de estar em processo de descoberta sobre sua maneira de estudar, demonstra persistência por um estudo mais efetivo, embora ainda não tão consciente.

Utilizando as próprias palavras do flautista, é válido pontuar ainda algumas expressões que surgem como indícios também desses aspectos de domínio cognitivo:

ⓐ “Tocava *mais ou menos* cada movimento das obras. (...) uma vez do início ao fim”. Aqui, Hurley aponta a ideia de passar as peças como um procedimento genérico da prática. A expressão “mais ou menos” aponta para uma carência de intencionalidade performática desse procedimento, e parece que ele

<sup>10</sup> Claude Paul Taffanel (1844-1908) foi considerado um dos maiores nomes da escola de flauta francesa. Estudou no conservatório de Paris, onde foi aluno de Louis Dorus, introdutor da flauta Böhm. Posteriormente, torna-se professor do conservatório de Paris em 1893, onde formou vários flautistas de renome e renovou o programa de estudos do conservatório. Além disto, desenvolveu importantes métodos para a literatura da flauta transversal, os quais seu pupilo, Philippe Gaubert, completou posteriormente (DORGEUILLE, CLAUDE; 1986 – *The frenchfluteschool*).

passava o que sabe/consegue realizar naquele momento de sua prática com as estratégias possíveis (ou seja, com seus modos específicos de ações/estratégias para aquele dado momento da prática);

(ii) “*Identificava os problemas (...) e começava a resolver*”: com essa fala, Hurley demonstra foco em encontrar pontos problemáticos e direcionamento para tentar resolvê-los. Ao mesmo tempo, em conjunto com o item (i), aponta carência de gerenciamento sobre a prática como um todo: a ação de tocar e a expressão do que deveria ser resolvido.

Analisando-se com foco os fundamentos do potencial em aprender, pode-se ainda considerar que essa primeira fala contém o foco centrado no domínio intelectual, que se encontra atrelado às formas de pensamento, ao foco e às estratégias possíveis para desenvolvê-lo. De acordo com Gagné (1993; 2003), o domínio intelectual é aquele que envolve potenciais de racionalização requeridos para aprendizado (no caso de Hurley, a intencionalidade deliberada para o aprendizado das peças de seu repertório). Citando Mantovani (2018), parece existir um nível de deliberação possível na prática de Hurley que ainda se encontra em um estágio latente.

### **Sobre o Andante Pastoral e Scherzettino –Taffanel**

A peculiaridade de desenvolver um trabalho minucioso do movimento foi o ponto-chave para a preparação de Hurley com o Taffanel. Referindo-se a essa peça, Hurley discorreu:

[...] O Andante Pastoral eu já tinha tocado no semestre anterior ao recital (...). Toquei muito tempo essa peça, fiquei bastante enjoado dela na real (...). Ao longo do tempo eu mudei bastante a interpretação dela (...). Toquei bastante em várias masterclass ela (...). Toquei para a EllenaCeconi<sup>11</sup> em um festival no inverno (...). Toquei para o Toninho<sup>12</sup> na máster que tivemos aqui e fora as vezes que toquei aqui no laboratório (...) toquei com dois ou três pianistas diferentes, então, dependendo do pianista eu tinha que mudar a interpretação[...].

<sup>11</sup> Ellena Ceconi é uma flautista italiana e professora no conservatório University-Superior Artística e Musical N. Paganini em Gênova, onde também dirige e coordena a Joyful Flauta Ensemble, que ela fundou. Disponível em: <http://www.elenaceconi.it/>.

<sup>12</sup> Toninho, ou Antônio Carlos Guimarães, é professor de flauta na Universidade Federal de São João del-Rei. É Doutor em Artes Musicais pela University of Iowa, EUA, onde estudou flauta com Tadeu Coelho e Robert Dick. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/dmusi/antonio\\_carlos.php](https://ufsj.edu.br/dmusi/antonio_carlos.php).

É interessante observar a especificidade da experiência de Hurley com o primeiro movimento da obra, o Andante Pastoral. Além desse preparo prévio, destacaram-se as oportunidades de performance que ele criou ao longo da preparação, com *masterclass*, laboratório com o professor e experiências com professores internacionais em festivais. As simulações de performance são essenciais durante uma preparação musical, já que o palco é o objetivo final do músico, espaço em que ele poderá pôr em evidência sua arte, comunicar ao seu público uma determinada mensagem e demonstrar o desenvolvimento de todo trabalho exercido.

Ainda sobre a fala anterior, pondera-se as diferentes experiências musicais e sonoras de Hurley: “(...) toquei com dois ou três pianistas diferentes então dependendo do pianista eu tinha que mudar a interpretação (...)”. Essa característica, inerente aos instrumentistas que necessitam de colaboradores<sup>13</sup> em sua preparação, é bastante singular e rica, pois proporciona, não somente ao flautista em questão, mas ao duo, uma relação singular de troca de saberes, interpretações e diferentes maneiras de pensar a música. Aqui é um exemplo de provisão e trocas interpessoais que Hurley teve acesso: para essa peça, teve oportunidades de interpretações distintas e modos de conceber complementares que trouxeram ganhos em sua própria experiência.

Hurley também detalhou como estudou a peça:

[...] A maneira que eu estudei foi basicamente separar os trechos e limpar mesmo, pensando mais de forma metronômica mesmo (...) lembro que eu ouvi uma gravação do Moyse<sup>14</sup> tocando isso e gostei bastante, pois a maioria dos flautistas faz esse Andante de uma maneira muito livre e na verdade é um 12/8 né? E o Moyse obedece bastante isso (...). Optei por pensar assim, pois se o compositor escreveu desse jeito, eu quis respeitar isso também[...].

---

<sup>13</sup> A saber: colaboração refere-se às atividades exercidas por um instrumentista colaborador, aquele que, de forma geral, trabalha com a música em conjunto, seja desempenhando as funções de camerista, correpetidor ou acompanhador, de forma simultânea ou separadamente (ADLER, 1976; MUNDIM, 2009; CIANBRONI; SANTOS, 2017).

<sup>14</sup> Marcel Moyse (1910-1949) foi um flautista francês e um dos nomes mais representativos no cenário da flauta transversal no mundo inteiro. Muito conhecido por seus vários métodos para sonoridade, mecanismos, intervalos e técnica da flauta em geral. A versão escutada por Hurley encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtQa9lXuxEE>.

**Figura 8** – Andante – Taffanel.

The image shows a page of a musical score. At the top, it says 'A Philippe GAUBERT' and 'ANDANTE PASTORAL ET SCHERZETTINO'. Below that, it says 'Pour FLÛTE' and 'Avec accompagnement de Piano'. The composer's name 'PAUL TAFFANEL' is on the right. The score is divided into a 'PRÉLUDE' and the main piece 'ANDANTE PASTORAL'. The prelude is marked 'Modéré' and the main piece is marked 'Poco più lento'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamics like 'f', 'p', and 'mf'. There are also some markings like 'Dim.' and '1'.

Em sua fala, o graduando apresenta aspectos do seu estudo como um ponto não tão observado em sua rotina com a flauta. Mesmo que haja um direcionamento um tanto genérico em separar e limpar os trechos, ainda é demasiado presente a carência em especificidades técnicas e interpretativas em seu estudo individual. Pode-se considerar que talvez haja falta de exercícios específicos para cada trecho, que necessitam ser lapidados tecnicamente nas obras, referenciais auditivos de outras obras do compositor e/ou fontes artísticas além da música, como literatura, pintura ou dança, por exemplo.

Tais aspectos são postos em evidência em toda a preparação de Hurley, em que ele reforça a sua falta de especificidade ao pegar o instrumento para seu estudo diário. Entretanto, sabe-se que essas características são desenvolvidas com o tempo e no decorrer da jornada de cada instrumentista através de referências de colegas, professores ou músicos renomados. É importante ponderar que há diferentes maneiras de estudar um instrumento e que, nesse caso, a pesquisa demonstra justamente o processo de cada instrumentista, de acordo com suas habilidades cognitivas e principalmente o seu modo de ser (SANTOS, 2007). O instrumentista é quem desenha sua jornada e não o contrário, pois ele é o protagonista da sua própria história. Ele delimita o transcorrer de todo o processo, de acordo com seu modo de ser, suas vivências e todo conhecimento acumulado sobre prática.

Usando as palavras do próprio Hurley: “Lembro que eu ouvi uma gravação do Moyse tocando isso e gostei bastante, pois a maioria dos flautistas faz esse Andante

de uma maneira muito livre e na verdade é um 12/8, né? E o Moyse obedece bastante isso (...). Aqui, ele aponta o aspecto referencial, muito importante durante o processo de preparação de alguns instrumentistas. As referências sonoras englobam uma boa parte dos aspectos presentes na preparação. Em paralelo, o flautista também traz à tona uma atenção específica para a grafia e a indicação do compositor, ponderando, assim, um significativo domínio intelectual quando diz: “(...) A maioria dos flautistas faz esse Andante de uma maneira muito livre e na verdade é um 12/8, né? (...)”. Especificamente sobre o Scherzettino de Taffanel, Hurley comentou:

[...] Esse foi o maior problema, porque além de ser rápido, ele tem muitas articulações (...). De cara eu não conseguia memorizar as articulações do movimento (...). Para tocar mais rápido era bem difícil porque cada hora era uma articulação (...). Então, eu tive que usar o recurso visual na partitura mesmo, com as cores em si (...). O amarelo eu usei para os ataques, o vermelho para coisas mais separadas como o staccato e o azul para os ligados (...). Eu marquei a partitura inteira desta maneira (...). A dificuldade deste movimento foi bem semelhante (...). Ele repete bastante, mas depois ele faz a mesma coisa com modulações, mudando os motivos melódicos e tal [...].

**Figura 9** – Scherzettino – Taffanel, compassos de 9 a 26.

The image shows a page of a musical score for the flute part of 'Scherzettino' by Taffanel. The score covers measures 9 to 26. It is annotated with handwritten notes and colored markings. A circled note at the top left says 'leveza brincadeira'. The score includes dynamic markings like 'f', 'p', 'sf', 'ten', and 'Dim.', and articulation marks like 'ten' and '>'. The tempo is marked '(♩=116)' and the time signature is 2/4. The key signature has two sharps (F# and C#). The score is annotated with yellow, red, and blue markings, corresponding to the descriptions in the text above.

Fonte: partitura de Hurley.

A respeito da fala acima, é intrínseco ao flautista a presença do domínio criativo em sua preparação, evidenciando características singulares de organização da partitura, não necessariamente por serem inovadoras no meio artístico, mas por possuírem significado, eficácia e função ao sujeito em seu processo. Esses recursos visuais, como o próprio graduando descreve, são demasiadamente importantes para a organização mental do movimento e/ou trecho a ser estudado.

O domínio criativo, de acordo com Williamon e McPherson (2006), apresenta características de (i) originalidade; (ii) pensamento divergente – da comunidade de prática; (iii) invenção; (iv) imaginação e; (v) fluência na recuperação. Tendo em vista a complexidade da realização musical, ou mesmo para a prática musical, essas características acabariam soando como algo em tom até mesmo heroico, ou mesmo romântico, do que seria a criatividade<sup>15</sup>. Entretanto, vale lembrar que uma das vertentes de criatividade é considerá-la como fenômeno de descoberta pessoal (STERNBERG, 2006). Para Runco (2006, p. 100), a criatividade pessoal concentra-se no indivíduo e no processo. Nessa perspectiva, cada instrumentista, ao lidar com a prática musical, lida com inovações e descobertas pessoais, desenvolvendo maneiras singulares de enfrentar cada situação problemática. É válido também ponderar, mais uma vez, a importância de olhar para o modelo com lentes mais abrangentes, partindo do pressuposto de que este proporciona um entendimento simples e básico, porém essencial, dos domínios cognitivos do músico. Dessa maneira, sugere-se que o domínio criativo no processo de desenvolvimento do potencial em música possui um caráter não somente abrangente, mas principalmente específico e particular de cada instrumentista.

Ainda sobre o segundo movimento do Taffanel, Hurley comenta: “(...) eu fui estudando lento e fui aumentando até chegar à velocidade (...) dela mesmo e foi basicamente isso que eu fiz hoje”. Aqui, ele aponta o procedimento habitual de mecanismo de estudo nas situações de prática de uma dada peça, qual seja, a

---

<sup>15</sup> KAUFFMAN, C and BAER, J. (eds.). Creativity and reason in cognitive development. New York: Cambridge: Sternberg, R. J, 2006. **The Nature of Creativity, Creativity Research Journal**. v. 18, n. 1, p. 87–98: “When the task is not a kind of problem, creativity leads to original and aesthetically pleasing results rather than a solution per se. Whatever term we use, this addition a element of creativity is important for the present purposes because it requires reasoning. It is reasoning that insurest hat original things are effective and aesthetically appealing. In that light, all creative performances depend on reasoning. It is unlike here asoning that is involved in other cognitive activities, but similar to it –afterall, all reasoning is reasoning. There is some sort of commonality. In fact, it is possible to model reasoning in such as way as to capture both creative and noncreative cognition. The differences between creative and noncreative reasoning are easily built in to the model”.



progressão do metrônomo necessário para atingir uma dada velocidade dos eventos.

O domínio sensório-motor também é posto em evidência na colocação acima: “(...) esse foi o maior problema, porque além de ser rápido, ele tem muitas articulações (...). De cara eu não conseguia memorizar as articulações do movimento (...). Para tocar mais rápido era bem difícil porque cada hora era uma articulação (...)”. Para Williamon e McPherson (2006), por exemplo, uns dos aspectos inerentes a esse domínio são o (i) domínio técnico – em relação ao motor e à expressividade; (ii) controle motor – programação motora e; (iii) controle corporal das ações. O aspecto motor é frequente na rotina de muitos instrumentistas, tornando-se um dos pilares mais observados e estudados por um instrumentista.

O domínio sensório-motor desenvolve-se no controle motor e, ao longo do tempo e com a consolidação da prática, traz a consciência corpórea do instrumentista. Baseando-se no modelo de Gagné (2003), as habilidades sensório- motoras podem emergir como um dos melhores prognósticos do potencial em música. Outro ponto oriundo do domínio intelectual é a identificação de problemas e a tomada de soluções sobre eles; esses aspectos de tomada de decisões, sejam sobre como organizar seu estudo naquele momento, seja mesmo para decisões interpretativas e/ou de estilo das peças estudadas, possibilitam todo o desencadear da situação de estudo.

É interessante pontuar também o quão importante e relevante para um instrumentista é a sua visão sobre a maneira de transcorrer seu estudo individual, que está relacionado ao seu nível de *expertise*, demonstrando indícios que se equiparam a um estudante de música em nível competente, pois o graduando possui bom conhecimento prévio da área, tendo em vista que já fez uma graduação em música. Demonstra também já conseguir lidar com situações complexas através da análise e planejamento, mas faltam-lhe ainda referências específicas para atingir produtos qualitativamente mais refinados em sua produção musical. Também é válido que este observe suas referências de como transcorrer um estudo individual, adaptando para si exemplos de colegas, *masterclass* e/ou professores, intencionando sempre sua efetividade.

Próximo ao seu recital, Hurley comentou:

[...], mas agora durante esses últimos dias perto do recital esse último mês mais precisamente, isso foi um pouco melhor (...). Esses semestres não tiveram muitas coisas, então, eu acabei podendo me dedicar mais a essa coisa da Flauta mesmo e a preparação do recital [...].

Esse comentário faz ponderar sobre a presença de outras atividades durante a preparação de um dado repertório; parece fazer parte da disciplina de ser um profissional ter de habituar-se com outras exigências que não aquela de sua prática instrumental. Sabe-se que alunos de graduação possuem mais carga horária de disciplinas e, dessa maneira, muitas vezes, poucos períodos disponíveis e/ou espaço para o estudo individual e uma rotina específica. Nas expressões contidas na fala de Hurley, por exemplo, é notório este aspecto do tempo disponível para estudo e até certo alívio com a ausência de atividades paralelas ao estudo da flauta próximo ao recital. Em conjunto a esse aspecto, também é interessante perceber a nova tomada de foco e planejamento de rotina (além de possíveis estratégias, aqui não detalhadas) para a preparação do recital.

Na colocação anterior, observa-se ainda a noção de tempo e espaço quando descreve que seu foco para o recital realmente ocorreu um mês antes do evento em si. A noção de etapa final é um tanto peculiar na jornada de um instrumentista, pois esse é o momento de maior ebulição da prática, em que o instrumentista necessita lidar com todas as questões intrapessoais e do meio. De certa forma, tal situação pode desencadear aspectos positivos de foco, motivação, determinação e persistência, ou ainda negativos, de ansiedade, angústia e, até mesmo, de desespero (ou ainda falta de controle da situação).

A etapa final da preparação de um instrumentista é o momento no qual todos os domínios do intérprete (cognitivos, sensório-motores, criativos e socioafetivo) comportam-se de forma latente, junto aos aspectos catalisadores desse processo, sejam eles intrapessoais ou do meio. Assim, retomando a colocação de Hurley, é importante notar que a presença de objetivo e meta a ser executada impulsiona o instrumentista a direcionar, de maneira mais eficaz, sua rotina de estudos. Nessa colocação, por exemplo, é clara a importância do compromisso assumido, que funciona como uma exigência institucional: seu recital de meio de curso. Pondera-se ainda que Hurley, como outros instrumentistas em formação, tenha também o recital como meta artística. Por todos esses motivos argumenta-se que o evento faz com que Hurley mobilize todas as suas capacidades de prática de forma mais efetiva.

De acordo com o próprio participante da pesquisa, a regularidade e o foco na prática somente ocorreram no mês do recital: "(...) esse último mês mais precisamente, (...) eu acabei podendo me dedicar mais a essa coisa da Flauta mesmo e a preparação do recital". É possível identificar aspectos inerentes também ao seu domínio intelectual, permeado por aspectos originários do meio, como o caráter motivacional, a persistência, a volição e o autogerenciamento.

O termo volição, por exemplo, foi descrito por Corno (1993) e Gagné (2000) como a capacidade de concentração, persistência e direção frente ao esforço de cada indivíduo, mesmo em frente a obstáculos, distrações e/ou fracassos. É necessário observar o caráter geral desse aspecto: a persistência. A volição de um *performer* é um dos motores de sua preparação, ela é o desejo que envolve a ação motivada, dando ao instrumentista visão e determinação para continuar frente a tantos obstáculos e impasses existentes.

Os aspectos do meio relacionados aos aspectos intrapessoais podem trazer ramificações fortificadas dos nossos potenciais, agindo como fortalecedores e/ou catalisadores de todo esse processo de desenvolvimento da preparação. Aspectos que remetem ao meio também podem ser observados quando o instrumentista se refere ao tempo que poderá dedicar agora, de maneira mais focada, na preparação do recital, ressaltando sua necessidade de intensificar e refinar suas escolhas técnicas e artísticas. Já se tem como consenso que, se não há crença na própria competência, nos pontos fortes, não se pode cumprir algumas tarefas em determinadas situações (BANDURA, 1997; MCCORMICK & MCPHERSON, 2003; 2006).

A questão inerente ao meio, presente na preparação de um flautista, está enormemente ligada à falta de espaço para estudo. Em muitos casos, observa-se que o desenvolvimento do estudo não ocorre como o esperado por falta de sala, ambiente adequado e regularidade do tempo disponível em determinado ambiente. Esse aspecto do ambiente e as possíveis ações a serem realizadas pelo flautista, para que seu estudo, de fato, possa ocorrer, despertam também seu lado intelectual, com sua capacidade de autogerenciamento, foco de atenção e desenvolvimento:

[...] Hoje como eu estava em Erechim, eu estudei direto; eu acho que vai ser bom esse período que eu estou agora aqui por alguns dias. Eu aproveitei que não vou ter aula segunda e terça, para vir pra cá, porque em Erechim eu fico mais tranquilo para estudar, porque como é a casa dos meus pais, eu posso estudar fazer barulho, né, que não atrapalha nenhum vizinho, então eu acho que vai ser bom para deixar o repertório mais na mão[...].

Em sua colocação, mais uma vez o flautista refere-se ao seu estudo individual e seus impasses, reforçando a importância de tempo e espaço na rotina de estudos de qualquer instrumentista em processo de formação. Na fala é notória também a presença do domínio socioafetivo, quando se refere à família e ao tempo que passaria em casa, remetendo ao aspecto emocional e afetivo da preparação, não somente pelo contato com esses sujeitos, mas pela troca de ambiente e, concomitantemente, na melhora significativa em seu estudo, referindo-se ao ambiente e, principalmente, ao foco necessário para o estudo do instrumento. Reis e Collins (2004) descrevem que o indivíduo não apenas sente suas emoções, mas as expressa por meio de interações sociais.

Além do domínio socioafetivo em sua colocação anterior, está em destaque também a habilidade sensório-motora de Hurley, quando especifica que este momento em casa, em que teria mais possibilidade para estudar flauta, transformar-se-ia em uma ótima oportunidade para “(...) deixar o repertório mais na mão (...)”. A expressão “deixar na mão” é de sendo comum na prática instrumental e refere-se diretamente ao domínio sensório-motor do instrumentista, pois aponta para o aspecto do refinamento de programas motores, da destreza do tato pela manipulação instrumental.

Vale a pena considerar também a presença de aspectos inerentes ao meio na preparação quando o graduando demonstra a conectividade do ambiente e das pessoas com o aspecto emocional, corroborando para o avanço do domínio intelectual, produzindo, por sua vez, aspectos intrínsecos de motivação e volição em sua preparação.

### **Sobre a Sonata para flauta e piano do Poulenc**

[...] Em todos os movimentos do Poulenc, eu não tive muitas estratégias de estudo assim. (...) pensava em pegar os trechos e limpá-los somente (...). E o trecho que mais me exigia uma técnica que eu tinha que trabalhar mais era o quinto compasso de cinco aqui (...). Nessa parte eu fiz com golpe duplo de língua (...). Lembro que esses quatro compassos eram os mais

complicados para mim (...). Sobre esse trecho, eu começava a estudar super lento, o equivalente a semicolcheias e depois ia acelerando[...].

**Figura 10** – Sonata para flauta e piano – Poulenc; I movimento.



O relato traz, por exemplo, que o sujeito fez exercícios técnicos de mecanismo da flauta direcionados a um problema pontual do seu repertório. Devido à grande particularidade da flauta como um instrumento de destaque na música francesa, dificuldades significativas surgem nesse repertório, mais especificamente para Hurley nessa Sonata para flauta e piano do Poulenc, em que inúmeras cores e texturas são necessárias para uma execução primorosa:

[...] Por exemplo, nessa mesma velocidade esse mesmo trecho aqui antes, não era um problema para mim (...) nessa região era mais fácil de fazer por conta da diferença de oitava (...). Tinha muita dificuldade em relação à velocidade junto ao registro (...). Tem essa questão que esse trecho poderia ser *frullato*<sup>16</sup>, mas como eu e o professor vimos que tem essa gravação do Rampal<sup>17</sup>, que ele faz como está escrito mesmo sem fluratto, decidiu-se que eu faria assim [...].

Sobre o mesmo trecho da sonata, Hurley descreve, em sua colocação, que além da dificuldade motora nesse ponto em relação à velocidade, o aspecto da região na qual o trecho está delimitado dificulta sua execução, corroborando para outras dificuldades, como emissão do som e articulação.

A respeito da cantilena no segundo movimento da sonata, Hurley descreve:

<sup>16</sup>A *vibração* de língua, também conhecida pelo termo alemão *Flatterzunge* e o italiano *frullato*, é uma técnica de interpretação musical característica dos instrumentos de sopro, que consiste em usar a língua para produzir um som *FrrrrFrrrr* característico enquanto as notas são *tocadas* de maneira convencional, obtendo um efeito de tremolo e vibrato. É comum na música moderna, como jazz, e particularmente usada na flauta., trompete, trombone, saxofone, embora possa ser praticado em outros instrumentos de sopro (DEBOST, Michael: *A flauta simples: de A a Z*. Oxford University Press, 2002, p. 260).

<sup>17</sup>Jean Pierre Rampal (1922-2000) foi um renomado flautista francês que se destacou na comunidade de flauta de maneira lendária. Retomou o significado da flauta transversal; nomes como Jolivet e Poulenc compuseram especialmente para ele. A gravação mencionada por Hurley encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=07kWZKaiG0s>.

[...] Em geral como eu achava esse movimento muito bonito, foi bem natural estudar ele (...) o que eu tinha que cuidar muito dele eram as cores e as nuances mesmo (...). A maior dificuldade seria aqui no compasso oito, com essa dinâmica (...). Neste compasso oito a questão do ataque e da emissão do som foram um pouco trabalhosas (...). A questão da emissão do som com a dinâmica mesmo (...). Tinha uma nota que era bem complicada ali no compasso cinco: esse dó grave (...) tinha que fazer forte para ele ser ouvido, daí essa dificuldade era pelo grave, que eu sempre tive esse problema nessa região mesmo[...].

**Figura 11** – Cantilena – II, movimento da Sonata de Poulenc: compassos 5 e 8 de ensaio.

The image shows a musical score for the Cantilena II movement of the Sonata by Poulenc. It consists of four staves of music. The first staff shows measures 5 and 6. Measure 5 is circled in red and contains a circled number '5'. The second staff shows measures 6 and 7. Measure 6 is circled in red and contains a circled number '6'. The third staff shows measures 7 and 8. Measure 7 is circled in red and contains a circled number '7'. The fourth staff shows measure 8, which is boxed in red and contains a circled number '8'. The score includes various dynamics such as *p*, *f*, *mf*, and *sub. pp*, and markings like *en animant* and *ceder*. There are also fingerings indicated by numbers 1 and 2.

Por meio desse relato, percebe-se a extrema importância de aspectos além da técnica básica do instrumento: “(...) o que eu tinha que cuidar muito dele eram as cores e as nuances mesmo (...) a maior dificuldade seria aqui no compasso oito, com essa dinâmica (...)”. Isso demonstra a preponderância da expressividade na preparação do instrumentista, utilizando-se de aspectos técnicos, mas principalmente interpretativos.

Sobre o aspecto sensório-motor, destaca-se a característica da emissão da nota nesse trecho, ponderando questões de musculatura da boca, formato do lábio e concepção da emissão do ar. Estes podem ser experimentados de maneira mais minuciosa com exercícios de sonoridade e respiração, propostos de maneira variada na literatura do instrumento, como alguns exercícios de emissão do som e respiração propostos por Graf(1992)<sup>18</sup>.

A respeito do terceiro movimento da sonata, comenta:

<sup>18</sup> Peter Lukas Graf é um dos nomes destaque na literatura da flauta. Suíço e formado no Conservatório de Paris, uma das escolas mais significativas na história da flauta transversal. Teve contato com Moyse e Roger Cortot.

[...] Esse movimento foi o que eu mais separei trechos na verdade, pela questão da velocidade (...). Pegava direto dos trechos, às vezes fazia um mapeamento para identificar os locais que eu precisaria trabalhar (...). Achava complicado de entender a parte do piano no início, mas depois foi se ajustando (...). O complicado neste compasso quinze era essa questão de combinações de notas repetidas, lembro que nesta parte eu usava alguns recursos de chave, posições alternativas para ajudar nesta questão (...). Os finais destes trechos eu tinha que estudar sempre mais (...). Toda questão era a digitação difícil em alta velocidade (...). Quando volta o tema eu coloquei a mesma articulação do início do movimento mesmo[...].

**Figura 12** – Trecho do III movimento da sonata de Poulenc – compasso 15 de ensaio.

The image shows a musical score for the third movement of Poulenc's sonata. It consists of four staves of music. The first staff has a dynamic marking of *mf* and a circled measure number '15' with a red arrow pointing to it. The tempo is marked 'a tempo' with a metronome setting of 160-168. The second staff has a dynamic marking of *p*. The third staff has a dynamic marking of *mf*. The fourth staff has a dynamic marking of *f*. The score includes various musical notations such as notes, rests, and articulation marks.

A respeito do comentário acima, sobre o terceiro movimento da sonata, Hurley aponta aspectos procedimentais e específicos do domínio cognitivo e sensorio-motor: "(...) Esse movimento foi o que eu mais separei trechos na verdade, pela questão da velocidade (...). Pegava direto dos trechos, às vezes fazia um mapeamento para identificar os locais que eu precisaria trabalhar (...). Achava complicado de entender a parte do piano no início, mas depois foi se ajustando (...)". Referindo-se, primeiramente, ao domínio cognitivo/intelectual, Hurley apresenta um novo aspecto até então não especificado em momentos anteriores em suas colocações: habilidade metacognitiva. De acordo com Hallam (1997), a metacognição é um termo atribuído para referir-se ao conhecimento a respeito do próprio aprendizado, ou seja, quando o indivíduo consegue dimensionar suas fraquezas, forças e capacidades intelectuais, considerando sempre seus ganhos, perdas e avanços em todo o processo. Esse aspecto é perceptível no discurso do flautista quando este consegue narrar e descrever o procedimento de estudo que utilizou no trecho do terceiro movimento da sonata. Dessa maneira, também é interessante ponderar que a habilidade metacognitiva de Hurley é uma amificação do seu domínio cognitivo em termos de potencial em música.

O domínio sensório-motor é demonstrado na especificidade da dificuldade com a velocidade do trecho mencionado por Hurley:

“(...) O complicado neste compasso quinze era essa questão de combinações de notas repetidas, lembro que nesta parte eu usava alguns recursos de chave, posições alternativas para ajudar nesta questão “(...) os finais destes trechos eu tinha que estudar sempre mais (...)”. Toda questão era a digitação difícil em alta velocidade (...)”.

Esse ponto mencionado pelo instrumentista é remetido ao domínio já trazido, a similaridade do movimento. Isso dificulta ainda mais a execução do trecho, causando um impasse específico ao flautista, em que movimentos constantes de garfo são evidenciados, causando natural desaceleração do movimento.

### **Sobre o Jazz piano trio de Bolling**

[...] Eu não achei que rendeu tanto hoje, não sei se é por causa do frio ou o quê; também estou um pouco preocupado ainda com aquela questão do Bolling, porque hoje eu tinha recebido uma mensagem do baixista que a princípio ele não vai poder ir quarta-feira e daí eu já fiquei meio estressado [...].

Outro aspecto comum no processo de preparação de qualquer instrumentista são as situações de enfrentamento, quando há formações em que se depende de outros para a realização da tarefa. Os aspectos inerentes ao meio são enfatizados demasiadamente nesse relato, quando seu estado de ânimo é alterado pela informação que o baixista não poderia participar do ensaio. Ficam evidentes as questões referentes ao domínio socioafetivo, com a afetividade negativa desencadeada pela situação.

Entretanto, também é interessante pontuar a necessidade de reversão do problema, embora não seja simples, mas necessário, explorando outro aspecto do domínio socioafetivo, a expectativa e/ou a sua perspectiva a respeito da situação. Trata-se de uma conjuntura em que o impasse advindo do desconforto causado pelo estresse desencadeia aspectos negativos ao lado afetivo do flautista, colocando em ênfase a necessidade de solucionar os problemas, apesar da situação complicada com o grupo.

Em outro depoimento, Hurley comentou:



[...] Estou com a minha flauta, ela voltou do Rio, e daí como eu peguei ela e estava estranhando bastante, eu fiz meia hora, quarenta minutos assim, de técnica, só para colocar os dedos no lugar, sem me preocupar muito com o repertório, porque eu pensei que se eu fizesse só técnica digital, seria melhor para voltar as coisas para o lugar; eu até já estava me acostumando com a outra, tinha o sol desalinhado, era toda fechada, era bem diferente, acho que... sei lá, como tem essa de tipo, o sol desalinhado, A minha é alinhada né? Essa diferença da forma da mão, muda bastante a pegada assim, que era isso que eu estava estranhando assim na outra [...].

Hurley, no depoimento acima, dá ênfase aos aspectos técnicos e de funcionamento do instrumento. A mudança de instrumento é um aspecto bastante pontual para um instrumentista, principalmente em se tratando de um instrumento de sopro, em que há a peculiaridade da musculatura da boca<sup>19</sup>, que altera, de forma significativa, o trato do instrumentista com seu instrumento. A partir desse aspecto, também é interessante notar sua maneira de lidar e de se organizar com essa situação desafiadora de troca de instrumento. A fala do flautista demonstra, mais uma vez, a presença de um domínio cognitivo/intelectual significativo, desencadeando aspectos intrínsecos à motivação, à volição e ao foco do pensamento, elaborando estratégias para a resolução de problemas.

A respeito das escolhas interpretativas a serem tomadas na referida obra, Hurley enfrentou alguns impasses advindos do meio em sua preparação, como o depoimento ilustra:

[...] [A respeito das escolhas a serem tomadas nesta peça] eu tinha que tomar algumas decisões interpretativas, por exemplo: às vezes ele colocava com swing e depois não indicava mais nada (...). Fui fazer uma masterclass no festival do Vale Veneto mesmo, toquei essa peça para um italiano e ele disse: faz tudo com swing! (...) Mas assim, eu não faria jamais tudo com swing, porque nem é por questão de gosto em si, mas se o cara que tocou com o compositor não faz, então talvez não seja para fazer né?<sup>20</sup> (...) Claro que ele pode ter dado um approach diferente pra obra, pensar em fazer tudo Jazz, por exemplo, (...). Tem coisas que nem são fazer muito swing ou a colcheia retinha, eu penso que nem tem como medir ou grafar esse tipo de coisa, vai mais pela linguagem da obra mesmo[...].

De acordo com o modelo proposto por Gagné (2003), no meio encontram-se os professores e/ou mentores que podem atuar como agentes catalisadores do processo de desenvolvimento. Ser catalisador não é necessariamente trazer uma

<sup>19</sup> Em seu conhecido livro, *The simple flute from A to Z*, Debost (2002) descreve sobre a embocadura, a peculiaridade da flauta transversal, em que o som se forma a partir do momento em que o ar entra em contato com a parede externa do furo. Essa situação desencadeia uma espécie de turbulência do ar, promovendo vibração e, dessa maneira, a produção e o desenvolvimento da coluna de ar.

<sup>20</sup> Hurley parece fazer menção à interpretação de Claude Bolling e Jean Pierre Rampal que se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1jF-UUXKcLA>.

solução, mas fornecer uma sugestão ou fomentar uma reflexão crítica na busca de resolução de problemas contextualizados. Ao sugerir para fazer *tudo com swing*, o professor demonstrou sua opção interpretativa de como fazer, que, por sua vez, fez Hurley ponderar. Cabe ao instrumentista conseguir tomar tais decisões interpretativas, sejam elas baseadas na grafia musical, assim como indica o compositor, sendo este o caso de Hurley, seja até mesmo com pequenas influências do gosto pessoal do indivíduo na obra.

### O processo de identificação do flautista com o repertório

[...] talvez por minha vivência musical, a maior parte dela, ter sido na música popular, eu imagino que o repertório popular para mim seja muito mais tranquilo de lidar assim. Claro, o curso é de música erudita, mas dentro da música erudita nós temos diversas influências em várias peças. Por exemplo: eu toquei o Bolling que tem muita coisa do jazz assim, como comentei, de certa forma eu me sinto mais tranquilo né? Lidando com este repertório. Talvez por ter um domínio maior da linguagem, muito mais do que um Mozart, por exemplo, que não tem tanta parte na minha formação cultural, talvez[...].

O processo de identificação do músico com o repertório a ser executado faz parte do processo de preparação e da construção de uma identidade pessoal com a música. Obviamente, no contexto no qual Hurley está inserido, existe uma situação de exame/prova, e nesse cenário acadêmico, em algumas situações, não ocorre tal identificação; é a partir daí, entretanto, que se pode perceber diferentes características do intérprete. Nessas situações, o músico conhece e desenvolve suas habilidades cognitivas, socioafetivas e musicais junto a aspectos catalisadores do processo, sejam eles intrapessoais ou domeio.

Os catalisadores possibilitam o contínuo e cíclico reajuste nas situações de performance, e esse pensamento pode ser aplicado ao ponto de vista macro e micro da prática. Entende-se por macro, por exemplo, o trabalho final, o resultado, o recital; micro são as sutilezas pertencentes a este que, unidas, dão visão à perspectiva macro da performance e, conseqüentemente, do *performer*. Hurley discorre sobre esse pertencimento. “(...) Talvez por minha vivência musical, a maior parte dela, ter sido na música popular, eu imagino que o repertório popular para mim seja muito mais tranquilo de lidar assim (...)”. A vivência com a música, que denominou de *popular*, seu aspecto multi-instrumentista e suas referências iniciais possibilitaram a percepção e a construção de uma identidade, não sendo esta

imutável, mas de gosto e apreço pessoal, em que se sentir pertencente a determinado discurso e cultura musical tornam algumas experiências mais fáceis do que outras ao se trabalhar e estudar. Dessarte, a sua preparação com o Jazz piano trio, de Bolling, transcorreu de maneira mais fluida e tranquila. O aspecto sensório- motor também influencia nessa facilidade, além do gosto pela obra, já que se trata de uma peça mecanicamente mais simples do que a de Poulenc ou Taffanel, por exemplo. Contudo, o aspecto afetivo, no sentido positivo, e de lembrança, salienta seu interesse e facilidade por tocar e estudar a obra, sendo uma das suas escolhas para o repertório do recital:

[...] Conhecimentos harmônicos, que muitas vezes nossa formação com a flauta vai deixando de lado, por ter outras preocupações acaba faltando para alguns flautistas, então eu tinha esse lado de acabar pensando também verticalmente e não só horizontalmente. E isso é uma das coisas. Mas tem outros fatores que eu consigo usar por causa desse meu conhecimento prévio de outros instrumentos, porque a final de contas tudo é música, né? Nesse sentido eu acho que, por causa disso, eu me sinto talvez mais tranquilo em determinados repertórios, com uma influência mais popular talvez. Onde as vezes por exemplo: se tu vai tocar jazz, não basta tu só ser flautista, não basta tu saber ler partitura, tem que saber improvisar e para saber improvisar tem que saber harmonia né. É um estudo mais amplo do que só tocar um instrumento né. Então talvez por ter esse tipo de pensamento um pouco mais aberto, olhando mais de longe a coisa né, olhando todo um conteúdo mais musical, então por isso talvez eu me sinto mais à vontade com repertórios que exploram mais outras coisas do que só o instrumento[...].

Em sua fala acima, Hurley comenta um aspecto inerente à flauta e aos instrumentos de sopro em geral: o aspecto melódico sobreposto ao harmônico, quantitativamente falando: “(...) Conhecimentos harmônicos, que muitas vezes nossa formação com a flauta vai deixando de lado, por ter outras preocupações acaba faltando para alguns flautistas, então eu tinha esse lado de acabar pensando também verticalmente e não só horizontalmente (...)”. A observação de Hurley é bastante pertinente, pois remete a um aspecto peculiar de seu instrumento e a um fator interessante sobre observar a música “com outros olhos”. Um músico que toca um instrumento melódico, em sua maioria, será levado a pensar horizontalmente, ou seja, observará o caminho do discurso melódico. Esse caminho, por sua vez, é extremamente rico e expressivo, embora trate de uma maneira de enxergar a música – falando de observar a grafia e a geografia da escrita musical –, enquanto um músico de instrumento harmônico pode enxergar outros caminhos do discurso

musical, mais vertical, como o próprio Hurley comentou, explorando outros mundos existentes em seu repertório.

A respeito dessa particularidade de Hurley como multi-instrumentista, observa-se com clareza a agência cíclica de aspectos extrínsecos à performance: ambiente, pessoas e provisões. Estes, de acordo com o modelo de potencial em música, estão diretamente relacionados às influências pessoais da família, amigos, professores, cultura, sociedade e, com certeza, de suas habilidades adquiridas. É importante ponderar também que são essas as particularidades que dão ao processo do instrumentista a vida necessária, sendo por meio delas que o músico se desenvolve em seu estudo com o instrumento, desde a noção básica de aprendizado que teve no início da sua jornada até o transcorrer desse processo que vivencia agora, de preparação para o recital em um nível superior de ensino.

A pesquisa visa a evidenciar um momento em específico da vida do instrumentista; entretanto, é interessante observar como tudo o que ocorre nessa jornada está interligado. Faz-se importante discorrer, ainda mais, em nossa comunidade acadêmica sobre o que é a prática e todos os aspectos presentes nela. O processo de preparação jamais será linear. Ele envolve aspectos extrínsecos e intrínsecos ao instrumentista, ao repertório e à própria prática. O processo é cíclico e sempre se renova, desenvolvendo e evidenciando o que há de mais significativo na música, a beleza transformadora e peculiar do *performer* e de sua prática.

## CLARICE – A MESTRANDA EM INÍCIO DE CURSO

Nessa seção, vê-se relatos e análises referentes ao Caso II.

### **A trajetória de formação**

A respeito de sua trajetória com a flauta transversal, Clarice comentou:

[...] [comecei com um estudo independente] de violão, estudei um pouco na escola de música da minha cidade, Arujá, mas fiz teatro durante minha vida toda e nunca tinha tido contato com música erudita. (...) Então fui fazer uma viagem com o grupo de teatro, mas antes disso, eu vi a banda da cidade, uma banda sinfônica de marcha, fazendo uma apresentação no aniversário da cidade e quando eu vi (e ouvi) a flauta, me chamou muito atenção (...) Então nessa viagem do teatro [um dia em que estávamos na rua] eu vi uma flauta na vitrine de uma loja com um preço muito barato, então fui lá e

comprei (...) não sabia nada sobre o instrumento nem como tocava (...) comprei essa flauta em julho de 2010 e então só comecei a ter aula em outubro, porque não tinha um professor de flauta até então (...) naquela banda, tinha um maestro trombonista e as pessoas [ensinavam uns aos] outros seus instrumentos [...].

A trajetória de Clarice com a música iniciou de maneira bastante inusitada; entretanto, a arte em si, sempre esteve presente em sua vida. Seu primeiro contato deu-se pelo teatro, em que, anteriormente à flauta, já participava de sua formação. Esse aspecto mostra-se inerente à trajetória da mestranda, podendo ter lhe auxiliado, talvez, na desenvoltura da noção ou consciência performática com a flauta.

A entrada da flauta transversal em sua vida ocorreu por influência sonora com um episódio de apresentação da Banda Marcial de sua cidade, despertando, assim, um interesse direcionado a esse instrumento, sobre o qual se encantou no primeiro momento. Foi pela oportunidade de ver (e escutar) a flauta naquele contexto que Clarice teve o ímpeto – quase motivacional, também afetivo e direcionado – por adquirir o instrumento e iniciar o aprendizado musical.

É interessante pontuar aspectos relacionados à inspiração e motivação para o desenvolvimento do seu aprendizado com o instrumento, quando relatou que “(...) na banda tinha um maestro trombonista e as pessoas ensinavam uns aos outros seus instrumentos (...)”. O interesse na forma coletiva (e afetiva), já que eram passados os ensinamentos *uns aos outros*, e a presença de um modelo a ser seguido, pareceu tornar-se um fator bastante relevante no processo de aprendizado musical. Nos fundamentos do potencial em música proposto por Willamon e McPherson (2006), por exemplo, dentre os aspectos elencados estão as oportunidades surgidas graças ao contato com outros, as características do contexto e inspirações advindas desses contatos interpessoais, o que parece ter sido a experiência de contexto que teve Clarice.

Ainda sobre suas primeiras experiências com a flauta, ela discorre:

(...) Comecei a ter aulas mais ou menos em outubro de 2010 e na banda de marcha eu comecei a tocar percussão (...) a banda de marcha participava na época de algumas competições (...) Uma coisa que eu acho que foi muito importante para que eu permanecesse na música depois disso foi um espírito de equipe, uma coisa do conjunto, uma sensação de pertencimento a um grupo que esse tipo de atividade produz (...) eu era pelo menos três anos mais velha do que o pessoal da banda, porque eles estavam na escola de música desde cedo e eu havia chegado há pouco tempo (...) Eu já tinha 17 para 18 anos e eles tinham 14 para 15[...].

A trajetória de Clarice esteve preenchida por aspectos socioafetivos, ao espírito de conjunto e à colaboração simultânea ao compartilhar conhecimentos com o grupo. Para Davidson e King (2004), o sentimento de afiliação tem bastante relação com a autopercepção do indivíduo sobre ele mesmo no grupo, em outras palavras, refere-se ao pertencimento. Para um dado grupo funcionar, os membros precisam de um senso pessoal de afiliação, então esse sentimento de afiliação e pertencimento descritos pela mestrandia corroboraram não somente para o seu desenvolvimento técnico, mas pessoal e musical, com um quase constante desejo de colaborar, sentir-se parte de algo e de continuar aprendendo.

De acordo com o que salienta Cunha (2013, p. 347), no grupo “o fazer musical se torna uma ação composta, complexa, derivada de diferentes fazeres e interações. A produção musical coletiva torna-se assim uma totalidade resultante de diferentes iniciativas”. Por isso, a prática musical em grupo “é uma atividade situada, contextualizada e essencialmente humana” (p. 348). Assim, as ações no contexto do grupo, para Clarice, pareceram interconectar-se com domínios afetivos, cognitivos e físico-corporais. Pertencer ao grupo, para ela, possibilitava trocas em termos de conhecimentos

Na entrevista, Clarice continuou a detalhar sobre suas experiências iniciais com o grupo e a sensação de pertencimento que vivenciava na época:

[...] As relações que eu criei na banda foram muito [valiosas], porque tinha muito desse espírito de equipe, um espírito esportivo na verdade, então era muito bacana (...) Passamos o ano de 2011, que foi meses depois que eu comecei a tocar, nós já começamos a competir em campeonatos regionais e nacionais, então isso criava esse espírito de equipe, essa vontade de estudar mais[...].

Situações em que o sentimento de filiação e/ou pertencimento são carregadas de fatores positivos revelam ao instrumentista ainda mais vontade, desejo e motivação para continuar e persistir. Através do comentário acima, é possível perceber também em Clarice habilidades sendo desenvolvidas por meio da prática em grupo, despertando aspectos acerca do potencial afetivo, quando descreve a positiva sensação de participar do grupo e o valor nas relações criadas nesse contexto, fortalecendo seu aprendizado e desenvolvimento musical e, principalmente, a motivação para fazer e continuar fazendo música.

A respeito do seu avanço técnico na flauta, comentou:

[...] Sabendo desse sentimento que tínhamos, o maestro na banda estava com esse projeto de preparar os músicos da banda para concursos e tudo mais (...) Como eu cheguei já um pouco depois, e eu queria participar, eu comecei a estudar muito (...) desisti do piano, que era uma coisa que eu gostaria de tocar mas não gostava tanto assim de estudar (...) Então eu estudava flauta em todo o tempo livre que eu tinha, estudava com uma colega e nós usávamos um método com canção de ninar e coisas assim, acho até que era de flauta doce, então nós fazíamos as musiquinhas por aula e quando eu terminei aquele livro com ela, eu acho que já comecei a estudar de forma independente (...) Eu estudava muito as músicas da banda porque ainda não tinha leitura para acompanhar o repertório que era muito difícil, eu era iniciante, então eu não tive uma leitura boa porque eu sempre decorei (...) Não queria ficar para trás com o repertório da banda, então eu estudava muito, decorava o repertório, porque eu ainda não conseguia ler tão bem assim [...].

O meio em que Clarice estava inserida corroborou positivamente para o seu desenvolvimento e avanço musical. Entretanto, é pertinente pontuar a autodeterminação própria da flautista em assumir um papel crucial no início de sua trajetória. Além disso, ela teve também a parceria de colegas, como traz o caso relatado acima, em que ela pode ter aulas e noções do instrumento com outra flautista. A respeito da motivação presente na troca de conhecimentos entre indivíduos, Hallam (2008) comenta que o meio é crucial na determinação de oportunidades que os músicos possuem para se engajar com a música, e até que ponto eles serão apoiados a fazê-la.

A respeito da sua entrada em uma escola de música formal, Clarice discorreu que:

[...] [Então eu fui evoluindo bastante no início], fui para a primeira flauta da banda, até chefe de naipe também (...) Só que eu ainda estavamos muito distante da realidade do que era fazer música (...) Então os meus colegas da banda começaram [a buscar outros meios] e iam para Tatuí, onde tem uma escola de música muito grande, e eu não fui nenhuma vez e nem conheço até hoje, inclusive, então eles começaram a falar sobre a emesp que é a escola municipal de música de São Paulo (...) como era o caminho principal para se chegar em algum lugar, enfim, eu [comecei a procurar meios] para tentar estar ali também[...].

Apesar das oportunidades vivenciadas por Clarice no início de sua trajetória, ela tinha o desejo de avançar e ampliar os seus horizontes ao instrumento. Tal particularidade fica evidente quando comenta que começou a procurar meios para estar nos locais em que havia outras oportunidades de crescimento, assim como

seus colegas de grupo estavam fazendo. Essas são particularidades inerentes ao desejo e ao gosto pelo conhecimento que sempre fizeram parte de sua trajetória.

A respeito do seu primeiro desafio por meio de audições, comentou:

[...] No final de 2011 eu estava estudando a Sonata em Dó de Bach, que era a peça solicitada na seleção da EMESP, para a minha idade (...) Então no final de 2011 eu já estava bem mais desenvolvida e envolvida com o instrumento (...) Nesse período eu conheci o projeto Guri, daqui de São Paulo que um amigo meu me falou sobre (...) Procurei um polo do projeto o mais perto possível da minha cidade (...) Aquela era minha última oportunidade de entrar no projeto porque eu já tinha 18 anos na época, então quando eu fizesse 19 já não daria mais (...) Então depois que eu entrei no Guri comecei a me preparar para a prova da EMESP com o professor de lá (...) Fui fazer a prova da EMESP e do municipal, que pedia basicamente o mesmo repertório e não passei nas provas (...) Segui o próximo ano estudando lá no Guri e participando da banda, nesse tempo eu já havia concluído o ensino médio e fazia faculdade de turismo na época [...].

A busca por melhores oportunidades ainda é descrita por Clarice. É notória a presença não somente dos aspectos já descritos, mas principalmente da persistência da flautista em sempre melhorar e avançar. Aspectos intrapessoais, como consciência, quando descreve suas forças e fraquezas, e volição, pela sua capacidade de esforço, perseverança e autonomia perante os possíveis impasses vivenciados, demonstram desde já aspectos inerentes à personalidade da mestranda, evidenciando um positivo aspecto mental, resiliência.

A respeito da sua entrada no bacharelado em música, comentou:

[...] Quando eu comecei na municipal eu tinha muita vontade (...) ao final de 2010, por exemplo, tinham dois anos e alguns meses que eu tocava flauta, mas eu era muito empolgada, estudava muito então passei [todo o meu período da municipal], segui no Guri ainda, e durante esse tempo eu comecei a me preparar para a prova específica da Unesp, me preparava lá no Guri mesmo (...) No municipal eu segui com as orientações do professor [ e foi um momento muito proveitoso] pois ele me passava bastante repertório então eu conheci muita coisa (...) isso melhorou bastante a minha leitura porque até então eu só seguia decorando repertórios (...) Comecei a trabalhar com música neste ano, trabalhava dando aulas em um conservatório em uma cidade próxima então nesse período também larguei a faculdade de turismo (...) Aconteceu que eu não consegui chegar a tempo para a prova da Unesp, então usei a minha nota do enem e pelo sisu, aparecia flauta em Pelotas então me inscrevi nessa vaga e fui fazer o bacharelado em Pelotas, na universidade de lá (...) Em Pelotas eu comecei a ter uma noção maior e a ver como de fato se faz música de concerto, fiz recitais e tive esse contato[...].



Pode-se perceber, mais uma vez, a particularidade de foco, força de vontade e motivação de Clarice, desde o começo de sua trajetória com a flauta até a entrada no curso superior de Música. Apesar de ter pouco tempo com a flauta, sempre buscou melhorar e adquirir mais conhecimento e habilidades com o instrumento. Araújo, Cavalcanti e Figueredo (2010) descrevem que a aprendizagem musical demanda um investimento pessoal de ordem física, mental e emocional. Tal argumento corrobora com Galvão (2006), que menciona que o indivíduo, no contexto da aprendizagem musical, está inserido numa experiência multidimensional e multifacetada, pois, para sustentar um longo período de estudo, são necessárias resistência e persistência por parte do instrumentista. A busca e o desejo por ampliar seus horizontes com o instrumento fizeram-na experimentar, em sua trajetória, novos conhecimentos a respeito do instrumento, proporcionando experiências não somente musicais, mas situações em que pode avançar como estudante, flautista, pessoa e instrumentista. Sua entrada no curso superior, por exemplo, pode ser compreendida como um dos aspectos-chave para seu desenvolvimento e avanço na música.

Ao ingressar no mestrado em música, a flautista buscou, mais uma vez, ampliar seus horizontes acadêmicos e avançar para aprender e desenvolver suas habilidades com o instrumento. É interessante observar como o curso de graduação proporcionou uma base sólida para continuar e avançar seus conhecimentos. Esse processo destaca a particularidade da mestrandia em sempre buscar novas oportunidades de desenvolver-se e crescer na música, sendo apoiada, obviamente, por inúmeros aspectos inerentes ao meio, como apoio de professores, pares e colegas.

### **A preparação do repertório**

Na época da coleta, Clarice tinha 24 anos e estava em preparação para o seu primeiro recital de mestrado com as seguintes obras:

- (1) Sonata em Lá menor para flauta solo – C. P. E. Bach;
- (2) Sonata para flauta e piano – F. Poulenc;
- (3) Honami (flauta solo) – Wil Offermans;
- (4) Sonatina para flauta e piano – H. Dutilleul.

A respeito da decisão do repertório para o recital, Clarice comentou:

[...] eu fiz uma lista de algumas peças que eu queria tocar (...) o Poulenc era uma delas e o Dutilleux se eu não me engano não era (...) tinham coisas que já eram do meu interesse de tocar, então foi bem rápido a definição do meu programa, porque tinham muitas coisas que eu tinha vontade de tocar, então a gente só organizou da maneira como ele achou mais de acordo com o repertório que eu havia feito antes, por que ele achava que tinham coisas a se fazer[...].

A escolha do repertório foi conjunta entre Clarice e seu professor. Juntos decidiram e organizaram o recital de maneira a suprir necessidades do repertório, mas também aproveitando o que ela já tinha desejo de estudar. Santos (2018) descreve que o instrumentista que está buscando o domínio de determinado repertório em sua prática deve abordar inúmeras maneiras de pensar (e agir) durante o processo de aprendizado. A preparação de um repertório é o momento em que esse instrumentista pode experimentar tanto seus pontos fortes quanto as fraquezas a serem superadas.

A respeito da sua organização de estudos com o repertório, mencionou:

[...] Primeira coisa que eu fiz, foi (...) leituras das peças completas, passei semanas (...) [estudei] lento, do início até o final, para que eu tivesse uma compreensão do todo assim. e aí eu planejei, isso foi parte do meu estudo no primeiro semestre, para que eu começasse a ter uma percepção mais clara das coisas que me dariam mais dificuldade, isso já me tirou grande parte do trabalho, porque isso me ajudou a memorizar o repertório de certa forma e a desenvolver essa percepção dos lugares que eu precisaria focar mais [...].

Por meio do relato, é perceptível a presença do desenvolvimento da sua habilidade intelectual, quando descreve que realizou a leitura das peças completas de maneira lenta, mas sempre focada, com a finalidade de conhecer mais a obra e compreendê-la como um todo. Uma das características da potencialidade intelectual descrita no modelo de potencial em música é a memória procedimental, ou seja, a capacidade que Clarice demonstra querer, de maneira intencional e deliberada, o aprender e reter a realização instrumental das peças como um todo para depois poder decidir onde ainda precisaria focar. Há um recuo estratégico na fala de Clarice: ela se dá tempo para aprender.

Outro aspecto pode ser observado em sua colocação, quando descreve que não somente quis adquirir uma memória tátil dos movimentos dos dedos, mas tentou

desenvolver uma memorização um tanto perceptiva a respeito dos lugares a serem trabalhados e os possíveis impasses a serem vivenciados no trabalho com o repertório estudado:

[...] Depois dessa primeira fase, eu dividi as peças em sessões maiores em basicamente sessões da peça como: tema A, desenvolvimento a depender da peça e trabalhei nestas grandes sessões (...) depois dividi estas sessões maiores em algumas menores para trabalhar pontos mais específicos (...) então todo trabalho de compreender a peça, de conhecer melhor tecnicamente, foi no primeiro semestre porque depois, eu estava focando mais no trabalho mecânico [da flauta], de repetição, de acelerar no metrônomo, desde que eu comecei a gravar os depoimentos por exemplo, eu estava nessa fase (...) Um trabalho mais específico [...].

A mestranda, mais uma vez traz à tona seu modo deliberado em trabalhar as peças de seu repertório. A prática adotada por Clarice, entretanto, pode ser descrita como uma atividade de prática deliberada (ERICSSON; KRAMPE. TESCH-ROMER, 1993), referindo-se às atividades, perfeitamente delineadas, para melhorar e avançar o nível atual da prática, com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar seus modos de produção.

Sobre as prévias realizadas antes do recital, discorreu:

[...] outra coisa que eu já vinha fazendo desde o início do primeiro semestre, por exemplo, foi planejar recitais (...) eu toquei até agora, cinco vezes com a prévia da própria universidade, então como eu já tinha tantos recitais planejados para fazer, já foquei em deixar mais próximo do pronto, desde o primeiro recital que foi em setembro ou talvez agosto [...].

A prática de testar o repertório completo, simulando o recital, de fato apresenta-se como uma ferramenta eficaz no processo de preparação do recital. Estudar e limpar os trechos é algo extremamente importante; entretanto, é necessário experimentar o palco e conhecer todos os limites do corpo e do instrumento em si. A atividade das prévias desencadeia em Clarice não somente uma melhora em sua preparação, mas ativa o conhecimento a respeito do corpo e de aspectos sensório-motores da performance, como fatores musculares inerentes à energia, força, velocidade e resistência, por exemplo.

Sobre o contato com outros professores, comentou:

[...] Eu fiz algumas ao longo do ano, por exemplo, fiz aula com o Alexandre Eisenberg<sup>21</sup>, que foi em Santa Maria, que é flautista, fiz aula com a Liliana<sup>22</sup> que é pianista, mas que já tocou com flauta de maneira considerável assim, então ela conhece do repertório e mais as aulas ao longo do semestre com meu professor (...) é claro que ao longo do semestre você vai tendo mais perspectivas, muitas coisas mudam ao longo do tempo [...].

A busca por outras orientações é um aspecto em evidência no relato acima. Em entrevista, Clarice relatou ter se utilizado dessas alternativas para obter novas e diferentes percepções das obras em preparação. Para Davidson et al. (2017), os instrumentistas possuem, na maioria dos casos, uma capacidade de planejar, estabelecer metas e conjecturar suas conquistas futuras, moldando como eles, subsequentemente, agirão à medida que buscam por níveis cada vez mais avançados de desempenho. Sendo assim, conseqüentemente, as pessoas também podem adquirir um senso de auto-observação, reconhecendo onde estão errando e buscando ajustar novas táticas para alcançar seus objetivos. A respeito das estratégias adotadas para resolver problemas técnicos, a maestranda diz que:

[...] Às vezes eu estou tentando resolver alguma passagem técnica e aí não deu certo com o dedo, então eu vou tentar resolver com o gesto e isso é muito recorrente comigo assim, acho que é por causa do histórico do professor que eu tive antes, que era o Raul<sup>23</sup> que tem essa percepção de resolver algumas questões da flauta corporalmente e isso me ocorreu principalmente no Poulenc mas se modifica mas não tanto, acho que o básico já teve desde sempre assim [...].

Os aspectos mencionados demonstram que, em muitos casos, os instrumentistas necessitam recorrer a ferramentas além dos aspectos técnicos (sonoridade, mecanismos) para auxiliar na resolução de algumas passagens mais complicadas. O gestual, por exemplo, destaca-se nessa fala da maestranda como um dos aspectos presentes.

<sup>21</sup> Alexandre Jacques Eisenberg é graduado em música/flauta pela UFRJ; mestre em música/composição pela UFRJ e doutor em música/composição/flauta/teoria musical pela Indiana University, EUA. Flautista de concerto, compositor, regente e professor.

<sup>22</sup> Liliana Michelsen é uma pianista gaúcha que residiu de 2007 a 2017 na Alemanha, onde integrou o corpo docente da Universidade de Música de Nurembergue (Hochschule für Musik Nürnberg) e da Universidade de Augsburgo (Leopold-Mozart-Zentrum da Augsburg Universität). É bacharel e mestre em piano solo pela UFRGS e mestre em piano colaborativo pela Hochschule für Musik Nürnberg.

<sup>23</sup> Raul Costa d'Avila é um flautista mineiro de Ubá, iniciou os estudos de música sob a orientação do pai, o flautista Milton de Abreu d'Avila. Ocupa o cargo de professor efetivo de flauta na Universidade Federal de Pelotas/RS. Estudou no Conservatório Estadual de Música Professor Theodolindo José Soares, na cidade de Visconde do Rio Branco/MG. Doutor em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Fez cursos com Exedito Vianna (UFMG), Artur Andrés (UFMG), Odette Ernest Dias (UnB), Keith Underwood (EUA), Marcos Kiehl (FMCG), Antônio Carlos Carrasqueira (USP) e Lucas Robatto (UFBA).

Para Gouveia (2010) e Menuzzi (2018), o uso do termo gesto pode ser compreendido como um vocábulo que surge espontaneamente na caracterização de uma ação, uma atividade e/ou uma atitude. Dessa maneira, percebe-se que o seu significado pode ser atribuído à uma tentativa de comunicação expressiva, que pode ser atribuída à uma agência direta com o próprio intérprete e, por conseguinte, dele com o seu público, atribuindo a ele o papel de corpo comunicativo. O aspecto inerente ao gesto trazido pela flautista pode ser também compreendido como uma das características presentes por Willamon e McPherson (2006) no modelo de potencial em música. Não somente fatores como controle motor, resistência e/ou respiração podem ser encontrados na preparação de um instrumentista como fatores intrapessoais do processo; o gestual certamente se faz presente nessa potencialidade física, atribuindo valores não somente à mestranda, mas às habilidades cognitivas dela, como aspectos interpretativos inerentes ao afeto – pois se refere às emoções necessárias para a expressividade do trecho em específico –, organização de ideias e/ou a maturação do discurso musical, porexemplo.

Sobre a maneira como escolheu trabalhar, por meio de apresentações públicas planejadas, Clarice comentou:

[...] Acho que tocar em público amadurece a peça de uma maneira em que não teria amadurecido se eu tivesse tido o mesmo trajeto, eu teria estudado muito mais porque com isso, se viaja, perde dias de estudo, que se cansa, e teve dias que eu não estudei, mas ainda assim eu acho que se eu tivesse aproveitado o máximo do tempo de estudo e não tivesse feito o repertório eu não teria amadurecido muitas coisas que se amadureceram graças a apresentação pública[...].

Reafirmando o que trouxe noutro relato, a flautista recorreu a uma preparação mais extensa para a pesquisa, pois já sabia de seu recital marcado dois meses antes de este efetivamente acontecer. Assim, Clarice adotou medidas de apresentações públicas programadas antes do recital de mestrado em si. Tal atitude denota uma particularidade de planejamento e de necessidade de experimentar mais vezes opalco.

A respeito da sua percepção sobre o repertório estudado, dois dias antes do recital comentou em sua entrevista:

[...] tem muitas coisas assim, existe o ideal de como eu gostaria de me apresentar e não é como eu estou me apresentando e não vai ser durante muito tempo porque eu não tenho técnica para apresentar dessa maneira. E tem o que eu acho que eu tenha desenvolvimento técnico para resolver dessa maneira, ainda é bastante aceitável e ainda está bem de acordo com inúmeras coisas que eu acredito [...].

A autopercepção sobre o que se está trabalhando pode ser um dos pontos de mais importância na preparação de um instrumentista não somente como um fator motivacional ou de autodeterminação, mas de bem-estar e realização pessoal sobre o trabalho desenvolvido até então. Pode ser pontuado, através desse relato, que Clarice possui um nível de autoconhecimento bastante considerável e que, embora tenha consciência dos pontos nos quais precisa melhorar e avançar após o recital, pode ter o sentimento de satisfação pessoal cultivado em si, pois em toda a sua trajetória ela buscou aprimorar-se e desenvolver suas habilidades.

Em entrevista, Clarice comentou, de maneira mais específica, a respeito dos exercícios técnicos que adotou durante sua preparação:

[...] No primeiro semestre eu fazia um estudo técnico de escalas e articulação com três tonalidades por dia [que eram] os EJS<sup>24</sup> do Taffanel (...) fazia duas tonalidades, maior e menor e um tipo de articulação em um dia e depois as outras no dia seguinte (...) então fazia com o metrônomo, não tão lento (...) fiz as cromáticas, uma vez por semana pelo menos, [os dos intervalos] de terça e sexta na parte do mecanismo que ele coloca (...) fazia também arpejos, às vezes Ej10 ou o Ej1 (...) sempre planejei dessa maneira meu estudo desde o primeiro semestre (...) fazia alguns estudos melódicos mas nunca tomei muito tempo de exercício técnico (...) [neste período] também fazia algum opus de algum [estudo melódico] do Andersen<sup>25</sup> [...].

É notória, na preparação da flautista, a presença de uma preocupação e um empenho pelo aprimoramento técnico do instrumento. Sendo assim, é pertinente observar também a permanência e o desejo de manutenção de consideráveis níveis de maturação técnica, desenvolvidos através de um nível de *expertise* equivalente a um instrumentista proficiente<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> EJ são os denominados *Exercices journaliers pour la flûte*, propostos por Taffanel e Gaubert, no capítulo de *Exercices journaliers de mécanisme* em seu *Méthode pour la flûte*.

<sup>25</sup> Joachim Andersen foi um compositor e flautista dinamarquês do século XIX. Escreveu inúmeros cadernos com estudos melódicos para flauta transversal e foi considerado um dos melhores flautistas de seu tempo.

<sup>26</sup> De acordo com os cinco estágios de desenvolvimento de *expertise* de Dreyfus (1981) reformulados por Lester (2005), *Proficiente* é aquele indivíduo que 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.

A preocupação em relação a aspectos técnicos – nesse caso, direcionados ao controle motor do instrumento – pode ser observada por meio da potencialidade sensório-motora da instrumentista. Esse domínio, na maioria das vezes, está relacionado à manutenção de aspectos físicos, como a respiração, controle da coluna de ar e/ou resistência, por exemplo. Tal particularidade também está associada aos fatores inerentes às habilidades físicas do instrumentista. A compreensão da agência destes fatores pode ser observada como pequenos “motores recorrentes” durante o processo, funcionando como fatores que atuam dentro das potencialidades de maneira geral, mas também diretamente em quase todas as potencialidades.

Um exemplo disso ocorre quando particularidades inerentes ao potencial intelectual do instrumentista podem vir a desenvolver, ciclicamente, outros domínios. Estas peculiaridades, como a organização de ideais e/ou planejamento, por exemplo, podem ser permeadas por indícios de motivação, como a perseverança em continuar a planejar e mapear determinada tarefa, agindo, por sua vez, de maneira cíclica e até um tanto indireta em outros domínios. O afeto, positivo ou negativo, o sensório-motor, com o engajamento e melhor compreensão do corpo e/ou o criativo, com a experimentação de ideias e diferentes maneiras de realizar determinada atividade são exemplos disso.

Ainda sobre aspectos do seu estudo técnico individual, Clarice comentou:

[...] Faço um estudo de sonoridade que tenho feito ele desde o ano passado (...) [ele surgiu] quando eu estava me preparando para o recital de formatura (...) eu fazia notas longas no agudo, estudo nota longa em agudo de dó a dó, dividido em dois: um dia eu faço de dó a fá de fá# a dó; isso cromático; depois eu faço um diminuto na mesma nota e depois um crescendo na mesma nota (...) esse exercício foi muito importante pois eu já sentia muita diferença na minha sonoridade desde que eu comecei a fazer, e foi uma coisa que eu precisava muito e ainda preciso na verdade, porque eu sei que tenho um som pequeno e tinha muita dificuldade de tocar (...) Com ele eu descobri uma série e de digitações alternativas que eu uso muito (...) [com o estudo do] repertório, por exemplo, eu sempre via opções de digitação alternativa (...) tenho um caderno que sempre anoto essas digitações, como elas funcionaram ou não por exemplo (...) [além disso, também] estudo harmônicos, às vezes eu faço harmônico, a nota real, aproximando a afinação[...].

Além dos pontos acerca do controle motor do instrumento, fatores como a emissão do som e o aprimoramento deste são um dos aspectos de maior preocupação na maioria dos instrumentistas de sopro. Com Clarice esse ponto não

foi diferente. A preocupação com a sonoridade, refinamento e amplitude do som foram preocupações em seus estudos diários de técnica da flauta. Todavia, além da preocupação com o aspecto sonoro do instrumento, é importante pontuar a característica do reconhecer pessoal em relação aos pontos fortes e fracos de sua performance, quando descreve, por exemplo, que tem consciência de que seu som é pequeno e que precisa melhorar nesse aspecto. Obviamente, a questão do som é uma eterna busca entre todos os instrumentistas de sopro, já que este é quase como um instrumento à parte de todos os pontos técnicos estudados (DEBOST, 2012). Dessa maneira, é interessante pontuar o quão importante é o reconhecimento pessoal de cada *performer* a respeito de suas dificuldades, não como um critério de desmotivação, mas de consciência a respeito do que deve ser dado um pouco mais de atenção em seu estudo individual.

Sobre o exercício de sonoridade comentado pela mestranda, pode ser observada, mesmo que de forma genérica, a presença do domínio criativo. Tal procedimento pode ser considerado bastante comum – notas longas, exercícios cromáticos –, mas entende-se que, apesar disso, tem-se, nesse caso, uma clara presença de descoberta pessoal de estudos em termos de efetividade, com o desenvolvimento de uma rotina técnica. Sendo assim, o potencial criativo trazido por Williamon e McPherson (2006), em seu modelo de potencial, pode ser observado com particularidades, para além de uma descoberta inovadora ou totalmente original, mas sim como um aspecto funcional e pessoal de cada *performer*.

A respeito de procedimentos atrelados à velocidade e ao controle motor, Clarice sustenta que:

[...] Eu acredito muito em acelerar com o metrônomo (...) faço estudo de mudar o ritmo, eu gosto dele porque comigo funciona e assim... eu confesso que pode ser um estudo perigoso, porque eu passo às vezes um tempo enorme, às vezes passo uma hora e meia fazendo a mesma coisa, se perde muito tempo assim (...) Eu acabo não vendo muitas coisas (...) [fazendo isso] eu acabo não vendo muitas outras coisas do repertório por exemplo, ou acelerava com muito mais andamentos ou só fazia com a diferença de articulação[...].

O metrônomo é uma ferramenta adotada por muitos músicos, profissionais ou estudantes, e a sua funcionalidade quase sempre é posta em evidência. Entretanto, utilizar deste recurso de maneira constante pode ser um perigo ao estudo do *performer*, pois além de causar dependência sonora do aparelho, pode vir a



desenvolver também um estudo mais lento e menos efetivo. Logo, esses aspectos podem ser evidenciados na fala acima, quando a entrevistada descreve que apesar de acreditar na efetividade do metrônomo, sente que pode ser um estudo talvez mais perigoso, já que demanda muito tempo realizando o mesmoprocédimento.

Conhecer suas habilidades e como a mente e o corpo funcionam no momento da prática e da performance em si são um dos pontos-chave do processo de preparação, sendo também o desafio permanente do músico profissional. A potencialidade intelectual e/ou cognitiva pode ser considerada um dos motores fundamentais do processo de preparação de um instrumentista, evidenciando aspectos como organização do pensamento, planejamento e, sobretudo, de autoconhecimento e desenvolvimento de uma prática mais equilibrada e eficaz.

Em entrevista, Clarice comentou sobre as atividades que adotou na semana do recital para tranquilizar e acalmar sua mente:

[...] Eu estou tentando encarar esse recital como outro qualquer como eu tenha feito, porque eu encaro os outros da melhor maneira possível, um trabalho que eu construí (...) então estou tentando encarar a banca como qualquer outro recital, tem a questão da avaliação que nós sempre ficamos ansiosos (...) Hoje segunda-feira, por exemplo, eu coleí um monte de papel na parede do meu quarto para lembrar das coisas que eu preciso fazer ao longo desses dias: preciso meditar três vezes por dia, preciso fazer massagem no meu corpo, preciso fazer um monte de coisa (...) Nas outras fiz papel escrito: RESPIRA, porque as vezes eu esqueço, e faço isso em todos os meus recitais (...) Obviamente eu estou dando mais um peso por conta da avaliação. Mas a expectativa é que eu faça música [...].

A construção de uma rotina de preparação para a semana, ou até mesmo para o dia do recital, pode ser considerada um hábito extremamente importante para o aspecto motivacional do processo. Isso está atrelado não somente ao fator catalisador da preparação, mas ao desenvolvimento do aprendizado ao longo da caminhada, ocasionando uma sensação de ganho ao chegar ao “objetivo final”. Estes procedimentos que antecedem o recital podem ser compreendidos como aspectos da motivação do instrumentista, mas, principalmente, como ramificações desta, como suas expectativas, desejos e vislumbres do objetivo final, sendo também ainda parte da preparação final para o recital.

Neves (2011) sustenta que a aprendizagem para uma dada performance apresenta-se como um caso específico, pois envolve não somente uma motivação inicial para a aprendizagem de um instrumento, mas também lida com o continuar a tocar e a estudar apesar das dificuldades que surgem no estudo e na aquisição de

competências. Hallam (2002) também descreveu que a motivação está estreitamente relacionada com a aprendizagem de um instrumento musical, pois é preciso de muita persistência e trabalho para a aquisição do nível técnico desejado.

Em relação à prática da meditação adotada pela maestranda durante os dias precedentes ao seu recital, pode-se pontuar como esse aspecto está relacionado ao auxílio na concentração e na melhora do desempenho musical em vários instrumentistas. Tal medida não é uma particularidade apenas de Clarice, mas de muitos *performers* da área, comprovando a eficácia da prática da meditação no processo de preparação. Lin, Chang, Zemon e Midlarsky (2008) investigaram grupos de estudantes de música em nível superior e estes foram designados, de maneira aleatória, dividindo-se em dois grupos. Um grupo praticou meditação durante a preparação e o outro não fez uso da prática. Como resultado, foi constatado que as medidas de ansiedade e de qualidade do desempenho da performance dos instrumentistas, no período de oito semanas, foi mais positivo nos que praticaram meditação, apresentando baixos níveis de ansiedade e melhor desempenho de performance em relação aos que não fizeram uso da técnica. Diaz (2018) descreve que a *Mindfulness* foi conceituada como um estado que pode ser gerado através de meditação, sendo uma característica presente e estável, em algum grau, em todos os indivíduos.

Ainda a respeito de aspectos relacionados à parte corporal da preparação, Clarice comentou: “[...] Sempre tento fazer alguma atividade física, mas seu sempre falho (...) de vez em quando eu pulo corda, mas tenho feito muito pouco porque é cansativo (...) comecei a fazer uns exercícios de isometria para levantar os braços e ficar parada e isso dá resistência ao corpo”. Souza (2008) descreveu que a ação de executar um instrumento musical em si exige do instrumentista, além do aspecto intelectual, certo nível, maior ou menor, de desempenho muscular. Entretanto, o autor também descreveu que é importante pontuar que, na maioria dos casos, os instrumentistas não costumam dispensar a atenção necessária de como esse fator do desempenho muscular pode influenciar a sua performance, a depender de sua condição física. No caso de Clarice, a atenção voltada a esse ponto da preparação apresenta-se de maneira genérica, pois mesmo que soubesse da importância de desenvolver tal aspecto em sua preparação, sempre falhava na execução desta. O aspecto do tempo e gerenciamento de rotina podem estar presentes nesse impasse, dificultando uma manutenção diária do corpo. Todavia, é necessário que o

instrumentista possa associar, dentro da sua preparação, o preparo físico como parte da prática, já que o seu corpo é o instrumento principal para a realização da tarefa.

Sobre imprevistos que ocorreram em sua preparação e a presença de aspectos inerentes à afetividade, comentou:

[...] eu criei esse mecanismo de começar com esse exercício para amenizar os dias ruins, então esses exercícios e os alongamentos e as meditações... as vezes eu pego a flauta e tenho a impressão que eu não sei usar a flauta, um desconforto e eu não sei porque isso acontece sabe? Isso acontece com uma relativa frequência comigo (...) alongo e faço a sonoridade, antes se eu não fizesse isso eu ficava [preocupada demais achando] que não sairia (...) melhorei e hoje eu só chego e toco e não faço sonoridade (...) não é mais uma necessidade para mim, porque às vezes não dá e não podemos prever[...].

Os impasses vivenciados durante a preparação são comuns à maioria dos instrumentistas em preparação. Os “dias ruins”, como comentou Clarice, fazem parte desse processo, e é pertinente observar os possíveis motivos para a incidência desses aspectos. Contudo, os impasses a serem vivenciados podem também ser apresentados por meio da habilidade afetiva da preparação, quase sempre de maneira negativa, retardando ou desacelerando o processo. É importante também que o instrumentista tenha consciência dos impasses e que saiba observá-los para compreendê-los e superá-los. Dessa forma, é interessante perceber que, apesar dos dias ruins, de maior cansaço e/ou desânimo, Clarice conseguiu encontrar formas de superar esses acontecimentos. Não necessariamente houve a identificação da raiz dos problemas, mas o ato de pensar em alguma solução ou assumir o incômodo demonstram, mais uma vez, a característica que mais se fez presente em sua preparação, a persistência.

Sobre os impasses vivenciados além da flauta, comentou ter tido “cinco notificações de barulho (...)”. Tal problemática é bastante vivenciada por instrumentistas, em que, apesar de possuírem instrumentos mais fáceis de transportar, enfrentam impasses com vizinhos, famílias e/ou amigos. Essa situação relatada evidencia a importância de aspectos serem pontuados, mesmo que inerentes ao meio, como parte da prática em si. Obviamente, estes não agem de maneira direta, direcionados ao controle técnico do instrumento, mas permeiam características do domínio afetivo e da própria execução da tarefa em si.

A respeito de sua sensação em relação à preparação e aos aspectos oriundos da profissão, comentou:

[...] eu sempre busco pensar que eu gosto de tocar flauta, independente de situações da vida e com eu gosto de estar no palco então eu acho que é uma coisa que me faz bem, e mesmo que eu esteja em momentos ruins eu consigo trazer coisas boas, ou encontrar; é um pouco de refúgio (...) tem dias que eu estou estressada com a flauta e que eu não quero nem olhar para a flauta por exemplo, tive percalços em aula e tudo mais (...) escuto gravação e fico frustrada por não conseguir tocar assim (...) teve dias no início do ano que eu recebi uma gravação do meu recital de graduação e passei três dias sem tocar e fiquei com raiva porque eu não aceitava que eu tinha estudado tanto para chegar naquele resultado (...) achei a coisa mais inaceitável do mundo, mas depois eu escutei de novo e vi que não está tão ruim para aquele drama todo que eu fiz (...).

Porque a gente está nesse meio instável, fico pensando estou estudando muito para trabalhar aonde? Gostaria de tocar em uma orquestra mas não tem espaço pra isso (...) Me sinto realizada tocando flauta, eu gosto de tocar, gosto de dar recital, mas eu vejo que o meio profissional é muito complicado, e eu tento compensar de maneiras que eu posso, (...) mas não existe segurança nem certeza, estou estudando sonata e sonoridade e as vezes eu fico pensando pra que tudo isso? Acho que todo músico tem esses pensamentos porque é a verdade da nossa profissão... é mais complicado a cada dia (...) não me deixo levar tanto por problemas apesar de ter consciência deles, todos os dias eu acordo e faço as mesmas coisas porque eu acho que é o que eu posso fazer hoje[...].

Os dilemas vivenciados pela mestranda demonstram a forte incidência do domínio socioafetivo em sua preparação. Tais aspectos estão presentes quando traz a questão de sua satisfação pessoal em continuar tocando flauta e aprimorando-se cada vez mais, sendo algo que verdadeiramente gosta e tem prazer em realizar. Entretanto, apesar de demonstrar um olhar até mesmo positivo sobre a música, comenta aspectos bastante pertinentes sobre a profissão, quando descreve que sempre pensa na aplicabilidade de tantos conhecimentos em termos de finalidade da prática. A profissão de músico pode ser permeada por problemáticas e uma delas é a desvalorização da própria atividade, vista como um meio não formal de trabalho.

A abordagem eficaz e pertinente da flautista gera diversas reflexões sobre o papel do instrumentista no contexto, complicado e delicado, da profissão. Tal pensamento pode ser percorrido não somente em relação ao exercício da profissão, mas também pelo seu processo de desenvolvimento, aprendizado e preparação dos instrumentistas, que vêm sendo observado. É necessário que a prática comece a ser vista com lentes além da execução instrumental, sendo um veículo capaz de explorar e desenvolver diversas potencialidades dos instrumentistas, tornando

olhar sobre a atividade em si mais sensível e particular, explorando os pontos mais fortes e mais fracos do sujeito.

### **Sobre a Sonata em Lá menor – Carl P. E. Bach**

Mais especificamente sobre as questões vivenciadas com a Sonata do C. P. E. Bach, comentou:

[...] Tem muitas coisas que eu preciso melhorar e tem peças que ainda me sinto bastante insegura, que é o Carl Phillip<sup>27</sup>, porque eu tenho mais dificuldades com música antiga (...) tenho muitas dúvidas em como interpretar então (...) um professor tem uma percepção, o outro tem outra completamente diferente, e isso tudo vai fazendo um bolo (...).  
Essa é a peça mais imatura do programa em todos os sentidos (...) gostaria de ter lido mais sobre as peças, isso tudo eu fiz menos do que eu gostaria, fiz, mas fiz menos (...) tem as questões de ansiedade e tudo mais, mas em termos de construção eu estou feliz com o resultado que eu planejei até aqui[...].

A construção técnica e interpretativa de uma obra requer o desenvolvimento de diversas habilidades, explorando aspectos não somente inerentes ao instrumento, mas principalmente ao estilo, linguagem e/ou contexto histórico. Os embaraços vivenciados por Clarice, como relatou acima, são reflexos dessa complexidade e natureza multifacetada da prática instrumental. A referida sonata pode ser compreendida como uma das obras mais conhecidas para flauta, posterior às sonatas de J. S. Bach, seu pai. Além das características do estilo a ser interpretado, uma das questões presentes em sua preparação dá-se pelo refinamento sonoro da obra, já que foi composta, originalmente, para outro instrumento na época, o travesso, flauta de madeira com menos recursos de chave e sonoridade mais escura em comparação à flautamoderna.

Além desses aspectos diretamente ligados ao estilo e ao funcionamento da flauta, Clarice também relata as dificuldades vividas quando precisou lidar com diferentes orientações de professores, dificultando, provavelmente, a construção de uma interpretação pessoal para sua execução.

---

<sup>27</sup> Carl P. E. Bach foi um compositor e músico alemão considerado um dos primeiros românticos na linhagem de compositores. Escreveu inúmeros trabalhos para teclado, concertos para instrumentos solistas e outros. É mais conhecido também pelo parentesco de segundo filho do grandecompositor J. S. Bach.

Ainda sobre sua insegurança a respeito da interpretação da sonata, mencionou:

[...] [minha insegurança] já começa pelo tema do Carl Philip que é a primeira peça (...) tenho muitas opções de andamento e quando eu comecei a estudá-la, eu fazia muito lento porque eu acredito que esse tema é um desperdício de tema usado na flauta assim (risos) tinha que ser orquestral. Porque eu acho extremamente expressivo; acho que a flauta [em minha mente, não consegue soar desta maneira] e não daria para qualquer instrumento solista (...).

(...) então da primeira vez que eu me apresentei já me disseram que não poderia ser tão lento assim (...) tem muitas coisas que não funcionam porque são frases muito longas então a expressão se vai, o delineamento de frase se vai, hoje que eu toco muito mais rápido do que eu queria eu ainda tenho incertezas de como fazer[...]

O comentário acima demonstra que, apesar dos esforços para compreender e entender melhor a sonata, persistia uma dúvida interpretativa. Entretanto, é válido pontuar que questionamentos a respeito de como deveria soar o instrumento, neste primeiro momento, podem ser solucionados com um olhar mais sensível à estética da obra e à realidade histórica na qual a peça foi pensada, explorando pontos não somente relacionados à emissão do som no instrumento e/ou ao controle motor, mas também associados a outros recursos, como história, literatura e arte.

Sobre o segundo movimento da sonata, comentou:

[...] O segundo movimento é a dificuldade de todo mundo, essa parte das semicolcheias mais rapidinhas (...) todo ele as coisas de maior dificuldade que eu tive foi essa questão de semicolcheia. sempre busquei pensar mais leve e eu notei que eu estava pensando em fazer uma articulação não clara e isso foi uma percepção bem recente disso, então eu ainda não consegui mudar, mas estou pensando em fazer o máximo possível dentro do tempo que eu tenho [...].

A dificuldade com o trecho das semicolcheias comentado por Clarice remete a um aspecto peculiar dos instrumentistas de sopro: o controle da coluna de ar com os golpes de língua para articulação. Este é um aspecto evidenciado e trabalhado pela maioria dos músicos e, nessa obra, por exemplo, é necessário manter a leveza e a agilidade no mesmo patamar. Esse obstáculo vivenciado pela flautista pode ser observado pela perspectiva de suas habilidades sensório-motoras, pois descreve que, além da dificuldade com os dedos, remetendo ao controle motor para com o instrumento, aspectos como emissão do som ao instrumento também são postos em ênfase. Todavia, é pertinente observar que, apesar do seu constante senso de

organização e planejamento, este ainda foi um impasse em sua preparação, já que ainda que houvesse capacidade organizacional, existem dificuldades e aspectos a serem solucionados até mesmo próximo ao recital.

Em um dos depoimentos, discorreu a respeito da possível memorização da sonata em seu estudo individual:

[...] estudei o Carl. P completo decorado, fiz algumas paradas no segundo movimento, mas no primeiro bem poucas (...) o primeiro movimento não tem muitos problemas de memorização quanto o segundo, algumas coisas eu preciso retomar, obviamente (...) no terceiro, a parte final da reexposição eu não consegui tocar de memória então parei para resolver a memorização desse trecho (...) ainda estou neste processo de decorar mas não sei se vou priorizar estudar com atenção ou em memorizar em si, sem essa preocupação, mas ao longo da semana eu penso no que será mais estável [...].

A prática da memorização não é um costume para os flautistas, entretanto, o estudo dela, é extremamente importante, pois não se trata propriamente em memorizar a obra, mas compreender o discurso musical como um todo, conhecendo desde aspectos inerentes à execução dos trechos quanto os pontos interpretativos a serem evidenciados. O exercício da memorização engloba muitos aspectos da potencialidade intelectual do instrumentista, como pontos relacionados à clareza de ideias e/ou a formas de organização e hierarquização dos aspectos a serem retidos, além de ponderar aspectos presentes no controle motor e mental da atividade.

Sobre a execução da sonata em aula, comentou:

[...] Tive aula de música antiga e toquei o Carl Phillip e senti que não foi muito bom; estou com um problema de pulsação no primeiro movimento isso porque quando eu comecei geralmente fazia ele muito lento mas me pediram para fazer mais rápido e acho que ainda não internalizei muito bem o andamento, então isso é uma coisa que preciso trabalhar daqui para frente (...) o segundo e o terceiro não foram muito bem, por pulsação também mas creio que o maior problema foi a minha concentração; de qualquer maneira foi bom ouvir [o feedback dos colegas e da professora] (...) ao final do dia, em casa, toquei ele novamente completo e fiz algumas opções com o metrônomo e consegui trabalhar com ele de forma mais regular (...) acho que vou fazer um estudo com metrônomo de todo o programa nestes últimos dias que antecedem o recital[...].

Por meio da descrição feita pela Clarice, é notória a presença do impasse com o andamento nessa situação de simulação de performance em aula. É pertinente observar que apesar dessas questões comentadas pela flautista, o exercício de apresentar-se para um público – mesmo que em aula – auxilia

*performer* a construir um ambiente semelhante ao do recital acadêmico. Todavia, além disso, pode-se observar o fator das opiniões – provavelmente de colegas e professores, já que menciona um contato prévio a este momento – influenciarem, de certa maneira, seu entendimento a respeito do andamento da sonata.

Os *feedbacks* estão apresentados na perspectiva do modelo de potencial em música como fatores catalisadores e inerentes ao meio, quando se refere às orientações de mentores, professores e/ou colegas de classe/instrumento. Os aspectos do meio podem atuar de maneira positiva ou negativa na preparação do instrumentista, podendo influenciar as competências a serem desenvolvidas pelo *performer*, como sua maneira de análise da peça, execução, apreciação do discurso musical etc.

Especificando as dificuldades voltadas ao primeiro movimento da sonata, comentou:

[...] Estudei o Carl Phillip hoje dando mais atenção ao primeiro movimento pois eu já tenho uma boa ideia de como interpretar mas confesso que tenho alguns problemas quando ele retoma com o tema principal em várias tonalidades diferentes e a maneira como ele faz a diferença entre o que vinha antes e o que ele faz com a nova reexposição do tema em outra tonalidade (...) sempre sinto uma certa dificuldade em como fazer essa chegada, então eu trabalhei nessas coisas com um amigo, pedi que ele me escutasse e me dissesse o que ele faria para que eu pudesse ter outras ideias (...) estudei o primeiro movimento com isso em mente, nos lugares onde eu queria chegar (...) tentei depois escutar o segundo movimento de memória, e ele está, mas confesso que fico mais focada nisto do que na música em si, então, eu decidi ler no recital mesmo [...].

Os pontos trazidos pela mestrandia mostram a peculiaridade da compreensão de uma obra musical. Os aspectos harmônicos mencionados, entretanto, apontam para a necessidade do desenvolvimento da competência da análise em sua preparação, remetendo aos aspectos relacionados ao seu processo de desenvolvimento, como atividades elencadas ao conteúdo e à forma da peça.

As competências a serem desenvolvidas pelos instrumentistas em suas preparações são abarcadas por diversas habilidades presentes no processo. No caso de Clarice, em seu comentário realizado em um de seus depoimentos, relata que sentiu a necessidade de obter um retorno e/ou opinião de um colega a respeito de sua execução, remetendo ao desenvolvimento de suas competências de execução e análise, por exemplo, ao suporte de seu colega, agente catalisador junto



aos seus domínios intelectual – organização de ideias – e sensório-motor – referindo-se á própria execução instrumental do movimento.

No modelo de potencial em música proposto por Willamon e McPherson (2006), as categorias de competências (para ser arranjador, instrumentista ou educador musical) podem ser vistas como domínios de especializações singulares de formação. Entretanto, pontua-se que dentro de todo esse grande processo de desenvolvimento do instrumentista, independentemente do seu nível de *expertise*, ele pode vir a desenvolver, além de uma única competência musical, diversos traços de cada um desses domínios ao longo de sua prática musical. Por exemplo, pode-se observar que o caso de Clarice apresenta o desenvolvimento de competências/habilidades inerentes à execução, arranjo, análise e/ou apreciação do repertório.

### **Sobre a Sonata para flauta e piano –Poulenc**

A respeito da sua compreensão sobre a Sonata e às maneiras de solucionar os impasses vivenciados, comentou:

[...] Eu acho o primeiro movimento por exemplo, infinitamente mais difícil que os outros, a sonoridade e tudo mais (...) acho ele bem difícil, a primeira frase, por exemplo, já é bem difícil (...) Um dos motivos pelos quais ele é difícil é de construir essa sonoridade junto com o piano. Então foi uma peça que eu busquei resolver os problemas com o gesto[...].

A problemática vivenciada por Clarice dá-se inicialmente por motivos semelhantes aos pontuados com o trabalho com Carl Philip, a questão da construção do caráter expressivo da obra com os atributos existentes; por se tratar de um compositor francês, muitas peculiaridades são postas em evidência. Para instrumentistas de sopro, por exemplo, a construção sutil e extremamente minuciosa do fraseado, junto a uma concepção sonoridade em camadas de figura e fundo, parece ser uma das principais dificuldades a serem sanadas: “(...) é difícil é de construir essa sonoridade junto com o piano(...)”.

Outro aspecto presente nessa colocação está ligado ao gestual, este como ferramenta para a resolução de problemas técnicos e/ou interpretativos da obra. Sendo assim, esse ponto pode ser observado também por meio da existência de aspectos inerentes ao controle corporal da prática, atentando não somente aos

aspectos presentes no controle motor da obra, mas também da linguagem corporal como instrumento de comunicação musical. Corroborar-se a questão com Menuzzi (2018), para o qual o significado expressivo de uma obra está diretamente relacionado à manifestação física desse significado no corpo e à transferência desse significado corporal enquanto movimento sonoro. Para Hatten (2004), essa conexão é semelhante àquela existente entre a fala e a língua, em que reconhecemos na própria linguagem as gestualidades, diversas entonações, intensidade expressiva e/ou características prosódicas existentes num texto escrito.

Sobre a organização do estudo da Sonata, comentou:

[...] O Poulenc (...) também resolvia muitas coisas com o gestual; claro que eu já tinha feito lento, eu já tinha feito muito acelerando no metrônomo (...) [então,] depois a gente vai resolvendo de outra maneira, não dá para resolver gestualmente se você não sabe como fazer e daí foi basicamente isso (...) no terceiro movimento, fui tomando a decisão de qual digitação usar, para a afinação não ficar muito alta no agudo, por exemplo, que ele pede 160, mas eu comecei em 80 e fui aumentando até chegar em 150 que é o que eu faço hoje. Daí eu faço em uma semana sei lá, 100, na outra 120 e vou aumentando[...].

A preocupação com o gestual fez-se presente em muitos momentos da preparação de Clarice, não como um fator primordial para a resolução de problemas técnicos, mas como auxílio importante ao enfrentamento de impasses vivenciados. Apesar disso, a flautista afirmou que mesmo que estivesse utilizando-se desse recurso, o trabalho técnico necessário para limpar as passagens foi realizado de maneira planejada e consistente. Além dos pontos inerentes à resolução de problemas técnicos, é pertinente observar o constante senso de organização e planejamento existentes em sua trajetória, referindo-se à sua capacidade organizacional, com maneiras de elevar seu pensamento sobre a prática em si, corroborando de maneira positiva para o seu desenvolvimento técnico e interpretativo como um todo, não somente na Sonata, mas colocando sua preparação como um meio para se desenvolver de maneira mais focada e consistente com a flauta. Além dos pontos comentados pela flautista no depoimento em destaque, há a presença de uma característica interessante em sua prática: o seccionar das informações e o desenvolvimento de suas habilidades técnicas por meio do aumento progressivo do tempo ao metrônomo, por exemplo. Dessa maneira, pode ser observado, em sua colocação, que tal procedimento adotado tornou-se parte de uma maneira como pensou e organizou seu estudo individual para a

Sonata, caracterizando forte presença do senso de organização mental e procedimental da prática, construindo, paulatinamente, uma solidificação dos trechos trabalhados e uma compreensão quase que orgânica do texto musical.

A questão do ritmo foi trazida por Clarice em seu depoimento quando comentou que: “(...) passei o Poulenc, o último movimento com variação de ritmo, as semicolcheias rapidinhas no agudo (...)”, sobre o trecho [compassos de 9 a 12] comentado pela flautista, relacionado à Sonata (Figura 13). Uma das dificuldades técnicas apresentadas pelo compositor é o controle rítmico da frase musical associado ao golpe duplo necessário para a execução deste.

**Figura 13** – Trecho do primeiro movimento – compassos de 9 a 12.



Remetendo aos aspectos técnicos existentes na passagem comentada pela flautista, pontos como controle motor, precisão do tempo e articulação são considerados os impasses existentes. Dessa maneira, esses detalhes inerentes ao controle motor e ao controle muscular da língua para a realização da articulação necessária, e até mesmo a emissão do som na passagem comentada, fazem parte de um dos impasses a serem sanados durante sua preparação, atenuando a peculiaridade sensório-motora. Além desses pontos, mais uma vez o gesto é um dos aspectos trazidos pela flautista na preparação da Sonata:

(...) no primeiro movimento eu passei a primeira frase do tema, quando aparece pela primeira vez e nas outras também (...) tudo isso para sentir a questão gestual que eu tinha decidido por fazer e acabei deixando de lado nas últimas vezes que eu toquei ele em público, então para retomar essa concepção gestual eu estudei essa frase (...).

A questão do gesto é o ponto mais abordado por Clarice em sua preparação com a Sonata de Poulenc. É importante pontuar que tal aspecto pode até mesmo ser considerado um diferencial em sua prática, já que, de maneira tão recorrente, a flautista traz o assunto como um dos mecanismos adotados para resolução de

problemas técnicos, interpretativos e expressivos da obra. O gestual, como já comentado, é a manifestação de uma linguagem corporal unida ao discurso musical a ser comunicado; ele não age somente como um aspecto físico da preparação, mas como aspecto também interpretativo e de comunicação do *performer* com o seu público.

Ainda a respeito de pontos específicos do seu estudo individual com a Sonata, em depoimento, comentou:

[...] Estudei o primeiro movimento do Poulenc – a parte do tema e a parte mais rápida – e fiz com o tempo que ele coloca no metrônomo que eu acho que seja 92 mas isso é muito rápido e eu sinto que não consigo tocar isto bem musicalmente neste andamento que ele pede; eu já tinha pensado em fazer menos mas ainda não consigo ter muito contraste com o primeiro tema fazendo [nesse andamento mais lento], então eu preciso pensar em uma solução pois não queria fazer o primeiro tema muito mais lento do que eu já estou fazendo (...) preciso encontrar esse contraste entre as duas coisas, entre esses andamentos diferentes, mas de qualquer forma, eu ando estudando mais o tema pensando em ter mais contraste entre a primeira frase e a segunda, que ele pede piano e forte que está soando ainda na mesma região (...) na parte do tema em que ele coloca alguns staccatos, eu busquei uma maneira gestual para resolver, para me ajudar com o direcionamento da frase e achei que foi bastante satisfatório[...].

Um dos primeiros aspectos trazidos pela mestrandia é a questão da manutenção do andamento do trecho. Tal ponto faz parte de um dos principais impasses técnicos vivenciados por ela em sua preparação com Poulenc. Essa é uma questão que diz respeito à solidificação do controle motor frente à dificuldade técnica do trecho (com indicação explícita de andamento pelo compositor na partitura). Outro aspecto a ser observado na fala de Clarice é a necessidade de um contraste no discurso musical proposto pelo compositor, salientando, além de aspectos de controle motor ao instrumento, aqueles referentes à interpretação do trecho a ser executado.

Como visto nesse tópico, pontos concernentes à potencialidade sensório-motora, aspectos físicos e aqueles ligados à habilidade intelectual/cognitiva da flautista fizeram parte de boa parte de sua preparação com a sonata de Poulenc. Pontos presentes como: emissão do som, controle técnico de digitação, interpretação da obra e expressividade e/ou gestual foram os aspectos mais trazidos pela instrumentista. No tópico seguinte, ver-se-á a incidência das potencialidades presentes no modelo durante a sua preparação com Honami.

## Sobre o Honami para a flauta solo – Wil Offermans<sup>28</sup>

A respeito de sua visão sobre a peça e como começou a trabalhá-la, a mestranda trouxe que:

[...] o meu trabalho com o Honami foi feito basicamente no primeiro semestre, porque quando eu decidi o repertório eu fiz uma leitura geral de tudo e confesso que fiquei um pouco assustada com o Honami eu não estava acostumada com a escrita (...) a sessão de multifônicos<sup>29</sup>, dos harmônicos e tudo mais eu achei bastante tenso de fazer; as mudanças para a mão, a afinação, as coisas só com o sopro e a transição entre o que era sopro e o que era som (...) então eu fiz um período de escutar todas as versões que eu encontrei com a partitura para ver como as pessoas faziam soar a peça mas mesmo assim, não tinham tantas versões[...].

Clarice sentiu problemas com a linguagem nova para o seu instrumento. Um ponto positivo dessa interação inicial da flautista com o novo discurso musical foi o fato de que ela priorizou, inicialmente, uma visão geral da peça – e até mesmo de todo o repertório – para conhecer os possíveis impasses a serem sanados. Tal iniciativa fez-se presente em toda sua preparação, remetendo a um forte senso e desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas do processo.

Os efeitos existentes na peça comentados por Clarice (como a referência a multifônicos, emissão somente do sopro – sem o som – e mudanças de afinação com o movimento de mãos, por exemplo) tornaram o trabalho realizado ainda mais específico e peculiar. Sendo assim, nesse momento do seu estudo, a flautista necessitou recorrer a outros recursos para uma compreensão até básica e inicial da peça, como relatou, através da escuta das gravações existentes. Além disso, foi necessário que ela focasse muito mais nos aspectos técnicos não tanto usuais, para que todo o texto musical conseguisse obter um sentido e uma linha de comunicação. A respeito desse trabalho técnico mais específico, por conta dos efeitos presentes na obra, comentou:

---

<sup>28</sup> Wil Offermans é um compositor e flautista holandês conhecido como um aclamado especialista em promover as técnicas de flauta estendida para um público mais amplo através de suas composições, shows, workshops e cursos. Estudou no conservatório de Barbants, na Holanda.

<sup>29</sup> “Multifônico é a geração de certo número de frequências sonoras sob uma nota e, ao mesmo tempo, em uma única coluna de ar de um instrumento” (FARMER, 1982, p. 1).

[...] minha parte inicial do estudo todos os dias, é a parte de sonoridade e técnica (...) então no primeiro semestre eu demorava mais tempo para fazer porque comecei a incluir partes do Honami nesse estudo como uma experimentação mesmo então eu fazia melodias nos harmônicos e sempre cuidando a afinação, os multifônicos, eu colocava quase todos os que tinham na peça, todos os dias, como uma experimentação da sonoridade (...) então essas coisas de sonoridade muito diferentes da peça, comecei a colocar fora da peça, mas eu sabia o que tinha de mais dificuldade; as coisas com o whistletone<sup>30</sup>, por exemplo, eu também coloquei nesse estudo (...) os harmônicos eram a parte em que eu mais tinha dificuldade na verdade, então eu incluía uma sessão na minha parte de acordar a embocadura, sempre tomando um tempo para experimentar as técnicas no estudo de sonoridade[...].

A preparação da flautista com a obra deu-se de maneira desafiadora e muito mais específica do que o restante do repertório, por se tratar de pontos não tão usuais da literatura do instrumento. A respeito das técnicas estendidas de flauta comentadas por Clarice, o multifônico caracteriza-se por uma das mais desafiadoras a serem executadas, pois necessita de aspectos além das capacidades comuns da flauta para serem emitidos. Segundo Streitová (2011), os multifônicos são efeitos emitidos pelo instrumento, em que há a execução de várias vozes, e tal técnica está dentre as mais difíceis da literatura do instrumento. A autora ainda comenta que os multifônicos consistem em um resultado sonoro obtido por uma combinação de digitações e, assim, ainda sugere que há uma variedade de combinações de intervalos etímbres.

Clarice descreveu também que:

[...] teve uma masterclass com a Cássia Carrascoa, que o foco dela é mais música contemporânea e daí eu apresentei para ela o Honami para aproveitar dessa oportunidade (...) quando foi confirmado o masterclass, eu fiz um estudo mais intensivo com a peça (...) já tinha algum tempo que eu estava trabalhando com as técnicas [então ficou um pouco mais fácil de aplicar tudo] e além disso, a peça tem uma imagem muito clara, então em termos de compreensão do discurso eu não tive muita dificuldade, ela tem as sessões bem separadas e isso ajudou bastante (...) eu já tinha escutado e gostado da peça com uma interpretação de um colega uma vez, escutei duas vezes e gostei bastante, então eu já tinha uma imagem mais clara dela até pela própria partitura (...) por causa disso eu não tive muita dificuldade com o discurso mas sim com as técnicas e as transições, os gestos (...) na semana que trabalhei com essa professora por exemplo, eu trabalhei muito do gestual com ela, porque essa é uma peça que pede muito isso né, de mudança então o corpo ajuda muito com isso, principalmente nas transições, os silêncios, de uma maneira que comunique mais[...].

<sup>30</sup> *Whistle tone* é um som que imita um assovio e é baseado na série harmônica. Soam como um apito muito alto e suave. É uma das técnicas estendidas mais utilizadas em peças contemporâneas para flauta transversal.

Segundo o modelo de potencial, um dos aspectos que agem como catalisadores da preparação em termos de aprendizado e desenvolvimento de habilidades cognitivas é a relação do instrumentista com suas possíveis referências durante o processo, como sua relação com o professor, mentores, pares do instrumento e até familiares. Nesse relato, por exemplo, a flautista mostrou que, apesar da dificuldade mais específica com a execução das técnicas estendidas no instrumento, o trabalho realizado e a facilidade do discurso musical visivelmente bem dividido na partitura, como comentou, facilitaram e corroboraram para o seu trabalho com a obra, colocando sua experiência em *masterclass* como um fator catalisador e não decisivo no seu trabalho com a peça. Outro ponto abordado ao final de seu relato é a questão do gesto, sendo este um dos pontos mais recorrentes em sua preparação. Vale atentar para o lado corporal do processo, refletindo a ideia de que o corpo pode ser, em muitos casos, a extensão do instrumento, e que este pode auxiliar, sem substituir o trabalho técnico, no estudo do repertório com uma melhor noção e entendimento sobre a expressividade da interpretação da obra a ser executada.

Sobre a sua maior dificuldade técnica com a peça, Clarice atestou que:

[...] [creio que uma das coisas que mais trabalhei com a peça] foi a questão dos harmônicos (...) tem até essa sessão que é a mais longa da peça que é toda com harmônicos, então eu fiz uma divisão dessa sessão que é bastante longa, não tem vírgula, é sem expressão, não tem nada, e, então, eu fiz uma separação do que eu entendia como frase (...) acho que esses aspectos são também da interpretação de cada um então tudo que eu fiz nessa parte foi como eu entendi a respeito de respiração, mas outra pessoa pode entender de maneira diferente[...].

A questão dos harmônicos trazida pela flautista é um aspecto técnico básico da flauta, entretanto, seu entendimento e complexidade de emissão são elevados. Reproduzir harmônicos na flauta tem direta ligação com o treino da flexibilidade do lábio, pois cada tubo, junto a diferentes ângulos do lábio, reproduz alguma nota harmônica. Embora Clarice tenha trazido esse ponto como uma de suas dificuldades mais presentes na preparação de Honami, é válido ponderar que ela sempre buscou aplicar trechos da obra ao estudo técnico da flauta, mas também tendo clareza de que a obra em si possui margens interpretativas que podem oscilar a sua execução técnica.

No próximo segmento, serão vistas as potencialidades na preparação de Clarice com a Sonatina de Henri Dutilleux e os possíveis impasses vivenciados pela instrumentista.

### **Sobre a Sonatina para flauta e piano – HenriDutilleux**

A respeito de sua sensação sobre a preparação da Sonatina, em entrevista comentou:

[...] O Dutilleux, eu poderia considerar como uma conquista (...) teve um ponto de que quando eu fiz as primeiras apresentações dele, [era tudo muito mais imaturo] e, então, eu fui me dando conta da necessidade que eu tinha de estudar a parte do piano (...) eu acho que foi um grande ganho para mim, no geral eu sempre dou uma olhada na parte do piano como um todo, mas essa peça era diferente, ela não é muito fácil de se guiar assim, ela não é tonal e tudo mais, então eu acho que foi muito importante especificamente nela [esse trabalho][...].

Apropriar-se no discurso completo de uma obra é um dos papéis do instrumentista em preparação para um recital. Conhecer a peça como um todo faz parte de um dos pontos da preparação para a execução instrumental. Quando se faz referência a um trabalho colaborativo – como é o caso da Sonatina com o duo de flauta e piano – é necessário que ambos, flauta e piano, tenham a noção do todo, de todo o texto musical, a fim de comunicar-se melhor entre si e passar aos ouvintes as ideias da maneira mais eficaz possível. Davidson e King (2004) trazem questões inerentes a essa interação e ao conhecimento de ambos os instrumentistas sobre a obra a ser preparada. Os autores descrevem que em um contexto de ensaio, principalmente entre grupos menores, em que há a presença de um colaborador, por exemplo, é necessário que todos tenham a consciência da visão geral da partitura, que exercitem um julgamento pessoal, um raciocínio analítico e desenvolvam possíveis considerações sobre a música ao decorrer do processo de preparação.

Um aspecto interessante a ser pontuado sobre a fala anterior da flautista é a autoconsciência dela sobre a necessidade de estudar e conhecer a peça como um todo; entender as partes em que precisa dialogar com o pianista e os pontos cruciais a serem trabalhados individualmente e entre o duo. Tal particularidade pode ser observada a partir de uma visão organizacional da prática, corroborando positivamente para seu entendimento e estudo pessoal com o instrumento e,



posteriormente, sua interação com a obra e o músico colaborador em questão. A interação entre flautista e pianista é de extrema importância durante a preparação, englobando fatores além da execução instrumental, mas de incidência relacional entre os indivíduos. Ou seja, domínios socioafetivos estarão em evidência: o saber escutar e entender o outro, ser paciente ou líder quando necessário e trabalhar em conjunto para obter partes, e o todo, de maneira eficiente.

A respeito de uma aula que realizou sobre a Sonatina, em depoimento Clarice disse que:

[...] eu tive uma aula com a Liliana, uma pianista, que trabalhou já com classes de piano e de flauta (...) foi uma aula bastante detalhada e longa do Dutilleux e tivemos orientações para os dois instrumentos, tanto para mim quanto para o pianista (...) trabalhamos mais especificamente o *Animé* e me chamou bastante atenção para o caráter dessa parte (...) acho que o repertório vai crescer bastante com as orientações que ela nos deu [...].

O contato com orientações de outros professores pode ser um grande diferencial na preparação de um instrumentista. Preparar um repertório também envolve o conhecer e o despertar de diferentes interpretações e maneiras de estudar uma determinada peça. A experiência relatada pela mestrandia em seu depoimento demonstra tal ação, de acatar as considerações e orientações de outro professor – mesmo que de outro instrumento – de modo a proporcionarem à flautista a descoberta de maneiras distintas de visualizar a peça em questão.

Torna-se inegável pontuar que um dos aspectos mais presentes no relato da mestrandia é a sua interação com os aspectos relacionados ao meio em sua preparação. No modelo de potencial em música de Willamon e McPherson (2006), os pontos presentes na categoria de pessoas – interação com pares, mentores, professores e/ou família – são um dos aspectos mais intervenientes na relação do instrumentista, até mesmo com sua motivação e visão do processo como um todo. A flautista não traz em seu relato supracitado questões diretamente ligadas à sua intencionalidade performática, mas esta é bastante presente por meio da interação, do despertar de um ânimo e alegria ao lembrar do momento relatado.

Sobre sua prática individual com a Sonatina, relatou:

[...] Estudei o Dutilleux, fiz o *animé* lento, atentando para as orientações que tive da Liliana – que tem um *Gaiement*, depois do solo do piano – é algo que precisa ser bastante leve então estudei pensando nas orientações que ela me passou para fazer o máximo possível o caráter dessas coisas(...)

estudei tudo isso lento para internalizar e fui acelerando (...) refiz da parte articulada depois do rondo da cadência com essas orientações e acho que está funcionando muito melhor pensando dessa maneira diferente [...].

Clarice apresenta uma fala de seu estudo individual da Sonatina logo após a sua aula com a pianista. É perceptível em sua fala a grande importância que este contato representou para a flautista, em níveis de esclarecimento e melhor visão a respeito de como estudar a obra. Em paralelo a esse aspecto, pode ser pontuada também a sensibilidade da instrumentista em seguir as orientações da colaboradora e não somente observar o seu próprio trabalho, a flauta, atentando ao discurso musical como um todo.

A respeito de uma de suas sessões de estudo individual com a Sonatina, em depoimento comentou:

[...] o Dutilleux eu passei mais tempo trabalhando hoje, fiz um trabalho de tocar do começo até o final e observando as coisas que eu preciso me atentar no recital, fiz algumas anotações extras na partitura sobre as coisas que preciso ficar mais atenta (...) quando cheguei ao final, retomei os principais problemas e estudei lento (...) [os problemas são] basicamente as escalas das cadências quando tem essa parte com as escalas e umas notas longas então estudei isso bem lento pois ainda estava me esbarrando nisto (...) a parte cromática no animé e a parte final da peça eu também fiz lento (...) o Dutilleux hoje, os meus graves estavam problemáticos então todo esse final estava com muitos problemas[...].

Um dos aspectos mais presentes na preparação de Clarice é sua maneira planejada e organizada de estudar. Em senso comum de prática de instrumentistas, é habitual relatos de certa dificuldade em encontrar uma maneira eficaz e coerente de se estudar, de acordo com suas rotinas. A literatura traz, todavia, indícios de que uma prática deliberada é focada e plena de propósitos (CHAFFIN et al., 2003). A respeito do trabalho individual com o Dutilleux, Clarice especifica que um recurso utilizado foi partir de uma visão geral e, depois, começar a seccionar os trechos mais problemáticos; separar trechos pode ser considerada uma atividade um tanto genérica na preparação, embora fique evidente em seu depoimento que, além de realizar esse exercício, buscou pontuar, por meio de anotações, o que precisaria já lembrar em sua próxima sessão e até mesmo na performance da obra posteriormente. Além disso, é notório em seu relato certa preocupação técnica a respeito do trecho cromático durante a primeira intervenção de cadência [compasso 54 a 58] da peça (Figura 14). Tal ponto pode ser observado pela dificuldade do

controle motor a ser alcançado com o movimento cromático do trecho, além de aspectos técnicos do instrumento, como a emissão do som no grave – região bastante complicada para a flauta devido ao aumento do tamanho do tubo –, articulação dupla e constância na coluna de ar, com a presença do apoio diafragmático para a emissão da nota aguda ao final da sessão.

**Figura 14** – Primeira cadência da Sonatina (compassos 54 a 58).

Tais impasses podem ser diretamente relacionados ao controle motor da flautista, necessitando do desenvolvimento de suas habilidades físicas de controle muscular dos dedos, noções de cromatismo no instrumento, pontos pertencentes à emissão do som no grave e solidificação da passagem como um todo. Sendo assim, a particularidade relativa ao senso de planejamento geral de como estudar a obra e o trecho em si corroboram para o aprimoramento e avanço dos aspectos técnicos da flauta comentados pela mestrandia.

Sobre suas percepções a respeito da compreensão da obra, comentou:

[...] no Dutilleux eu tenho esse problema de precisar mais identificação com a peça, apesar de ser a mais estudada a que eu mais conheço, os trechos rápidos foram os que eu tive mais trabalho para construir (...) mas de qualquer maneira ela é uma peça um pouco torta também, com todo esse tema em 7/8, por exemplo [...].

Os pontos trazidos por Clarice nesse relato demonstram um dos impasses vivenciados durante a preparação da Sonatina, que foi a necessidade de mais maturação do discurso musical. Como ela comentou, por conta de um ritmo mais oscilante a Sonatina engloba um nível consideravelmente avançado de compreensão do todo e de aspectos inerentes à interpretação, ritmo e dinâmica de grupo. Embora Clarice tenha construído e realizado um trabalho específico e detalhado da obra, ainda tiveram pontos em que não obteve muita clareza e certeza.

de sua apropriação com a peça. A fase de identificação com o repertório surge como um dos pontos mais cruciais do momento da preparação, visto que o *performer* visa a conseguir mais liberdade ao tocar e mais eficácia na comunicação do discurso musical. Essa fase aqui descrita por Clarice assemelha-se à 3ª fase (ou estágio) da prática, descrita na literatura (BARRY; HALLAM, 2002; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007), na qual 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 problemastécnicos.

### **O processo de identificação com o repertório**

O exercício de realizar prévias antes do recital acadêmico (*as prévias*) é uma ótima alternativa para começar a treinar a situação de palco (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; MISHRA, 2002), o que pode vir a modificar consideravelmente a performance. Sobre uma das prévias que realizou em Santa Maria, relatou que:

[...] foi muito bacana tocar em Santa Maria; eles tem uma sala pequena mas um piano bastante razoável e teve bastante público, foram os alunos de graduação do curso (...) o curso de lá tem uma infraestrutura gigantesca então foi bem legal de tocar por lá é um campus ótimo e [aproveitamos e conhecemos tudo por lá] (...) então foi uma ótima experiência, o recital foi legal eu gostei do resultado (...) acho que foi bacana manter o público presente em todas as peças (...) fiquei um pouco nervosa então tinha planos de falar um pouco mais sobre as peças e daí acabou que não falei tanto assim (...) de qualquer maneira eu acho que foi um bom recital [...].

Clarice inseriu em seu processo de preparação o treino dessas situações de palco, com o objetivo de praticar, talvez, mais vezes essa situação. Ela pode exercitar não somente os aspectos técnicos do repertório, mas possivelmente sua percepção e interação com o pianista e o público. Essa particularidade enfatizada por Clarice engloba fatores inerentes à sua interação com pessoas, pares, mentores e/ou professores, despertando, também, nela mesma sentimentos de realização e de autoconhecimento a respeito do trabalho que vinha desenvolvendo. Fatores como interação com terceiros, experimentação de diferentes ambientes para performance, motivação e/ou volição foram evidenciados por meio de atividades como esta.

A atividade da prévia não somente trouxe a experiência do palco, mas despertou em Clarice sentimentos positivos a respeito de si mesma, demonstrando

consideráveis níveis de motivação, por meio de sua sensação de realização sobre a performance, volição, com sua vontade de continuar a realizar a tarefa, e até mesmo algum desconforto, com o nervosismo, por não conseguir passar e/ou comunicar pontos que desejou enfatizar um pouco mais. Sendo assim, todos esses aspectos podem ser considerados como parte do desenvolvimento de um processo paulatino de identificação da flautista com o repertório, não somente a título de maior maturação do discurso musical, mas a sua visão sobre a performance e as possíveis necessidades de comunicação com o público.

Sobre uma de suas prévias em Bagé, explicou:

[...] dia cinco e seis de setembro eu viajei para Bagé para fazer um dos recitais (...) foi bastante desgastante a viagem, acabei ficando com dores no corpo (...) no dia do recital eu fiz um aquecimento lento e levei mais tempo porque ainda sentia muita dor no corpo e comecei a sentir o maxilar doer então fiz exercícios de sonoridade e técnica (...) o recital foi a noite e durou mais ou menos uma hora (...) foi uma situação um pouco desconfortável pois foi feito tudo muito às pressas; teve pouco público mas foi bom [de maneira geral][...].

Através desse comentário é possível perceber que, embora Clarice tenha priorizado explorar bastante o tocar em público, tal atividade também trouxe alguns impasses em sua preparação. Aspectos como cansaço físico e mental, pontos de tensão e/ou dores musculares por conta do tocar e até mesmo do deslocamento em viagem para a realização dos recitais, possivelmente trouxeram a ela desconfortos e consideráveis perdas em performance, como relatou quando se referiu a dores e incômodos no maxilar.

Fonseca (2013) relembra que tocar um instrumento musical é tido, pelo senso comum, como algo eminentemente lúdico, destituído de qualquer risco. Sendo assim, o tocar demanda diversas situações em que o corpo necessita suportar, em muitos casos, uma alta carga – peso, resistência, controle muscular – em sua atividade. O autor ainda comenta que estudos realizados em escolas de música, orquestras e, mais recentemente, nos serviços de saúde especializados em doenças dos músicos apontaram níveis consideráveis, em instrumentistas, de algum tipo de desconforto físico postural que interfere na performance e na vida cotidiana do músico. A incidência desses sintomas é particularmente alta em flautistas (THOMSON, 2008; FONSECA et al., 2015). Tal questão remete ao lado físico do processo de preparação, que, em muitos casos, pode até gerar não só desconforto

corporal, mas um lado afetivo possivelmente negativo devido ao impasse desgastante vivenciado.

Descrevendo sobre uma de suas sessões de estudo individual, mencionou:

[...] comecei o dia com sonoridade e fiz um exercício de sonoridade agudo, decrescendo e crescendo de dó até fá e fiz os exercícios de harmônico e de grave; além disso fiz trechos específicos do repertório completo (...) com o Poulenc eu estudei o gesto do tema do primeiro movimento (...) estudei os trechos principais de dificuldades que ainda escapam do terceiro movimento do Poulenc (...) fiz alguns pontos de escalas e articulações do Dutilleux, pensando nas sugestões que tive em seminário de flauta [...].

A forma como Clarice dividiu seu estudo demonstra uma construção crescente de sua identificação com o repertório. Saber os pontos específicos a serem trabalhados tecnicamente pode ser uma das alternativas mais eficazes durante a preparação de um repertório. Este exercício proporcionou o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, tais como organização, segmentação de ideias, pensamento fluido sobre a prática, conhecimento do discurso musical e, principalmente, apropriação com o repertório a ser apresentado. Sendo assim, por meio dos tópicos apresentados sobre a preparação da mestranda, é notório que ela explorou diversas das potencialidades apresentadas pelo modelo de potencial em música proposto por Willamon e McPherson (2006), experienciando algumas mais do que outras, mas em quase todos os momentos apresentando certo nível de equilíbrio entre essas potencialidades, desenvolvendo, dessa maneira, seu processo de desenvolvimento para o recital acadêmico apresentado.

## BÁRBARA – A DOUTORANDA EM INÍCIO DE CURSO

Aqui, discorre-se sobre a trajetória do Casoll.

### **A trajetória de formação**

Bárbara, 28 anos, na época da coleta estudava flauta regularmente há 20 anos, estando em preparação para o seu primeiro recital em uma universidade do Sul do Brasil.

A flautista relatou sua experiência em seu primeiro contato com o instrumento e suas motivações iniciais para começar com a flauta:

[...] Quando estava na escola, no ensino fundamental, tocava flauta doce (...). [eu] era a estudante que mais valorizava a aula, estudava, tinha vontade, isso me [motivava] e aumentava bastante o interesse da professora (...). Ela conversou com a minha mãe para me colocar no conservatório de música e, prontamente, foi isso que ela resolveu fazer(...).

Quando a gente ingressa no conservatório, eles te perguntam qual o instrumento que você gostaria de tocar e, então, eu falei: ah, *eu quero o instrumento que toca no comercial do sabão puro*, era um sabão que tinha na época, e o começo dele tinham uns patinhos e a flauta ao fundo e por incrível que pareça era o concerto de Mercadante (...) Eu nem sabia o que era a flauta, mas falei que queria aquele instrumento que tocava no comercial [...].

De acordo com um estudo longitudinal com crianças de 8 a 12 anos, de McPherson e Davidson (2002), a escolha de um dado instrumento por estudantes de música pode ter conexão com as oportunidades, basicamente de escolha, que lhes são possibilitadas pelo seu contexto cultural, e poder escolher um dado instrumento pode fazer com que mais crianças possam querer continuar a aprender música. No caso de Bárbara, ela pareceu gostar e se interessar pelo som da flauta transversa, “aquela do comercial”, apontando que talvez a diferença da capacidade sonora deste instrumento lhe suscitou interesse.

O contato inicial de Bárbara com a flauta foi bastante específico e bem direcionado. A oportunidade de iniciar na música, em um contexto de conservatório e escola formal, proporcionou à flautista uma educação específica e sólida, posteriormente já voltada à flauta transversal. Nesse cenário descrito por Bárbara, também é interessante notar a influência sonora em sua trajetória, quando remete ao comercial, que continha o som da flauta transversal, ao som do Concerto de Mercadante – o concerto descrito pela flautista é o nº 2 em Mi menor – despertando, prontamente, uma memória sonora que já lhe agradava.

Além disto, observou-se, desde o início de sua formação, a presença familiar, quando descreveu sobre o apoio de sua mãe para ingressar no conservatório de música, onde teria contatos mais amplos a respeito da aprendizagem instrumental. Por sua vez, além do positivo estímulo familiar e as referências sonoras vivenciadas, também é válido pontuar que desde o início de sua trajetória, Bárbara já demonstrava interesse e certo nível de motivação em relação à música: “(...) Era a estudante que mais valorizava a aula, estudava, tinha vontade, isso me [motivava] e aumentava bastante o interesse da professora(...)”.

De acordo com a aprendizagem em música, apresenta-se como um caso específico, em que a motivação assume um papel extremamente importante, não só procurando compreender o interesse inicial para a aprendizagem de um instrumento, mas também a persistência para continuar a tocar e a estudar, apesar das dificuldades que surgem no estudo e na aquisição de competências (HALLAM, 2002).

Em termos de referências musicais no contexto familiar, Bárbara comentou:

[...] Minha família sempre me apoiou (...) Na minha família sempre tinha música, na minha casa quase que não existe silêncio assim, sejam as músicas que minha mãe curte ou meu pai e minha irmã (...) Meu pai na época, era década de 60, mais ou menos...ele gostava muito de umas músicas populares que tinham alguns cantores com técnica lírica, era uma moda eu acho (...) Meu pai cantava, mas não teve formação vocal [...].

O contexto familiar fomentou um ambiente propício e estimulante para o gosto e interesse pelo estudo de música. Além disso, os estímulos sonoros vivenciados por Bárbara demonstraram o valor e a importância das referências artísticas durante esse processo.

Ainda sobre sua trajetória, Bárbara relatou:

[...] Tive três professores; um me ensinou dos 9 até os 17 anos, dos 18 tive um e dos 21 mais ou menos, tive outro (...) Naquela época, minhas referências eram os colegas mais velhos da classe mesmo (...) Desde pequena tocava na orquestra infantil, no conjunto de sopros e depois fui para orquestra juvenil (...) Lá pelos 16 ou 17 comecei a fazer caches com a banda sinfônica e a filarmônica da minha cidade (...) A formação principal sempre foi nesse âmbito da música erudita (...) Toquei também um tempo em um grupo de música cubana e música andina, tradicional colombiana [...].

Vê-se que Bárbara teve a oportunidade de desenvolver-se musicalmente já no âmbito do ensino tradicional (e formal) da música de concerto ocidental, com o conservatório e as atividades em grupo que desenvolvia dentro da escola. Conseqüentemente, a flautista também pôde ter contato com colegas mais avançados e com diferentes professores, além de experienciar maneiras de tocar flauta, aprimorando-se aos poucos e crescendo tecnicamente no instrumento. A prática em grupo, em diversas formações, também esteve presente em sua trajetória desde o período do conservatório, proporcionando, possivelmente, mais desenvolvimento em diferentes ambientes musicais. Dessa forma, é interessante



pontuar os diversos aspectos positivos presentes na formação inicial da Bárbara, corroborando, assim, para seu desenvolvimento pessoal e musical. Concomitantemente, é válido pontuar como oportunidades sólidas e uma base técnica firme podem potencializar um desenvolvimento musical e instrumental.

A seguir, serão demonstradas as noções de prática instrumental adotadas por Bárbara no seu processo de preparação. Antes de exemplificar as potencialidades presentes neste, é importante pontuar como a flautista observa o fenômeno da prática e como desenvolve ferramentas para solucionar, ou até mesmo, observar os possíveis impasses existentes.

### **A preparação do repertório**

Sobre a decisão do repertório a ser executado e o período em que ocorreria o recital, comentou:

[...] Ele é o primeiro recital (...) e deveria ser feito no ano passado (...) e eu já tinha claro [desde esse período] o que eu gostaria de tocar (...) ano passado, eu realmente não estive bem (...) fui diagnosticada mesmo que estava com depressão [e além disto], eu coloquei aparelho, perdi uns dois ou três meses assim na adaptação (...) isso foi bem complicado, e se somou [ao fato de que eu] estava emocionalmente fraca[...].

Através desse seu relato, é importante pontuar fatores intervenientes presentes em sua preparação do repertório que geraram momentos de instabilidade, como ter colocado aparelho dentário (algo que atrapalhou fisicamente a produção/projeção sonora) e o diagnóstico de que tinha depressão. Estar se sentindo “fraca”, como comentou, pode ter sido uma consequência da sensação de angústia gerada pelo sentimento de impotência frente àquilo que sentia que precisava fazer e não estava conseguindo. Todos esses impasses vivenciados por Bárbara surgiram como intervenientes afetivos e cognitivos limitantes de sua preparação, pois dificultavam o processo de decisão das peças, possíveis datas e a própria preparação e estudo para o concerto.

Ainda sobre essa situação inicial, relatou:

[...] Meu plano inicial era fazer o recital em outubro ou novembro do ano passado (...) [mas eu não estava] nem perto de estar pronta (...) daí, foi chegando e ficou claro para o professor e para mim, que eu não ia conseguir fazer o recital no passado (...)[então combinamos de fazer no

primeiro semestre do próximo ano] (...) Só que não é assim, não é assim tão fácil não (...) no verão tu não vai conseguir ensaiar com as pessoas (...).

São notórios os impasses causados pela depressão e pelos problemas causados pela colocação do aparelho dentário, ocasionando não só instabilidade, mas também a prorrogação ou até mesmo o não cumprimento de um prazo pré- delimitado para a realização do recital. Embora tenha vivenciado essas questões no início de sua preparação, mesmo sabendo das dificuldades que incluem preparar um repertório no período de férias, Bárbara buscou encontrar alternativas para superar os obstáculos presentes, indo a festivais, participando de aulas e, principalmente, buscando auxílio com um psicanalista, como aponta o depoimento a seguir.

[No verão] (...) fui para o festival de Pelotas, para o festival de Gramado, e essas aulas foram boas, eu também nesta fase ainda estava muito pra baixo, muito, muito pra baixo assim (...) depois do festival de Gramado, comecei a me sentir melhor (...) Nesse período, também comecei com acompanhamento do psicanalista [...].

Os aspectos intrapessoais e do meio são descritos por Williamon e McPherson (2006) como catalisadores potenciais, ou seja, podem agir ou interferir, de alguma maneira, em determinada situação, e esta pode influenciar pontualmente sobre as decisões dos instrumentistas, o que, por sua vez, pode possibilitar uma mudança de curso para o desenvolvimento de habilidades (e de senso de competência) dos instrumentistas em situações de aprendizagem. Dessa maneira, as soluções encontradas por Bárbara, de procurar uma ajuda médica e ir em busca de orientações de professores nos festivais, fez com que a parte negativa inerente à afetividade e aos aspectos físicos fosse pensada e posta como um desafio a ser sanado.

Para o seu recital, Bárbara estava preparando o seguinte repertório: (i) Sonata para flauta e piano Op 94- Prokofiev e (ii) Concerto para flauta e orquestra (com redução de piano) – Jacqueslbert.

Sobre a decisão do repertório, Bárbara comentou:

[...] Comecei o curso [e pensei: tá, esta é] a minha última etapa acadêmica (...) [então eu pensei,] agora é o momento de preencher lacunas dentro da literatura do instrumento, quais são as duas principais que eu tenho que estudar e ainda não estudei? Prokofiev e lbert. Eu sinto que, não posso tocar outras peças que quero tocar sem ter passado por essas. E daí eu falei com o professor, a gente conversou e ele aceitou[...].

Por meio deste relato pode-se perceber em Bárbara a presença de certo nível de determinação para a escolha do repertório do recital, quando afirma que tanto o Concerto de Ibert quanto a Sonata de Prokofiev eram duas obras – peças bastante tocadas pelos flautistas – que ainda não tinha estudado. Dessa maneira, Bárbara aponta critério ao escolher o repertório a ser executado, uma vez que a finalidade de tal escolha seria o de suprir lacunas em sua formação – como a própria comentou – por meio do repertório.

Mais especificamente sobre sua prática individual, discorreu:

[...] O que eu sei é que eu nunca tive uma rotina bem definitiva... talvez tivesse épocas que cheguei a ter algo mais definido (...) nunca tive períodos muito grandes, variou bastante, não que seja uma coisa deliberada, é que eu sei lidar com essas diferenças(...).

Uma coisa que eu sempre faço é que sempre aqueço com escalas cromáticas, porque uma vez ouvi um professor falando que era bom de aquecer desta maneira (...). Penso que meu jeito pode ser trabalhar com passagens específicas (...). Acho que consigo lidar com essas situações [...].

A respeito da prática individual da flautista, é possível observar uma especificidade com relação ao seu ritmo de estudo individual ao assumir que não dispunha de uma rotina bem definitiva, pois esta alternava-se com frequência. Em paralelo, é importante pontuar que a regularidade a respeito de uma rotina de estudo é extremamente importante e indicada durante o processo de preparação de um instrumentista.

Segundo Rouse (2001), o termo prática revela uma ambiguidade fundamental em seu uso, implicando regularidade e normatividade. Logo, pode-se associar a prática à execução de alguma atividade, como também à aplicação implícita de regras e princípios de uma arte, esporte, ciência ou profissão. A referência de prática implicando uma regularidade de uma atividade vem sendo também discutida na literatura de Psicologia da Música em termos de automaticidade, defendendo que, no profissional, alteram-se posturas quase automáticas com outras que exigem maior atenção, dependendo da situação (LEHMANN; DAVIDSON, 2002; SANTOS, 2007).

Posteriormente, Bárbara detalhou, apesar das dificuldades na questão da regularidade de sua rotina de estudos, como conseguia reservar tempo para seu estudo individual do instrumento: “[...] acho que consigo tirar tempo... mesmo que eu

*abra mão* de outras coisas, para estudar flauta (...). Descreveu também sua maneira de seccionar passagens e buscar limpá-las lentamente, para maior clareza dos movimentos e compreensão do discurso musical:

[...] Quando eu tenho uma passagem que eu tenho dificuldade sempre memorizo e estudo lento sempre (...). Vou tocar ela lenta e depois já pega e toco tudo (...). Antes de tocar a versão real, eu toco lento várias e várias vezes (...).

Experimento tocar também sem aquecer na hora, em tempo, e observo o que não saiu, se foi a articulação, os dedos, a respiração, o ar, ou algo assim, penso qual seria a dificuldade desta passagem, o problema específico de cada passagem (...). Quando estou estudando seguido, eu me lembro [dessas passagens].

sempre me gravo via áudio, mas não consigo escutar depois, fico com medo do que posso ouvir [...].

Bárbara parece elencar formas de estudar, apontando sua preocupação com o hábito de praticar do instrumentista e elencando modos de realizá-la. Algo que parece implícito em dois desses três segmentos recortados das falas de Bárbara é a repetição dos procedimentos, a saber: (i) realizar *várias vezes* a performance em andamento lento do material em estudo e; (ii) *sempre* realizar gravação teste de trechos daquilo que acabou de praticar. Mesmo que este último procedimento não pareça realizado plenamente em seu potencial (porque Bárbara não escuta e avalia o resultado do registro), sua impressão momentânea sobre o que conseguiu apreender do que foi praticado pode lhe ser útil de algumamaneira.

Carter e Grahn (2016), em revisão de literatura sobre estratégias de estudo de prática em outros contextos, trouxeram ponderações hipotéticas sobre o efeito de interferência contextual nas situações em que prática é intercalada com procedimentos de natureza distinta. Uma primeira hipótese é que se vários itens são mantidos na memória de trabalho ao mesmo tempo, há uma oportunidade de comparar e contrastar diferentes itens, levando a uma codificação mais elaborada e distinta para cada item (LEE e SIMON, 2004). Nessa situação, quando se alterna a forma de estudo há a possibilidade de se ter mais opções para a solução e o avanço de uma situação de prática; entretanto, outros teóricos já ponderam que mudar de uma tarefa para outra pode induzir o esquecimento do plano de ação da tarefa anterior. Aqui, firma-se a necessidade de haver repetição de eventos e reconstrução dos planos de ação após o retorno às tarefas anteriores. Estudos desde a década

1990 postulam que a repetição (assim como a repetição variada) de mecanismos estratégicos pode levar a uma representação mais consolidada na memória (MAGILL, HALL, 1990; CARTER; GRAHN, 2016; MANTOVANI. SANTOS, 2017; CARTER; GRAHN, 2016).

De acordo com Barry (1992; 2007) e Rohwer e Polk (2006), as observações a respeito da prática musical dos alunos é de que a repetição sempre está presente em termos técnicos e musicais, sendo um procedimento muito empregado por instrumentistas. Corroborando tal afirmação, Hadcock (1999), West (2003) e Fischer (2004) trazem o papel da repetição técnica como sendo um dos fatores mais recorrentes para aprimoramento musical. Na literatura da flauta transversal, por exemplo, existem diversos exercícios diários da escola francesa que colaboram com todos os subterfúgios necessários para o desenvolvimento de uma base técnica sólida e concisa: ou seja, um mesmo fundamento da técnica é revisto com muitas variações, sendo que Taffanel e Gaubert<sup>31</sup>, Marcel Moyse<sup>32</sup>, Philippe Bernold<sup>33</sup> e muitos outros desenvolveram inúmeros exercícios para aprimoramento técnico por meio de repetições de escalas, arpejos e intervalos. A maneira adotada por Bárbara, embora percebida por ela mesma como não metódica ou regular, pode ser embasada em aspectos básicos da literatura, como a memória, a repetição, o seccionar de trechos e a execução da obra completa.

Bárbara trouxe alguns dos pontos mais desafiadores relacionados à sua preparação e a aspectos técnicos do instrumento:

[...] Eu tenho dois grandes desafios que são a respiração, que eu estudo porém, eu sinto que eu não sou uma flautista que tenha um desenvoltura natural, como a gente diz, ah fulano tem facilidade [para isso ou aquilo], então, eu sinto que eu não tenho facilidade para passagens rápidas (...) Esses são os meus grandes desafios (...) [As passagens me] traem até agora, o que tem acontecido nos dois últimos ensaios é que em casa elas saem melhor (...) [Mas eu] acredito que em casa eu estou com um tempo [andamento] mais confortável, [então assim] elas conseguem sair limpas,

<sup>31</sup> O *Méthode Complète de Flûte* foi desenvolvido por um dos maiores nomes da escola francesa de flauta: Paul Taffanel e seu aprendiz, Philippe Gaubert. O método é adotado há gerações por todos os flautistas do mundo e é organizado em dois volumes: (I) *technique générale; signes d'agrément; coups de langue* e (II) *grand exercices journaliers de mécanisme; études progressives; douze grandes études de virtuosité; style e traits difficiles*.

<sup>32</sup> Marcel Moyse foi um dos grandes nomes da flauta transversal no contexto da escola francesa. Desenvolveu diversos métodos para estudos de mecanismo diários, intervalos, sonoridade, por exemplo. Seu trabalho mais mencionado e utilizado é o *De l'intonation - Art et Technique*.

<sup>33</sup> Philippe Bernoldé, flautista, compositor e regente francês, conhecido por seu método *latechnique d'embouchure*, em que por meio de vocalizes para expansão e aprimoramento da coluna de ar trabalha diversos aspectos da sonoridade da flauta.

mas na verdade quando eu estou tocando e já estou cansada, as passagens não saem[...].

É evidente a presença de aspectos físicos da preparação, tais como: aspectos técnicos inerentes à digitação, controle motor, resistência, emissão do som, respiração, entre outros. Estes, contudo, são aspectos não somente particulares de Bárbara atrelados ao som e à respiração, mas da maioria dos instrumentistas de sopro. Na literatura da flauta transversal, por exemplo, Graf (1992) propõe em seu método *Checkup – 20 basicsstudies for flutists* inúmeros exercícios que auxiliam a manutenção do aspecto técnico da respiração, por meio de notas longas, exercícios de tocar e cantar simultaneamente e exercícios em que há a presença de apneia, para melhor expansão da caixa torácica. Sendo assim, a respiração, sendo a primeira dificuldade mencionada pela flautista, é um dos pontos mais estudados, quase como se fosse um estudo à parte do próprio instrumento, pois não se trata somente de um aspecto puramente técnico a ser solucionado, mas o conhecimento a respeito do próprio corpo e o seu funcionamento, já que cada flautista terá um corpo diferente, com funcionalidades distintas, para um mesmo instrumento.

A segunda dificuldade abordada pela Bárbara em seu relato está diretamente ligada aos aspectos dos processos motores do instrumentista. Estes podem ser considerados pontos de maior preocupação dos instrumentistas, sendo, na maioria das vezes, associado ao êxito na performance ou num melhor desempenho, empregando o aspecto da virtuosidade nesse pensamento. Gonzalez-Sanchez et al. (2019) descrevem que a virtuosidade na performance musical é constantemente associada à produção sonora dos movimentos, sendo ela rápida, precisa e eficiente. Os autores também defendem que gerar movimentos em um nível consideravelmente elevado envolve um complexo conjunto de controle muscular, comandado pelo sistema nervoso, principalmente, dependendo da habilidade de antecipar, segmentar e coarticular elementos motores, tudo isso dentro das construções biomédicas de cada indivíduo. Tais particularidades, quando bem resolvidas e estudadas, podem ocasionar o que se denomina de fluência na performance musical.

Sobre sua prática, Bárbara ainda relatou:

[...] Existe essa coisa de cobrança comigo mesma, o ideal de performance, disciplina, que eu coloquei na minha cabeça, pelas ideias que eu compro, sobre o que eu escuto, que eu não sei se são reais, sabe? E tudo isso gera essa grande cobrança (...). Sempre me sentia bastante cansada e ficava sempre frustrada (...). Uma coisa de comparação com esse meu ideal (...). Estou tocando e erro uma passagem, isso me traz sempre um ideal ruim (...). Meio que a reação automática da minha mente é fica frustrada e não pensar no que poderia fazer, sempre acho que nunca adiantou[...].

Através de seus depoimentos sobre a maneira como trabalhava em sua prática individual, pode-se observar que, apesar de todas as suas peculiaridades, um dos maiores impasses para ela, naquela preparação, pareceu ser em relação a si, frente às suas expectativas e possíveis cobranças vivenciadas com o próprio instrumento. Assim, percebe-se certo perfeccionismo ao se revelar excessivamente crítica aos próprios esforços. De acordo com Smith, Saklofske, Yan e Sherry (2015), os esforços perfeccionistas são caracterizados por atitudes rígidas e derivadas de si próprio em relação ao desempenho pessoal, enquanto as preocupações perfeccionistas são devidas às expectativas percebidas dos outros.

A seguir, será observada a etapa final da preparação de Bárbara para o recital acadêmico em questão, trazendo cada peça em específico e seus possíveis ganhos e/ou impasses vivenciados através desse processo.

### **Sobre a Sonata para flauta e piano Op. 94 – Sergei Prokofiev**

Sobre a preparação da Sonata de Prokofiev, comentou:

[...] Sempre estudava lento e isso era frustrante porque nunca funcionava, na hora de tocar a tempo a coisa não ia, sabe? (...) Era frustrante porque o professor sempre me pedia para estudar lento, e eu sempre fazia isso e nunca resolvia, não entendia muito bem, mas confesso que a minha estratégia não funcionou (...). Era uma sonata densa e me pedia muita resistência também, até pela parte histórica da sonata<sup>34</sup>[...].

Por meio dessa colocação, percebe-se que um dos aspectos evidentes de sua preparação é a questão do afeto. A potencialidade afetiva é descrita no modelo de potencial em música como atuante em situações negativas ou positivas da

<sup>34</sup> Composta durante a II Guerra Mundial, a obra teve sua estreia em Moscou, no dia 7 de setembro de 1943, e foi interpretada pelo flautista Nikolai Kharkovsky e pelo pianista Sviatoslav Richter (NETO, 2007). A estreia da peça em Moscou não foi um concerto público, apenas um ensaio organizado pelo comitê estadual de prêmios (HAPER, 2003). Prokofiev compôs a Sonata durante seu período de exílio em Cáucaso, na cidade de Perm e, no mesmo período, escreveu suas Sonatas de Guerra, a ópera Guerra e Paz, sua quarta sinfonia, o balé Cinderela e o quarteto de cordas nº 2 (NETO, 2007).

preparação, e por meio desta é que outros aspectos intrapessoais e do meio agem de maneira cíclica: volição, motivação, meio, aspectos físicos, emocionais, entre outros. O afeto pode influenciar as ações de diferentes maneiras (PLEMMONSE WEISS, 2013) e tem impacto no modo de pensar e agir dos indivíduos que, por sua vez, influencia julgamentos como decisões sobre realizar (ou não) certas atividades (FORGAS, 2000). O afeto pode ajudar, ou atrapalhar, no foco de atenção de uma atividade, assim como influenciar a priorização e manutenção de metas, e para determinar a expectativa de metas atingidas, tendo um impacto na persistência das ações (PLEMMONSE WEISS, 2013).

Ainda sobre a Sonata, Bárbara mencionou:

[...] A sonata [de Prokofiev] me causou uma experiência ruim, infelizmente(...) tinha também um trecho deste primeiro movimento que sempre era muito... mais muito complicado para mim, do compasso [de ensaio] 4 de ensaio até o 5 e as passagens do Ré sobre agudo no 6º compasso de número 7 (...). E a escalinha que vem antes meio que estava contaminada do medo que eu tinha para chegar nesse ré agudo, sabe? [...].

Os impasses ao longo do estudo foram surgindo aos poucos, em função das demandas técnicas percebidas. Para Mazur e Laguna (2019), a experiência do tocar é de agrado da maioria dos instrumentistas, entretanto, entre alguns deles, a atividade pode ser comumente associada, por meio da dificuldade de alguma tarefa, a experiências de medo do fracasso, causando vivências afetivamente negativas.

A respeito dos dois outros movimentos, afirmou:

[...] O terceiro movimento eu me descuidei, porque não passei e pensei: meu Deus, eu não conheço essa música! E não sabia direito as entradas e tudo mais, porque só fiquei me preocupando com os rápidos (...). Acho que esse segundo é o mais delicado de todos da sonata (...). As passagens do quarto movimento eu sempre estudava lento, mas quando colocava a tempo, tudo ficava meio que quebrado, não saía nada[...].

O conhecimento em ação da obra na realização do movimento, ou da peça como um todo, é um ponto estratégico nas fases da preparação. Obviamente, diversos aspectos podem corroborar para a não compreensão completa da obra, como foi o caso de Bárbara, quando afirmou que levou sua atenção um pouco mais aos movimentos digitalmente mais exigentes do que aos movimentos mais lentos da Sonata, enfraquecendo, por sua vez, a compreensão da realização performática desse terceiro movimento.



Em depoimento, também comentou sobre sua maneira de estudar e de uma experiência de performance:

[...] A estratégia era fazer um aquecimento curto porque, no geral, eu me canso muito rápido então eu não posso fazer aquecimentos muito longos porque se não eu já estava muito cansada quando começasse a tocar, então, eu sempre focava nas passagens (...) [Na primeira prévia que fiz,] aconteceu que eu tinha [tão forte essa coisa de] isolar passagens, que eu não tinha a música [na cabeça] (...) [Eram somente] alguns buracos de compreensão das peças, de algum movimento (...) [Então, eu não tinha muito claro em minha mente essas] seções, porque eu não tinha tocado muitas vezes os movimentos completos. Então minha estratégia foi focar nas passagens que até hoje continuam sendo um desafio.[...].

É pertinente observar o aspecto da segmentação na rotina de estudos de Bárbara. Situações como esta, da prévia em questão, são comumente descritas pela flautista, transparecendo não somente na preparação da sonata, mas possivelmente na forma como ela trabalha e/ou pensa sua prática. Obviamente, a compreensão do discurso completo de uma peça dá-se pela paulatina construção mental, mecânica, técnica e interpretativa da obra, sendo estes pontos a serem trabalhados em experiências futuras de preparação. O trabalho por trechos pode ser perfeitamente eficaz para qualquer instrumentista, embora a necessidade da compreensão e execução de uma obra – pensando nesta como um todo ou num movimento completo, por exemplo – seja necessária também para se obter outro tipo de aprendizagem da peça: a noção da prática das performances das peças como um todo. Esse é um aspecto talvez pouco problematizado na literatura de prática instrumental, ou seja, pouco se sabe sobre a questão de estudar a realização de ponta a ponta em um dado momento da prática como estratégia de monitoramento de realização performática.

Em um de seus depoimentos, a doutoranda trouxe uma experiência sobre uma de suas prévias do recital atreladas a uma especificidade de sua realização na Sonata em estudo:

[...] Escutei o vídeo da prévia e foi bem interessante (...) [Vi] que tenho que cuidar que no geral a afinação [que] está baixa, então fiquei assim chateada porque eu estava ciente daquilo (...) [Com certeza] eu sei que o piano não estava nas melhores condições de afinação, porém alguns intervalos e no geral, desde o começo das frases, notei que estava baixa, então tenho que realmente cuidar, isso então foi legal ter visto isso no vídeo (...) [Então eu precisava observar e cuidar disso] pois a afinação estava mais baixa no Prokofiev [...].

A dificuldade em manter ou segurar a afinação<sup>35</sup> é um ponto comum a todos os flautistas em formação. Estes aspectos são caracterizados como particularidades físicas a serem solucionadas pelo instrumentista, tendo em vista a necessidade de desenvolver diversos pontos inerentes ao domínio corporal na performance.

Em outras descrições sobre seus procedimentos de prática, Bárbara mencionou:

[...] Escutei a sonata de Prokofiev, completa, com o score na mão, para ficar mais atenta com a parte do piano, e depois peguei e arrumei o melhor que pude na estante as partituras (...) [Toquei com as anotações com cores] e a parte de piano que está no Youtube, toquei com a versão lenta, do segundo movimento [pela] versão de estudo do segundo movimento (...) [Fiz dessa forma], me gravei também (...) Então vi os pontos fracos e depois descansei um pouquinho, e foquei nas passagens do quarto movimento, com metrônomo, para limpar as passagens (...) [Com certeza eu gostaria] de ter estudado mais coisas mas o corpo não deu mais, então daí parei e fiz bastantes alongamentos e um pouquinho de Yoga [...].

Em seu relato, Bárbara detalha uma experiência de trabalho com a Sonata. Não somente a parte técnica do instrumento está sendo trabalhada pela flautista, mas principalmente a compreensão do todo, como visualizar a partitura, escutar a obra, olhando para a parte e ouvindo principalmente a parte do piano, instrumento que colabora quase que de maneira única – com trechos extremamente difíceis e elaborados – com a flauta. Tais aspectos tornam-se evidentes quando a doutoranda descreve o seguinte: “(...) escutei a sonata de Prokofiev, completa, com o score na mão, para ficar mais atenta com a parte do piano, e depois peguei e arrumei o melhor que pude na estante as partituras (...)”. Bárbara apresentou, de maneira direta, a presença de sua potencialidade intelectual ao apontar organização, foco, planejamento e racionalização da atividade, por exemplo. Além das características de escutar a obra observando a parte do piano, escutando também outras nuances da peça, ela utilizou-se de ferramentas auxiliares para o estudo da sonata, como gravações do acompanhamento do piano, possivelmente com o intuito de autoavaliação ao decorrer do processo.

---

<sup>35</sup> A literatura de flauta também se preocupa em propor mecanismos para trabalhar esse com esse fundamento da tradição ocidental de concerto. Wye (1984) em seu livro *Teoria e prática da flauta – volume 1: sonoridade*, propõe alguns exercícios para aprimoramento da afinação no instrumento, englobando aspectos inerentes aos intervalos, acordes e aplicando estes com o auxílio de uma fonte fixa. Tais exercícios propõem auxiliar o flautista nos aspectos inerentes ao controle da afinação e, principalmente, na emissão do som no instrumento.

Tais medidas adotadas por Bárbara para o estudo da Sonata são extremamente essenciais para um desenvolvimento progressivo e sólido. Entretanto, é interessante pontuar que tanto em sua entrevista quanto em seus depoimentos gravados, não há especificidade em ambas as peças, transparecendo, na maioria das vezes, uma visão um tanto genérica sobre a preparação do repertório, não especificando medidas específicas que possa ter adotado em cada obra e em trechos determinados. Pode-se considerar essa particularidade de pensamento como sendo uma maneira de estudar e ver a preparação, algo mais amplo e que pode ser aplicado em vários contextos de seu repertório: situações genéricas podem ser aplicadas em vários contextos de seu repertório. Entretanto, há de se ponderar ainda que muitas das decisões possam ter sido tácitas durante seu estudo, ou seja, não estavam disponíveis a ela explicitamente, de modo que pudesse compartilhar em seus relatos.

### Sobre o Concerto para flauta e orquestra – Jacques Ibert

A Figura 15 ilustra o trecho do início do concerto de Ibert.

**Figura 15** – Trecho do I movimento para flauta e orquestra de Ibert, da capô ao compasso 21.

CONCÉRTO  
pour Flûte et Orchestre

FLÛTE SOLO JACQUES IBER

I

Allegro (♩ = 120)

*ff stacc.*

8

13

5

Sobre o trecho ilustrado na Figura 15, Bárbara comentou:

[...] Nesse primeiro movimento eu tinha muita dificuldade neste primeiro ataque, obviamente, e eu sempre estudava isso lento, fazia ele ligado também, para compreender melhor a coisa toda e ter uma ideia da sonoridade, porque acho que quando faço legato eu tenho uma melhor imagem sonora do trecho (...). Tocava com o pianista e aparentemente estava tudo certo, e o professor dizia que estava atrasando, o professor com certeza era bem mais sensível a isso, então eu sempre gravava as aulas e tal, ele tinha essa imagem preconcebida do concerto, e eu não estava conseguindo a reproduzir essa imagem dele [...].

A respeito da preparação do Concerto de Ibert, é evidente a manipulação de produção sonora explorada em situação pontual de seu estudo, visto nesse primeiro movimento frente a algumas peculiaridades relacionadas ao domínio (sensório) motor: articulação, andamento, sonoridade e interpretação. Tais pontos podem ser observados quando a flautista discorre ter tido dificuldades no primeiro ataque, mas também em relação à atmosfera sonora e imagem artística do movimento. Tal peculiaridade presente em Bárbara, em relação à intencionalidade de aquisição e desenvolvimento da programação motora, é um dos pontos essenciais trabalhados por instrumentistas de sopro e, segundo Debost (2002), tal procedimento faz com que a flauta seja um instrumento além do seu próprio corpo.

As estratégias adotadas pela flautista são organizadas da seguinte forma: (i) altera o andamento do trecho – quando usa a expressão “sempre estudava isso lento”, referindo-se ao ato de reduzir o andamento global para solucionar problemas de digitação e/ou intervalos; (ii) altera a articulação – quando menciona que “fazia ele ligado também”, referindo-se à dificuldade da articulação por meio desse trecho, de notas em intervalos que apresentam certa dificuldade motora, causando um impasse para a execução e; (iii) sonoridade – quando menciona que, ao fazer legato, consegue ter “uma melhor compreensão do trecho”, conseqüentemente auxiliando na construção “da imagem sonora do mesmo”.

Além de particularidades inerentes a potencialidades motoras pessoais, aspectos relacionados à habilidade intelectual da flautista também estão evidenciados na citação anterior. Todo o processo de compreensão a respeito da tarefa a ser executada e a organização mental do que precisa ser realizado fazem parte de suas habilidades intelectuais, englobando, assim, a percepção ampla das diferentes capacidades sobre a prática instrumental. Usher e Schunk (2012) descrevem que, na maioria das vezes, os músicos precisam aprender a equilibrar

componentes de esforço de prática com as habilidades de autorregulação, um pouco mais amplas e necessárias, para organizar e sistematizar seus próprios pensamentos, sentimentos e ações, a medida que desejam alcançar seus objetivos.

A respeito do terceiro movimento do Concerto, relatou:

[...] O terceiro movimento eu lembro que ele mudava poucas coisas da tonalidade, que é a coisa de transpor que nós flautistas não estamos muito acostumados, é minucioso né, esta parte me deu trabalho, da sessão A e B; [Também] o começo da última folha que ele faz o mesmo que o início só que no grave (...). Sempre estudava bem lento e tal [...].

A seguir, nas Figuras 16 e 17, exemplificam-se os trechos comentados por Bárbarar:

**Figura 16** – Trecho do início do III movimento do Concerto de Ibert, compassos 1 a 27.

*Allegro scherzando* (♩ = 176)

The musical score consists of six staves of music. The first staff (measures 1-5) shows a sequence of rests followed by a melodic line starting with a forte (f) dynamic. The second staff (measures 6-11) continues the melodic line with a slur and a fermata over a triplet. The third staff (measures 12-15) features a more rhythmic passage with slurs. The fourth staff (measures 16-19) continues with slurs and a mezzo-piano (mp) dynamic. The fifth staff (measures 20-24) shows a melodic line with slurs and a forte (f) dynamic. The sixth staff (measures 25-27) concludes the excerpt with a melodic line and slurs.

**Figura 17** – Trecho do final do III movimento do Concerto de Ibert, compassos 251 a 266.

The image shows a musical score for the final of the III movement of Ibert's Concerto, measures 251 to 266. The score is written on four staves. Measure 251 is marked 'stacc.' and 'Rall. assai'. Measure 254 is marked 'pp'. Measure 259 is marked 'f'. The music features complex rhythmic patterns and chromatic lines.

É importante pontuar o desafio de Bárbara quando esta afirmou ter necessidade de realizar leituras com estruturas mais densas e intensas, o que acabava dificultando seu procedimento da prática. Na Figura 16, é possível observar o motivo em tercinas (compasso 25), no qual a doutoranda prossegue quase que em linha cromática, reafirmando, ao final do movimento (compasso 255), a apresentação meio tom acima. Essa transposição realizada pelo compositor desperta não somente uma mudança harmônica, mas também uma peculiaridade motora, pois a digitação torna-se mais difícil devido a posições em que a flauta está mais aberta – utilizando poucas chaves –, tornando o processo motor um pouco mais complicado do que no começo do Concerto. Assim, é possível perceber que há, nesses trechos, a necessidade de um trabalho um pouco mais aprofundado e, talvez, incorporado a respeito da estrutura da obra, algo que vai além de aspectos inerentes à digitação.

Outro aspecto que surge por meio do relato de Bárbara é a peculiaridade dos flautistas – de instrumentos não transpositores e/ou melódicos – sobre o exercício mental com a parte harmônica da peça, deparando-se, muitas vezes, com diferentes impasses em sua preparação. Entretanto, é válido observar a multitarefa necessária para qualquer instrumentista, que é a compreensão do todo, apesar das dificuldades a serem vivenciadas. Ainda sobre o terceiro movimento, relatou:

[...] Sobre o terceiro, é fácil perder a tercina e manter a figura e tal (...). O negócio desse concerto é que ele faz esquemas muito semelhantes, não iguais, mas semelhantes, então eu tinha que dobrar a minha atenção (...). Não ficava escutando muito, não estava emocionalmente bem para escutar

as gravações, acabei não escutando muito, escutava às vezes, muito pouco, quase nada [...].

A expressão “redobrar a minha atenção” refere-se à potencialidade intelectual, quando necessita exercitar seu foco, concentração e clareza em seus pensamentos e ideias a respeito do trecho a ser executado.

Em outro relato, Bárbara comentou:

[...] No Ibert que tem essa entrada (solfejou a entrada dos violinos do primeiro movimento de Ibert), por exemplo, era algo muito infantil para [o pianista] acentuar muito os tempos fortes (...) [mas como não saberia quando ele acentuaria ou não, apesar disto, eu precisava] desse gesto [ para compreender melhor a entrada do concerto]. Tanto que outro dia falei com ele: acho que essa interpretação pode não ser tão profissional quando você pensa, mas eu preciso que você me dê mais os tempos fortes para que eu entenda a coisa toda. Essa era minha dificuldade que eu tinha com ele, a minha entrada depois dos solos dele. Mas depois disso foi solucionado [...].

É possível perceber mais alguns aspectos presentes em sua preparação, como pulso, coordenação com o piano e o gesto, exemplificando um dos impasses encontrados por instrumentistas que costumam necessitar de um músico colaborador na maioria das suas execuções. O processo de construção detalhada e lapidada de uma obra em conjunto necessita de compreensão, aperfeiçoamento e trabalho em conjunto.

Goodman (2000; 2002), Gruson (1988), Miklaszewski (1989) e Williamson et al. (2002) mencionam que podem existir diferentes abordagens para uma peça. Sendo assim, é importante destacar que, apesar do impasse inerente à comunicação, Bárbara relata ter conseguido sanar tal dificuldade, orientando seu colega a respeito do que necessitava para compreender melhor a abertura do Concerto. Davidson e King (2004) defendem que *coperformers* precisam estar prontos para decifrar o que está acontecendo dentro e entre as partes musicais em ordem, para alcançar uma performance de excelência.

## O processo de identificação com o repertório

Demonstrando aspectos acerca da metacognição<sup>36</sup> e a própria potencialidade intelectual, Bárbara trouxe que:

[...] Faz um tempo de fazer esse exercício de refletir sobre o meu próprio pensamento (...). A coisa dos depoimentos foi algo bem interessante também, porque era algo que me motivava muito, eu ia gravar os depoimentos e me entregava realmente para me doar para aquilo e depois do recital que eu ouvi os depoimentos novamente eu percebi o quanto eu mudei sobre isso [...].

Dunlosky e Metcalfe (2009) descrevem que a metacognição pode demonstrar aprendizado deliberado, consciente e intencional, estando o sujeito no controle. Vai além de uma consideração superficial dos processos de pensamento; ao contrário, permite que um indivíduo converta seus conhecimentos em compreensão a respeito de determinado aspecto. Dessa forma, o indivíduo pode, então, converter seu entendimento em habilidades, depois refletir sobre o processo e o resultado. Os processos metacognitivos apontam para o pensamento intencional que sustenta os conhecimentos de um indivíduo, utilizando-se desses conhecimentos para desenvolver maior compreensão e habilidades.

Além dos aspectos inerentes à potencialidade intelectual, Bárbara também apresentou a potencialidade afetiva, quase sempre acompanhada de aspectos intrapessoais e do meio, agindo de maneira direta em sua preparação. Aspectos como motivação, através do exercício de gravar-se diariamente em prol da pesquisa, parecem ter auxiliado a doutoranda a não somente adquirir maior particularidade metacognitiva, mas também a enfatizar o papel das potencialidades presentes em seu processo de preparação, não como agentes diretos em si, mas aspectos que fazem parte do processo diário de um instrumentista.

A doutoranda também relatou algumas decisões para a situação de performance:

[...] Fiz um exercício de sentar com as partituras, e decidir como eu iria organizar elas nas estantes (...) E a primeira página de cada movimento escrevi por exemplo: estender as duas páginas ou estender as quatro

---

<sup>36</sup> De acordo com Power e Powell (2018), a metacognição pode ser compreendida como o entendimento a respeito de um determinado pensamento, utilizando-o com a finalidade de aprimorar habilidades ou resolver problemas.



páginas (...) Estender as duas últimas quatro e organizar as três primeiras e virar a página 18 e 19, coisas assim (...) Naquelas páginas que são para virar, eu coloquei uma fita amarela no canto para me lembrar que essa é de virar, em lugares que tenho blocos assim de pausa, oito compassos, seis compassos, coloquei: passar página, ou virar página (...) E tanto no último ensaio com aquela prévia, eu coloquei as folhas, desse jeito com esse esquema que eu planejei e deu muito certo. E as duas peças, deixei elas prontas, lá nas estantes, antes de começar a prévia (...).

Nessa colocação, Bárbara apresenta, de maneira clara, uma estratégia de resolução de problemas para a situação de performance, configurando-se também como uma estratégia criativa para esse contexto. Para o modelo de potencial, a criatividade pode ser observada como um fator inovador para a área ou uma descoberta pessoal. Essa abordagem de Bárbara pode ser considerada uma atitude que envolve criatividade em termos de descoberta pessoal. A criatividade cognitiva tende a enfatizar que a capacidade criativa é uma propriedade essencial do ser humano, sendo passível de investigação e observação (STERNBERG, 2006).

Quando Bárbara descreve que fez o exercício de “sentar com as partituras e decidir como iria organizá-las nas estante”, ela explorou não somente sua potencialidade criativa, mas também a intelectual, em que a clareza a respeito da percepção, o ato de organizar-se e desenvolver certo planejamento para suas partes participam desse processo. Tal colocação é um exemplo de como as potencialidades cognitivas do intérprete conversam entre si, alternando aspectos puramente técnicos da música aos do meio e do pensamento a respeito da prática:

[...] Tinha dificuldade porque o negócio não gruda na mente, daí, a partir que eu comecei a tocar com o pianista, a música ficou mais completa na cabeça. Então eu comecei aos poucos a entender melhor a música e realmente nas últimas semanas eu fiz o exercício de focar no discurso completo, em sua totalidade[...].

Nessa colocação, Bárbara descreve com especificidade aspectos inerentes à potencialidade intelectual, quando fala que o discurso musical ainda não estava fixado em sua mente, necessitando, possivelmente, de um trabalho com um foco diferenciado e mais dinâmico. É válido pontuar a importância do trabalho em grupo e como a atividade da música de câmara – nesse caso, como dueto – pode auxiliar a melhor compreensão do instrumentista sobre a obra trabalhada. Davidson e King (2004, p. 104-122) discorrem sobre as quatro etapas relacionadas aos ensaios e à prática em grupo: (i) *identificar* e trabalhar para subir os limites estruturais da música;

(ii) *balancear* o foco nos ensaios em partes longas e curtas das peças, sustentando a concentração e o desenvolvimento do ensaio; (iii) *interagir*, como fator importante quando se refere aos aspectos da memória e consolidação dos elementos expressivos e; (iv) considerar trabalhar *sequencialmente ou não*, pensando em processo e produto.

Assim como foram pontuados aspectos da potencialidade intelectual de Bárbara, ressalta-se a presença dos aspectos intrapessoais nessa colocação, assumindo um papel bastante pertinente do pianista em seu processo de preparação e a construção de grupo da flautista com este. Os aspectos intervenientes apresentam-se constantemente entrelaçados às potencialidades, assumindo a função de agentes catalisadores em cada situação vivenciada pelo instrumentista:

[...] Escutei o vídeo da prévia, no IPDAE (...) vi que tenho que cuidar que no geral a afinação está baixa, então fiquei chateada porque eu estava ciente daquilo (...) eu sei o piano não estava nas melhores condições de afinação, porém alguns intervalos e no geral, tipo, desde o começo das frases notei que estava baixa então tenho que realmente cuidar disso (...) tinham algumas coisas de articulação não muito claras (...) isso também não é bom para o pianista, então anotei para conversar com ele (...) fiquei uma vírgula decepcionada porque achei que tinha sido melhor, eu não fiquei tão contente, mas foi legal, de dar conta né? [...].

A flautista relatou sua experiência em uma das prévias que realizou durante sua preparação. Bárbara percebeu aspectos problemáticos em relação à execução instrumental, apontando seu senso de observação a respeito da prática e da execução. A potencialidade intelectual, por sua vez, está em evidência quando relatou consciência perceptiva e avaliativa sobre seu próprio desempenho. O aspecto afetivo na avaliação de seu desempenho foi demonstrado ao relatar que a situação em questão causou chateação e um possível desconforto frente aos erros técnicos de afinação e concentração no momento da prévia. Fredrickson (2001) aborda que o afeto se refere ao acesso aos sentimentos em evidência, assim como às emoções. Todavia, embora haja a ênfase de uma afetividade negativa, é possível notar que a flautista desenvolveu um senso de persistência e clareza de pensamento, quando encerrou seu relato dizendo: "(...) fiquei uma vírgula decepcionada porque achei que tinha sido melhor, eu não fiquei tão contente, mas foi legal, de dar conta né?(...)".

Ainda no mesmo depoimento, a flautista descreveu a situação da prévia também com aspectos intrapessoais, como a volição. No modelo, a volição está representada como um aspecto intrapessoal e que diz respeito à autonomia, ao esforço e à perseverança do indivíduo dentro desse processo. É importante ressaltar também que esse fator intrapessoal se deu pela necessidade de melhora de uma situação em que sua consciência motora não foi desenvolvida de maneira eficaz ou desejada. Concomitantemente, é possível perceber que a prévia teve um poder catalisador de avançar aquilo que poderia fazer para evitar possíveis desequilíbrios:

[...] Eu vou corrigir para segunda-feira, amanhã. Simplesmente vou passar as passagens para manter elas fresquinhas o melhor possível na mão, mas na segunda-feira quando a música estiver completa, na sala, com o piano e tal, que tenho que ligar nisso da afinação e de manter as frases caminhando pra frente (...).

Por sua vez, a volição sensório-motora de Bárbara novamente é posta em ênfase, quando usa a expressão “(...) deixar mais na mão (...)”, referindo-se aos aspectos motores a serem mantidos no instrumento. É interessante pontuar que, embora existam consideráveis níveis de volição em sua preparação, a flautista ainda parece ter dificuldades um tanto básicas a respeito de como gerenciar sua maneira de estudos e ensaios.

O domínio da produção motora do instrumento é um dos maiores impasses na vida de um instrumentista. Para um flautista, a maior dificuldade apresenta-se no trabalho para a igualdade dos movimentos, pois leva-se em conta dedos de tamanhos diferentes e que necessitam ser coordenados com chaves de tamanhos iguais. Debost (2002) argumenta que, mesmo em padrões de escalas e arpejos simples, surgem dificuldades quando os dedos trabalham em direções distintas. Ainda salienta que, antes de estudá-los, é preciso determinar porque alguns padrões, em função do contexto estrutural, tornam-se mais complicados do que outros.

Bárbara comentou como ocorreu uma de suas prévias:

[...] Ontem foi a prévia, com meus colegas, e foi muito bom porque eu soube quais eram os lugares onde eu estava mais insegura. O cansaço [me atrapalhou] nesses lugares que eu estava menos segura e então, hoje, no dia seguinte, terça-feira, eu peguei o quarto movimento de Prokofiev e o terceiro movimento do Ibert, e trabalhei as passagens, e foi muito legal, foi muito legal porque eu entrei naquilo que se chama estado de flow; tipo eu

fui estudando assim e o tempo foi passando e eu nem senti, até fiquei com vontade de estudar mais [...].

Além das potencialidades já apresentadas, a doutoranda traz a importância do aspecto físico na preparação, enfatizando aspectos inerentes à sua resistência, força e apoio, todos presentes nos fundamentos da respiração<sup>37</sup> de instrumentistas de sopro. Essas questões sobre os aspectos físicos de emissão do som estão bastante relacionadas à aplicação do apoio na atividade da respiração para tocar, relacionando-se com a emissão do som e a sustentação deste (o apoio é um dos pilares abordados por instrumentistas de sopro e está diretamente relacionado aos aspectos físicos da preparação).

Além dos aspectos acerca da respiração, Bárbara trouxe a condição do estado de *flow* em seu estudo quando mencionou:

(...) terça-feira, eu peguei o quarto movimento de Prokofiev e o terceiro movimento do Ibert, e trabalhei as passagens, e foi muito legal, (...) porque eu entrei naquilo que se chama estado de *flow*; tipo eu fui estudando assim e o tempo foi passando e eu nem senti(...).

*Flow* é um termo utilizado para a junção da motivação e o engajamento com horas de prática deliberada; a experiência do *flow*, ou fluxo, em português, dá-se por um estado de desempenho ideal documentado, que ocorre em atividades que normalmente requerem alguma habilidade específica (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; ENGESER, 2012). Ao relatar uma aula de flauta que tocou com seu colaborador, Bárbara comentou: “[...] Hoje tive aula com o professor e o pianista, foi muito bom porque várias coisas apareceram, ficaram assim evidentes, coisas básicas, simples (...) por exemplo: vi que tenho que prender meu cabelo, não adianta, tenho que prender meu cabelo [...]”.

Aspectos básicos ou considerados simples podem exercer grande influência na performance do instrumentista. A situação a respeito da forma como o cabelo da Bárbara se apresentava no ensaio, possivelmente teve intervenção em aspectos

<sup>37</sup> Debost (2002) explica que *Appoggio* é uma técnica de gerenciamento de ar usada por cantores da escola italiana. No inglês *breath support* não se tem uma tradução adequada. O apoio é um sistema de combinação isométrica dos músculos abdominais e peitorais, sendo uma ação dos processos de inalação, bem como de expiração. O autor também explica que para sustentar uma determinada nota, o ar deve ser expelido lentamente; para atingir esse fim, os músculos respiratórios (inspiratórios) continuam sua ação, esforçando-se para reter o ar nos pulmões e opor sua ação a dos músculos expiratórios, chamada *lottavocale*. Ao soprar, o apoio, significando o ato de inclinar-se, em italiano, é o processo que viria mais próximo do que se entende por suportediafragmático.

físicos de movimentos, postura ou até mesmo visuais. Incidentes como estes devem ser observados pelo instrumentista justamente em momentos semelhantes, em que está frente a uma aula com o professor de instrumento e o colaborador parceiro.

A respeito de sua experiência de iniciar o tratamento com a psicanalista, Bárbara discorreu que:

[...] Foi muito bom ter ido a psicanalista, foi muito oportuno (...) foi legal, eu fui na consulta dela assim, com mágoa (...) ela me fez chegar a umas reflexões tão profundas, tão lindas, de como eu estava me desmerecendo (...) Comentei para ela o quão mal eu achei que tinha tocado, eu esperava que a banca acabasse comigo e eu senti que a banca foi muito amável, e até generosa; disse para ela que a banca tinha sentido pena de mim e por isso não tinham falado as coisas que tinham que falar (...) [ e então ela comentou] que se eles são pessoas extremamente profissionais, eles sabem o que deu certo e o que deu errado ali...enfim. Então eles falam o que tem que falar (...) ela me motivou [a não pensar] nisso, que a banca não tinha sentido pena de mim, (...), porque eles valorizaram o [meu] trabalho [...].

O trabalho de um instrumentista, principalmente em um contexto de alta pressão, cobrança e elevados níveis de exigência, pode despertar, a depender do sujeito, aspectos extremamente profundos da vertente afetiva. Em todo contexto da preparação de Bárbara, é possível perceber a forte agência dessa sua capacidade em diversos pontos e arestas de seus relatos. Na perspectiva do afeto, Mazur e Laguna (2019) realizaram um estudo para descrever as possíveis variáveis presentes na afetividade da performance, que podem vir a corroborar para o desenvolvimento do instrumentista de maneira positiva ou negativa. A partir do grande bloco da afetividade, um dos fatores mais recorrentes situados na literatura do afeto está relacionado à ansiedade na performance. Wilson (2002) foi um dos poucos teóricos que atribuiu a questão do domínio da tarefa como um elemento importante para a ansiedade na performance musical. Outros autores, como Martens et al. (1990), observaram os possíveis impasses da ansiedade cognitiva, relacionando, então, as preocupações sobre as possíveis consequências do fracasso e a ansiedade somatizada, definindo uma negativa percepção ao significado da excitação fisiológica, a sensação negativa do corpo, à ansiedade que ocorre antes da performance em um esporte competitivo, porexemplo.

Hardy, Beattie e Woodman (2007) acrescentam um terceiro fator ao modelo de Wilson (2002): o esforço necessário para a realização da tarefa. Além da relação proposta pelos autores anteriores, o hábito também já foi ponderado comoum

importante coeficiente dentro da relação do instrumentista com a prática (GALAMIAN, 1962; SPOHR, 1833). A constância durante a prática instrumental, em nível de hábito ou rotina, pode ser um dos fatores decisivos para muitos aspectos a serem vivenciados e experienciados pelo *performer*.

A respeito do seu envolvimento com a prática e o repertório a ser estudado, comentou:

[...] [comecei a me sentir] mais consciente, mais auto observadora, mais sensível, mais programado o que eu vou fazer hoje e o que eu preciso fazer amanhã... Eu tentava sim. sempre que a gente começou a gravação eu me senti mais consciente daquela coisa programada, porém eu só comecei a fazer isso do melhor jeito nessas duas últimas semanas [...].

O processo de preparação da Bárbara claramente envolveu uma trajetória não somente de amadurecimento técnico, mas de clareza a respeito da maneira como estava estudando e a possível melhora ou aprimoramento de suas estratégias de estudo. Tal particularidade é notória quando comenta: “(...) [comecei a me sentir] mais consciente, mais auto-observadora, mais sensível, mais programado o que eu vou fazer hoje e o que eu preciso fazer amanhã(...)”.

Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) e Jørgensen (2002) explicam que adquirir uma performance musical a nível de excelência exige do músico muitas horas de uma prática musical deliberada. McPherson, Miksza, Evans (2018) e Varela, Abrami e Upitis (2015), entretanto, defendem que a habilidade de escolher ganhos apropriados, um progresso monitorado e avaliar os resultados dessas muitas horas de prática é um fator essencial para o desenvolvimento do *performer*.

Dentre todas as particularidades presentes em toda a preparação da Bárbara, é evidente que esta demonstrou maneiras específicas de organizar seu estudo, identificar os problemas a serem solucionados e observar a si mesma, tanto em aspectos inerentes à técnica do instrumento quanto a aspectos afetivos, emocionais e de sua própria personalidade. Dessa maneira, o processo de preparação de Bárbara englobou potencialidades que comunicaram entre si particularidades, retroalimentando-se em sua preparação. Sendo assim, Bárbara apresentou a incidência de todas as potencialidades do modelo proposto por Willamon e McPherson (2006), mostrando mais preponderância nos aspectos sobre a afetividade e oscilando consideravelmente nos aspectos inerentes à organização e ao planejamento da prática instrumental no contexto da preparação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação constituiu-se da investigação das potencialidades cognitivas, (socio)afetivas e musicais na etapa final de preparação para um recital de flauta, sob a ótica dos modelos de potencial em música.

Em termos de método, ao estudar casos, foram escolhidas como técnicas de pesquisa os depoimentos sobre a intencionalidade dos participantes através de depoimentos gravados via áudio, em forma de diário, e uma entrevista semiestruturada prévia ao recital. A escolha dos depoimentos como técnica de coleta para a investigação deu-se pela necessidade de estar mais próximo ao dia a dia do instrumentista, visando a ressaltar aspectos mais pontuais da rotina de cada um dos casos, evidenciando também pontos da personalidade e dos modos de ser dos flautistas no contexto investigado, que foi aquele da etapa final de sua prática. Em conformidade com Hallam (2009), as características individuais de um instrumentista evidenciadas por seu temperamento e personalidade podem influenciar tanto processos cognitivos quanto aqueles maleáveis da personalidade e do autoconceito, e estes, por sua vez, interferindo tanto em suas motivações para agir como para realizar suas rotinas ao longo da prática instrumental. Uma vez que se detectou que os dados dos depoimentos em áudios oscilaram muito em sua quantidade entre os participantes, em estudos posteriores deveriam ser pensadas estratégias temporais de captação dos diários.

A escolha dos modelos de potencial em música como referencial teórico do presente trabalho deu-se, primeiramente, pela ideia da complexidade do aprendizado de um dado repertório e seus fatores intervenientes do meio, além daqueles intrapessoais. Teve-se como requisito para a escolha do referencial a aposta no ser humano em sua integralidade, uma vez que todos os seres humanos (ditos normais) dispõem dessas capacidades em maior ou menor grau; tal relatividade em termos de domínios pessoais de modos de pensar e agir foram ilustradas nos depoimentos dos participantes. Por isso mesmo, foi preciso conhecer e descrever suas experiências iniciais de aprendizagem musical: como e em que circunstâncias ocorreu seu interesse inicial, sua formação inicial em música, a escolha da flauta transversa como seu instrumento musical, as oportunidades e desafios da fase inicial de formação e experiências prévias e, posteriormente, direcionadas à carreira de músico profissional. Com tal referencial, procurou-se

também apontar a viabilidade de se pensar sobre as capacidades de cada caso em termos de seus domínios de pensamento e conhecimentos vivenciados no período investigado. Assim, em estudos posteriores, pode-se aprofundar em cada uma dessas capacidades como formas de pensar e conhecer um dado repertório musical em preparação (em termos cognitivos, sensório-motores, criativos e socioafetivos). As interferências diretas dessas capacidades no processo de preparação de cada *performer* mostraram ser latentes e passíveis de ser aprofundadas.

Em termos de experiências pessoais de formação, pode-se ter o exemplo distinto de três casos, apontando as especificidades aí contidas. O estudante de graduação, Hurley, teve formação inicial em música e iniciou o curso superior em violão antes de voltar-se para flauta. Como graduando de meio de curso de flauta, sentiu falta (ainda) de conhecimentos técnicos específicos. Apesar desse sentimento pessoal, o participante mostrou-se persistente, interessado e atento a novas descobertas e buscas constantes por aprimoramento musical. O caso da mestranda Clarice, acerca das práticas interpretativas, ilustrou a potencialidade motivadora de uma dinâmica de prática em grupo, pois esse tipo de vivência esteve presente durante sua trajetória inicial de formação. Por meio de sua experiência musical em grupo, a flautista vivenciou seu contato com a música de maneira mais coletiva, explorando aspectos específicos da prática musical, como interação social, sensação de grupo, troca de ideias com terceiros, perspectivas de troca de conhecimento com colegas etc. Esse contato proporcionou a ela não somente aspectos inerentes à flauta, mas dimensões de responsabilidade e disciplina dentro da prática musical. Já Bárbara, a doutoranda, teve em sua trajetória inicial com o instrumento a vivência da disciplina de um conservatório, apontando a prática da tradição de música concerto desde o início do seu processo de aprendizado. O que se mostrou comum nessas trajetórias foi o elo com a motivação para continuar a aprender música e o querer desenvolver seus conhecimentos específicos como flautista.

Em termos de *expertise*, Hurley, o graduando de meio de curso, pareceu em nível **competente**, querendo ainda ser e tornar-se um flautista profissional. Em boa parte de sua preparação, necessitou de *feedback* de terceiros e orientação de professores para direcionamentos pessoais. Clarice, a mestranda, lidou com a preparação a nível **proficiente**, demonstrando noções claras de planejamento e organização da prática. Interessante pontuar que Clarice foi a participante que



trouxe em sua experiência progressiva de formação uma peça do repertório de concerto ocidental (a sonata em dó de Bach, BWV1033), como um exemplo de seus esforços para esse conhecimento específico músico-instrumental. No semestre investigado, Clarice revelou um estudo com planejamento e objetividade para o aprimoramento musical de seu repertório. Já Bárbara, **oscilou entre características de um competente e de um proficiente**: dependendo da situação, construiu um pensamento específico e cristalizado, tendo foco na maioria das situações em sua preparação. A *expertise* do instrumentista em formação necessita ser mais estudada em estudos posteriores, especificamente em termos de conhecimentos adquiridos pelo estudo de peças ilustrativas de um dado estilo e época, pois esse tipo de procedimento é rotina na formação de músicos dessa tradição e oportunizam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos em termos técnico-instrumentais.

Para Hurley, as capacidades potencializadoras relatadas em sua preparação final para a realização de seu recital de meio de curso foram mais intensas em termos de domínio sensório-motor, apontando preocupação e mesmo certa inquietação para resolver como fazer. Barros (2015), em sua revisão de literatura em prática instrumental focada no planejamento das ações, ressaltou que é por meio de estratégias e procedimentos de estudo que os estudantes demonstram resultados para a ação músico-instrumental. Embora estratégias e procedimentos de estudo foram percebidos no caso de Hurley, suas decisões de natureza cognitiva e criativas (encontrar meios e recursos pessoais) foram ainda esparsas e pouco detalhadas em seus depoimentos. Assim, para sua preparação final, Hurley demonstrou: (i) um **domínio cognitivo**, adotando procedimentos genéricos no estudo das peças; ao utilizar a expressão “mais ou menos”, apontou para uma carência de intencionalidade performática desse procedimento, mostrando saber identificar problemas, mas não especificando vertentes de suas especificidades músico-instrumento. Assim, apontou ter um domínio tácito da situação, parecendo ainda carecer de procedimentos específicos em como proceder (ou, pelo menos, não detalhou como resolveu um dado problema); (ii) no **domínio sensório-motor**, sua intencionalidade foi evidente ao mencionar ter cuidado com a emissão do som, estando atento a aspectos da produção motora em termos de refinamento (ainda um tanto intencional) dos eventos (no tempo global, com produção dos movimentos em termos de destreza técnico-mecânica, frente ao refinamento dos modos, assimcomo

em termos de cores e nuances de dinâmicas; (iii) esporádicas descrições de **domínio criativo**, fazendo menção ao emprego de cores diferenciadas na partitura para reter a articulação de um dado trecho do Scherzettino – Taffanel (compassos 9 a 26.). Sobre a velocidade, em conexão com a região na qual o trecho estava delimitado, teve sua execução dificultada, corroborando para outras dificuldades, como emissão do som e articulação e; (iv) no **domínio socioafetivo**, demonstrou positividade ao encarar seu cotidiano na preparação e eventuais estresses causado por imprevistos na condução do ensaio. Ponderou sobre decisões a serem tomadas quando recebeu conselhos, parecendo confiar nas decisões tomadas em conjunto com seu professor de flauta. De acordo com o próprio Hurley, a regularidade e o foco na prática somente ocorreram no mês do recital, apontando que este foi uma meta real a ser atingida e que o estimulou a focar e persistir no aprimoramento de seu repertório.

Para Clarice, as capacidades potencializadoras para a etapa final de preparação apontaram uma integração articulada entre domínios sensório-motores e cognitivos. Ela teve a mais longa preparação final para o seu primeiro recital em comparação aos demais casos, demonstrando níveis de detalhamento, durante o processo, um tanto mais maduros, embora possivelmente mais lentos, durando pouco mais de um mês até a data do seu recital. Mapeando os domínios em sua preparação, elenca-se: (i) **domínio intelectual/cognitivo** ao lidar com a preparação a nível proficiente, planejando pontualmente sua prática ao descrever os procedimentos adotados. Demonstrou lidar bem com problemas que surgiram no decorrer da preparação, apresentando um pensamento focado e cristalizado a respeito da tarefa; (ii) **domínio sensório-motor**, apontando preocupação constante em manter um trabalho técnico diário por meio das escalas cromáticas; os gestos tornaram-se um dos pontos inerentes ao aspecto físico, recorrentes em sua preparação. A flautista utilizou também do gestual para a resolução de problemas técnicos no repertório; alguns impasses surgiram nesse domínio, principalmente nas passagens mais elaboradas e com grupos cromáticos, mais especificamente, a exemplo de seu próprio relato; (iii) o **domínio criativo** foi aquele menos evidente em sua preparação. Tal carência pode ter surgido devido à tradição de concerto, que já tem padrões e costumes mais específicos; (iv) **domínio socioafetivo**, em que demonstrou proximidade com o pianista e bom desenvolvimento do trabalho em colaboração; apontou relações de troca de conhecimentos por meio das aulas com

outros professores no decorrer da preparação, mantendo-se positiva em relação ao processo, além de construir meios como atividades meditadoras e modelos de inspiração para corroborarem de maneira positiva em seu processo.

Evidenciou-se na preparação de Clarice sua potencialidade cognitiva nos momentos de planejamento de estudo, fortalecendo uma ideia de organização da prática para determinadas tarefas e clareza na percepção a respeito de como organizar e estudar o instrumento. Entretanto, apesar dessas características contribuírem de maneira consideravelmente positiva para o seu processo de preparação, o tempo levado para preparar e desenvolver-se foi um tanto mais demorado do que o utilizado nos demais casos, atentando à extrema especificidade em sua preparação, não como um aspecto positivo ou negativo do seu processo, mas como uma particularidade até mesmo inerente ao seu modo de ser e à maneira de lidar com as situações vivenciadas. Como no caso de Hurley, a ênfase sobre o domínio sensório-motor foi também bastante recorrente nos depoimentos de Clarice. A participante demonstrou preocupação com aspectos não somente relacionados ao controle motor, como digitação, andamento e constância rítmica, mas também relacionados ao estudo da sonoridade, respiração e resistência. Foi curioso observar como ela focava nesses aspectos, até seccionando seus estudos e elaborando sua linha de pensamento a partir da manutenção e solidificação desta, apresentando certo nível de preocupação a respeito dos aspectos técnicos musicais da preparação. Os aspectos físicos, como controle da respiração, auto-observação, meditação e consciência corporal e mental, foi um destaque em sua preparação, visando ao cuidado e à atenção aos aspectos que se apresentaram como auxiliadores e facilitadores.

Ainda sobre a mestrandia, os domínios socioafetivos acerca da sua preparação final foram levados mais de maneira positiva do que negativa, apresentando consideráveis níveis de motivação, volição e persistência durante a preparação. Características como motivação, determinação em persistir e pensamento autorregulado fizeram parte dos aspectos intervenientes em seu processo, atrelados junto a características intrapessoais e do meio. Durante esse processo, a flautista experienciou, junto às potencialidades apresentadas, aspectos intrapessoais e inerentes ao meio, demonstrando sua relação com o meio através de suas interações com professores, pares do instrumento, mentores e, principalmente, sua forte relação com o pianista colaborador, ressaltando a

importância da conexão entre as relações, sendo estas de possíveis ganhos e engrenagens no processo de preparação.

O Caso III, Bárbara, em preparação para o seu primeiro recital de doutorado, teve como etapa final 17 dias antes do recital acadêmico. Apesar de demonstrar todas as potencialidades durante o seu processo, foram questões relativas ao afeto as mais salientes, apontando que esse momento foi percebido como de alta pressão, cobranças e elevados níveis de exigências. Em termos de realizações, suas ações em **domínio cognitivo e sensório-motores** oscilaram entre características de um competente e de um proficiente, a saber: (i) demonstrou tanto decisões genéricas quanto específicas e cristalizadas, tendo foco na maioria das situações em sua preparação; (ii) revelou não necessitar de orientação para o desenvolvimento de suas atividades, embora não tenha apresentado níveis de planejamento tão específicos, ficando, muitas vezes, prejudicada nesse aspecto; (iii) lidou com os impasses relacionados à parte motora com muito foco e consciência. Além, disso, buscou fortalecimento físico por meio de atividades, para controle da respiração, resistência e manutenção do controle motor. Não apresentou evidências claras de domínios criativos.

O domínio afetivo, para Bárbara, apresentou-se de forma consistente em seu processo de preparação, delimitando, em muitos momentos, o desenvolvimento de todo o processo de preparação. O afeto, por sua vez, apareceu quase sempre de maneira um tanto negativa, estando atrelado à sua saúde, com a vivência da depressão durante a preparação. A literatura apontou que a afetividade pode acarretar dificuldades no processo, delimitando, em muitos casos, como o indivíduo enfrentará os impasses apresentados em sua preparação. Para Bárbara, o afeto acabou sendo um fator interveniente, como apontou a literatura (FORGAS, 2000; PLEMMONSE WEISS, 2013).

A respeito dos aspectos de sua preparação, sendo eles intrapessoais e do meio, Bárbara apresentou consideráveis níveis de motivação, sensibilidade à prática e busca por aprimoramento técnico através dos aspectos físicos da preparação. A flautista apresentou níveis de volição relacionados à maneira como enfrentou impasses emocionais e como buscou solucioná-los, através de idas ao psicólogo, exercícios de respiração, prática de exercícios físicos e uma boa relação com sua alimentação. Dessa maneira, assim como os demais casos, sua preocupação com

pontos inerentes ao controle motor, emissão do som, resistência e respiração apresentaram consideráveis incidências. Bárbara, apesar dos impasses vivenciados com questões de saúde, apresentou um processo mais curto e delimitado, demonstrando, muitas vezes, clareza a respeito da aplicação de ideias, níveis de metacognição e especificidade em sua preparação.

É importante ressaltar que as considerações a respeito dos casos apresentados não tiveram finalidade comparativa ou de ranqueamento entre os entrevistados, mas objetivaram propor uma reflexão a respeito de domínios complementares ao longo de suas práticas. Domínios criativos poderão ser investigados, uma vez que os procedimentos metodológicos aqui escolhidos não possibilitaram tal investigação. Por meio dos dados apresentados nessa investigação, pode-se destacar que houve uma prevalência de ações sensório- motoras, sendo estes os domínios em que os flautistas investigados se mostraram mais convictos.

## REFERÊNCIAS

ADLER, K. **The Art of Accompanying and Coaching**. New York: Da Capo Press, 1976.

ALTENMÜLLER, E.; FURUYA, S. **Brain Plasticity and the concept of metaplasticity in skilled musicians**. Progress in Motor Control. Theories and Translations, Chap. 3. Springer: Laczko, Latash, 2016. p. 197-208.

ARAÚJO, R; CAVALCANTI, C; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 24, 2010. p.34-44. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo4.pdf).

BAKKER, A. B. Flow among music teachers and their pupils: The crossover of peak experiences. **Journal of Vocational Behavior**. Utrecht, v 66, 2005. p. 26-44.

BANDURA, A. **Social learning theory**. Group & Organization Studies, v 2, issue 3, set. 1977, p. 384-385.

BARBEAU, E. B.; XIAOQIAN, J. C.; JEN-KAI, C.; JENIKKA, S.; JONATHAN, B.; SHARI, B.; KATE, E. W.; DENISE, K. The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: na intensive language learning training fMRI study. **Neuropsychologia**. Apr. 98, 2017. p. 169-176.

BARROS, L. C. Retrospectiva histórica e temáticas investigadas nas pesquisas empíricas sobre o processo de preparação da performance musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2015. p. 284-299.

BARRY, N. H.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (eds.). **The science and psychology of music performance: Creativity Strategies for teaching and learnig**. New York: NY, Oxford: University Press, 2002. p. 151-165.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: Where we are today. **International Journal of Educational Research**, 31, 1999. p. 445-457.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHEM, T. **The flute and the flute-playing**. Dover books on music series. Courier Corporation, 2011.

BRESLER, L.; STAKE, R. E. Qualitative research methodology in music education. In COLWELL, R. (ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p. 75-90.

BRITO, M. **A construção da performance das seis danças romenas de béla bártok: memorial de um processo criativo centrado no corpo**. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em música). Práticas Interpretativas. UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CARTER, C. E.; GRAHN, J. A. Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance. **Frontiers in Psychology**, Canada. v. 7, n. 18, ago. 2016.

CASAS-MAS, A.; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G.; POZO, J. I.; MONTERO, I. Function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study of self-regulation and embodiment. **Musicae Scientiae**. v. 23, dez. 2019. p. 442-464.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. Practicing perfection: Piano performance as expert memory. **Psychological Science**, v. 13, n. 4, 2002. p.342-349.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. "Pulling teeth and torture": Musical memory and problem solving. **Thinking and Reasoning**, v. 3, n. 4, 1997. p. 315-336.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; LEMIEUX, A. F.; CHEN, C. "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. **Music Perception**, v. 20, 2003. p. 465-490.

CHAFFIN, R.; LISBOA, T.; LOGAN, T.; BEGOSH, K. Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues. **Psychology of Music**, v. 38, 2010. p. 3-30.

CIANBRONI, S. H.; SANTOS, R. A. T. Perspectivas de mobilização de conhecimentos musicais em atividades de colaboração pianística: três estudos de caso. **Revista OPUS – Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música**, v. 23, n. 1, 2017.

COELHO, I. G. **Estratégias de enfrentamento da ansiedade na performance musical durante a preparação e realização de recital de mestrado**: três estudos de caso. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Música) Práticas Interpretativas. UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORNO, L. The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. **Educational Researcher**, v. 22, mar. 1993.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. **Journal of Leisure Research**, v 24, n 1, 1990. p. 93-94.

CUNHA, A.S.D. **Ansiedade na performance musical**: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em música) Práticas interpretativas. UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DAVIDSON, J. W.; GOOD, J. M. M. Social and Musical Co-Ordination between Members of a String Quartet: An Exploratory Study. **Psychology of music**, v. 30, issue 2, 2002.

DAVIDSON, J. W.; KING, E. C. Strategies for ensemble practice. In WILLIAMON, A. (ed.). **Musical Excellence**: Strategies and techniques to enhance performance. cap. 6. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004. p. 105-122.

DAVIDSON, J. W.; NORTH, C. A.; KRAUSE, A. E. Using self-determination theory to examine musical participation and well-being. **Frontiers in psychology**, v.10, n 10, 2019. p. 405.

DEBOST, M. **The simple flute: A from Z.** UK: Oxford University Press, 2002.

DECI, E.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior: Perspectives in Social Psychology.** New York, NY: Plenum, 1985.

DELIÉGE, I.; WIGGINS, G. Musical Creativity – multidisciplinary research in theory and practice. **Psychology press**, 1 ed., 18 ago. 2006.

DELZELL, J. K.; LEPPA, D. A. Gender associations of musical instruments and preferences of fourth grade students for selected interfaces. **Journal of Research in Music Education**, v 40, n 2, 1992. p. 93-103

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3 ed. London: Sage, 2005. p. 1-32.

DIAZ, F. M. Relationships Among Meditation, Perfectionism, Mindfulness, and Performance Anxiety Among Collegiate Music Student. **Journal of research in music education**, v. 66, issue 2, 2018.

DORGEUILLE, C. **The French Flute School 1860-1950.** Trad. e edição de Edward Blakeman. London: Tony Bingham, 1986.

DREYFUS, S. E.; DREYFUS, H. L. **A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition.** Distribuição, v 22, 1981.

DWECK, C. S. **Mindset: The new psychology of success.** 1 ed. Objetiva, 24 jan. 2017; 2006.

ENGESER, S. Theoretical integration and future lines of flow research. In. ENGESER, S. (ed.) **Advances in flow research.** Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2012. p. 187-199.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. TH.; TESCH-ROMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v .100, n. 3, 1993. p. 363-406.

EVANS, P. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. **Musicae Scientiae**, v. 19, 2015.

EVANS, P.; BONEVILLE-ROUSSY, A. Self-determined motivation for practice in university music students. **Psychology of music**, v. 44, 2015. p 1-16.

EVANS, P.; LIU, M.Y. Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. **Journal research in music education**, v. 67, 2019.

FARMER, G. **Multiphonics and other contemporary clarinet Techniques.** Rochester, NY: Shall-u-mo Publications, 1982.



FLESCH, C. **The art of violin playing** (Rev. ed.). New York: Carl Fischer, 1939.

FONSECA, M. P. M; CARDOSO, F.; GUIMARÃES, A. Fundamentos biomecânicos da postura e suas implicações na performance da flauta. **Per Musi** (online), n 31, 2015. p. 86-107.

FREDRICKSON, B. L. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. **The American psychologist**, v. 56, n. 3, 2001. p. 218-226.

GAGNÉ, F. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. In COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (eds). **Handbook of gifted education**, 3 ed. Boston: MA, Allyn & Bacon, 2003a. p. 60-74.

GALAMIAN, I. **Principles of violin playing & teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1962.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e *expertise* musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, ago. 2006. p. 169-174.

GONZALEZ-SANCHEZ, V.; DAHL, S.; HATFIELD, J. L.; GODOY, R. I. Characterizing Movement Fluency in Musical Performance. **Frontiers in psychology**, 4 fev. 2019.

GRAF, P. L. "**Check-Up**" **20 Basic Studies for flutists**. Edition SCHOTT ED 7864, Postfach 3640, D-55026 Mainz, 1992.

GRINGS, A. F. S.; HENTSCHEKE, L. Attributional Theory in investigating public music performance in higher music education. **International journal of music education**, v. 35, 2017.

HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In JØRGENSEN, H.; LEHMAN, A. C. (eds.). **Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice**. Oslo, Norway: Norges musikkhogskole, 1997a. p. 89-108.

HALLAM, S. Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. **Psychology of Music**, v. 23, 1995. p. 111-128.

HALLAM, S. What predicts level of *expertise* attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? **Psychology of music**, v. 41, n. 3, 2011. p. 267-291.

HALLAM, S.; VARVARIGOU, M.; CREECH, A.; PAPAGEORGI, I.; GOMES, T.; LANIPEKUM, J.; RINTA, T. Are there gender differences in instrumental music practice? **Psychology of music**, v. 45, issue 1, 2019.

HARDY, L.; BEATTIE, S.; WOODMAN, T. Anxiety-induced performance catastrophes: investigating effort required as an asymmetry factor. **British journal of psychology**, v. 98, 2007.

HATFIELD, J. L. Goal setting and self-determination in music making: Tenets of becoming a deliberate and motivated music practitioner. **Nordic Research in Music Education**, Yearbook, v. 18, 2017. p. 271-294.

HATFIELD, J. L.; HALVARI, H.; LEMYRE, P-N. Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. **Musicae Scientiae**, v. 21, 2017.

HORVATH, M.; HERLEMAN, H. A.; MCKIE, R. L. **Goal orientation, task difficulty, and task interest**: Human Kinetics in flow research. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2006. p. 187-199.

JABUSCH, H-C.; ALPERS, H.; KOPIEZ, R.; VAUTH, H.; ALTENMÜLLER, E. The influence of practice on the development of motor skills in pianists: A longitudinal study in a selected motor task. **Human movement science**, v. 28, n. 1, 2008. p. 74-84.

JØRGENSEN, H. Instrumental performance *expertise* and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. **Music Education Research**, v. 4, n. 1, 2002. p. 105-19.

KAUFFMAN, J. C.; BAER, J. **Reason and creativity development**. New York, NY: Cambridge University Press, 2006.

KEMP; MILLS. Musical Potential. In PARNACUTT, Richard; KENNY, D. T; FORTUNE, J. M; ACKERMANN, B. **Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players**, v. 41, issue 3, mai. 2013. p. 306-328.

KENNY, D. T. The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. **International Symposium on Performance Science**, Auckland, New Zealand, 2009.

KLEEF, G. A. V. How emoticons regulate social life. **Current directions in psychological Science**, v. 18, n. 3, 2008.

KOKOTSAKI, D. Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance. **British Journal of Music Education**, v. 23, issue 1, 2006. p. 122-123.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. In MONTEIRO, Heloisa; SETTINERI, Francisco. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHMANN, A. C.; DAVIDSON, J. W. Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance. In COLWELL, R. (ed.). **Menc. Handbook of Musical Cognition and Development**, New York: Oxford University Press, 2006, p.225-258.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for musicians**: Understanding and acquiring the skills. Oxford Scholarship online, cap. 4, out. 2007. p. 61-81.

LIN, P.; CHANG, J.; ZEMON, V.; MIDLARSKY, E. Silent illumination: A study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. **Psychology of Music**, v. 36, n. 2. 2008. p. 139-55.

LIU, M-Y. **Psychological needs and music engagement intentions**: a self-determination theoretical perspective on the motivation to continue in music. 2016. Dissertação (Mestrado). Boston University, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACNAMARA, A.; HOLMES, P.; COLLINS, D. **The Pathway to excellence**: the role of psychological characteristics in negotiating the challenges of musical development, v. 23, issue 3, nov. 2006. p.285-302.

MANTOVANI, M. R. **Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise**. 2018. Tese (Doutorado em música) Práticas Interpretativas. UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MANTOVANI, M. R.; SANTOS, R. A. T. Categorias psicossensoriais da prática pianística em diferentes níveis de *expertise*: perspectivas de deliberação. **Revista OPUS – Associação Nacional de pesquisa e pós-graduação em música**, v. 24, n. 3, 2018.

MARTENS, R.; VEALEY, R. S.; BURTON, D.; BUMP, L.; SMITH, D. E. **Development validation of the Competitive State Anxiety**, Inventory2. In MARTENS, R.; VEALEY, R. S.; BURTON, D., 1990.

MAZUR, Z.; LAGUNA, M. The role of affect in practicing a musical instrument: A systematic review of the literature. **Psychology of music**, v. 47, issue 6, 2019.

MCPHERSON, G. E.; DAVIDSON, J. W. Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. **Music Education Research**, v. 4, 2002. p. 141-156.

MCPHERSON, G. E.; DAVIDSON, J. W. Playing an instrument. In MCPHERSON, G. E. (ed.). **The child as musician**: A handbook of musical development. cap. 17. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 331-351.

MCPHERSON, G. E.; MCCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. **Psychology of Music**, v. 34, 2006. p. 322-336.

MCPHERSON, G. E.; MCCORMICK, J. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. **Psychology of Music**, v. 31, n. 1, 2003. p. 37-51.

MCPHERSON, G. E.; MIKSZA, P.; EVANS, P. Self-regulated learning in music practice and performance. In SCHUNK, D. H.; GREEN, J. A. (eds.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2 ed. New York, NY: Routledge, 2017.

MCHPERSON, G. E.; OSBORNE, M. S.; EVANS, P.; MIKSZA, P. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. **Psychology of music**, v. 47, 2019.

MCPHERSON, G.; PARNCUTT, R. **The Science & Psychology of Music Performance**. Oxford University Press, 2002. p. 3-16.

MCPHERSON, G. E.; WILLIAMON, A. W. Giftedness and talent. In MCPHERSON, G. E. (ed.). **The child as musician: A handbook of musical development**. cap. 12. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. 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.

MIKLASZEWSKI, K. A case study of a pianist preparing a musical performance. **Psychology of Music**, v. 17, issue 2, 1989. p. 95-109.

MIKLASZEWSKI, K. Individual differences in preparing a musical composition for public performance. 1989. In MANTURZEWSKA, M.; MIKLASZEWSKI, K.; BIATKOWSKI, A. (eds.). **Psychology of music today**, Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music, 1995. p. 138-147.

MIKSZA, P. A Review of Research on Practicing: Summary and Synthesis of the Extant Research with Implications for a New Theoretical Orientation. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 190, 2011. p. 51-92.

MIKSZA, P.; BLACKWELL, J.; ROSETH, N. E. Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. **Journal of research in music education**, v. 66, issue 3, 2018.

MIKSZA, P.; TAN, L. Predicting Collegiate Wind Players' Practice Efficiency, Flow, and Self-Efficacy for Self-Regulation: An Exploratory Study of Relationships Between Teachers' Instruction and Students' Practicing. **Journal of research in music education**, v. 63, issue 2, 2015.

MISHRA, J. Context-dependent memory: Implications for musical performance. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 20, n. 2, 2002. p. 27-31.

MUNDIM, Adriana Abid. **Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em música) Programa de Pós-Graduação da Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NEVES, M. A. T. **A performance musical: factor de motivação no estudo do instrumento**. Dissertação (Mestrado em Ensino da música). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.

NICHOLSON, D. R.; CODY, M. W.; BECK, J. G. Anxiety in musicians: On and off stage. **Psychology of Music**, v. 43, n. 3, 2015. p. 438-449.

O'NEILL, S. A.; BOULTON, M. J. Boys' and girls' preferences for musical instruments: A function of gender? **Psychology of Music**, v. 24, issue 2, 1996. p. 171-183.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicología**, v. 30, 2014. p. 450-462.

PERSSON, R. S. The subjective world of the performer. In JUSLIN; P. N.; SLOBODA, J. A. (orgs.). **Music and emotion: Theory and research**. Oxford, Oxford University Press. 2001. p. 275-289.

PIKE, P. D. Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice. **Music education research**, v. 19, issue 4, 2017.

PIKE, P. D. Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. **Psychology of music**, v. 45, issue 5, 2017.

PLEMMONS, S. A.; WEISS, H. M. Goals and affect. In LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. (eds.). **New developments in goal setting and task performance**, cap. 8, New York, NY: Routledge, 2013. p. 117-132.

POWER, A. M.; POWELL, S. J. Engaging young string players in metacognition. **International Journal of music education**, v. 36, issue 4, 2018.

PROVERBIO, A. M.; BELLINI, E. **How the degree of Instrumental Practice in Music Increases Perceptual Sensitivity**. Brain Research, [s.l.], 2018. p. 15-25. 1691.

PUUSTINEN, M.; PULKKIEN, L. Models of self-regulated learning: A review. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 45, issue 3, 2001. p. 269-286.

RAY, S.; KAMINSKI, L. C.; DUETI, R.; FONSECA, C. A. D.; ROCHA, S.; SANTOS, P. J. P. D.; PAVAN, B. Estudo exploratório sobre o impacto da informação sobre psicologia da performance no nível de estresse e ansiedade de músicos práticos brasileiros. **Revista OPUS – Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música**, v. 22, n. 2, 2016.

REISS, S. Expectancy model of fear, anxiety, and panic. **Clinical Psychology Review**, v. 1, n. 2, 1991. p. 141-153.

RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 2, 2002. p. 173-188.

RIBEIRO, D. **Motivação para o estudo do instrumento em escolas profissionais**. 2015. 93f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música). Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, Porto, Portugal, 2015.

RUNCO, M. A. Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice. San Diego, CA: Academic Press. Runco, M. A. (in press). **The new science of creativity**, Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 2007b.

RUSSELL, J. A. A circumplex model of affect. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 39, n. 6, 1980. p. 161-1178.

SANTOS, R. A. T. **Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica**: três estudos de caso. 2007. 347f. Tese (Doutorado em música - Programa de Pós-Graduação em Música). UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHÜLER, J.; SHELDON K. M.; FRÖHLICH, S. M. Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation. **Journal of Research in Personality**, v. 44, 2010. p. 1-12.

SEASHORE, C. E. **Psychology of Music**. New York, 1938;1967. 370p.

STEPTOE, A. The relationship between tension and the quality of musical performance. **Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance**, v. 1, 1983. p. 12-22.

STERNBERG, R. J. The Nature of Creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1, 2006. p. 87-98.

STGEORGE, J.; HOLBROOK, A.; CANTWELL, R. Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. **International Journal of music education**, v. 32, issue 3, 2014.

STREITOVÁ, M. D. **A influência das técnicas contemporâneas na sonoridade da flauta**. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em música para o ensino vocacional). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.

THOMPSON, L. A. **Risk factors for flute-related pain among high school and college student**. Dissertação (Doctor of musical arts). University of North Texas, Texas, EUA, 2008.

THORLEY, M. The role of failure in developing creativity in professional music recording and production. **Thinking skills and creativity**, v. 30, 2018. p. 160-170.

ULLÉN, F.; HAMBRICK, Z. D.; MOSING, M. A. Rethinking *Expertise*: A Multifactorial Gene-Environment Interaction Model of Expert Performance. **Psychological Bulletin**, 21 dez. 2015.

ULLÉN, F.; MOSING, M. A.; PEDERSEN, N. L.; KUJA-HALKOLA, R.; MADISON, G. Practice Does Not Make Perfect: No Causal Effect of Music Practice on Music Ability. **Psychological Science**, v 25, n 9, 2014.

UPTIS, R.; ABRAMI, P. C.; BROOK, J.; BOESE, K.; KING, M. Characteristics of independent music teachers. **Music education research**, v. 19, issue 2, 2017.

VALENZUELA, R.; CODINA, N.; PESTANA, J. V. Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. **Psychology of music**, v. 46, issue 1, 2017.

VARELA, W.; ABRAMI, P. C.; UPTIS, R. Exploring the studio music practices of independent music teachers. **Psychology of music**, 2014. p. 1-20.

VOLIOTI, G.; WILLAMON, A. Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music students and professionals. *Musica scientiae*, v. 21, 2016. p. 449-523.

WADDELL, G.; WILLIAMON, A. Eye of the Beholder: Stage Entrance Behavior and Facial Expression Affect Continuous Quality Ratings in Music Performance. **Frontiers in psychology**, 25 abr. 2017.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. **British Journal of Psychology**, v. 91, 2000. p. 353-376.

WOODY, R. H.; McPHERSON, G. E. Emotion and motivation in the lives of performers. In JUSLIN, P. N.; SLOBODA, J. A. (eds.). **Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications**. Oxford: Oxford University press, 2010. p. 401-424.

WYE, T. **Practice Books for the Flute: Tone**. v. 1. Novello, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAZON, F. T.; MARINHO, H.; COIMBRA, D.; MARTINS, M. Ansiedade na performance musical: estudo de caso com a Orquestra Filarmonia das Beiras. **Revista OPUS – Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música**, v. 22, n. 2, 2016.

ZIMMERMANN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of educational Psychology**, v. 81, p. 329-339.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**, cap. 2, San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, 2008. p. 166-183.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Homework Practice and Academic Achievement. The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, 2005. p. 397-417.

ZORZAL, R. C. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. **Revista OPUS – Associação de pesquisa e pós-graduação em música**, v. 21, n. 3, 2015.



## APÊNDICE 1 – PRELÚDIO SELETOR

- 1) Decisão para o recital (quais impactos causaram em você?).
- 2) Decisão do repertório (foi decidido em acordo? Você escolheu ou foi escolhido pelo professor?).
- 3) Quando houve a confirmação do pianista e quais são as expectativas para o recital?
- 4) Impressão pessoal sobre o domínio do repertório (hoje, no momento da entrevista).
- 5) Tempo de preparação necessário (individual, de cada entrevistado).

## APÊNDICE 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Quando você começou a pensar na ideia de construir o recital? (repertório, pianista, duração, peças deste ou daquele período).
- 2) Qual foi a sua percepção a respeito desses últimos tempos que antecedem o recital até agora, nessa entrevista? (como se sentiu fisicamente, emocionalmente, organização de tempo).
- 3) Sobre o repertório: foi uma decisão sua, de tocar estas peças em específico, ou do professor? Como isso foi pensado?
- 4) A respeito da percepção sobre o domínio do repertório até hoje, como você se sente a respeito? (técnica, expressividade, estilo).
- 5) Ainda sobre o teu repertório, quais seriam os pontos mais desafiadores que você teve de dar mais atenção até agora? (mostrar esses pontos e tocar, se possível).
- 6) Você consideraria alguma situação em que houve conquistas a respeito desse domínio do repertório? (sozinho(a) e com o(a) pianista também).
- 7) Quais são as suas expectativas em relação à performance? (sensação de como espera que seja no dia do recital).
- 8) Durante a semana, pensando desde quando começamos a gravar, você pensou em alguma distribuição de horário para o estudo individual? (durante a sua semana/divisão de horários/técnica/repertório).
- 9) Durante esse período, houve alguma atividade fora da flauta e das aulas de instrumento que você consideraria que interferiram de alguma maneira em sua preparação? (positivo/negativo).
- 10) Tiveram compromissos que você priorizou ou cancelou? (acadêmicos ou pessoais).
- 11) Você fez alguma atividade física ou de relaxamento, ou você fez algo para descansar que sentiu melhorar e que potencializou sua prática? (esporte/lazer/leitura).
- 12) Sobre sua rotina pessoal, você fez alguma mudança de alimentação ou algo do gênero, pensando nessa preparação para o recital?
- 13) Houve algum momento em que você pegou a flauta para estudar e sentiu que não fluiu? O que pensa que poderia ter contribuído para isso? Houve

momentos em que a situação foi oposta, em que o estudo foi mais fluido do que o comum?

- 14) Teve alguma gravação que você levou como apoio técnico interpretativo? Não as que você fez, mas de algum flautista que você ouviu e você falou “essa gravação é o que eu vou usar de apoio paramim”?
- 15) Sobre cada peça do repertório, poderia mostrar (tocando e na partitura) partes específicas que mostrem como você pensou o estudo de cada uma delas?
- 16) Quais os possíveis fatores que facilitaram ou dificultaram o seu estudo individual?
- 17) Você acha que tiveram estratégias específicas que auxiliaram a crescer ou desacelerar algo na preparação?
- 18) Conte um pouco sobre o seu estado de espírito nesse processo. Como você estava se sentindo com tudo isso?
- 19) Sobre autoconfiança ou insegurança: qual dessas duas coisas mais dominavam você durante a preparação?
- 20) Em relação aos ensaios com o pianista, como foi esse processo? Conte um pouco sobre os ensaios/aulas/prévias que você tiveram.
- 21) Sobre os *feedbacks* que você teve de outras pessoas em relação a suas performances, como foi lidar com isso? (colegas/amigos/professores).
- 22) Sobre os suportes emocionais de amigos e família, como foi essa relação com os seus pares na preparação?
- 23) Sobre a pesquisa, você pensa que ela ajudou nesse momento? (em relação aos depoimentos, à essa entrevista).

**APÊNDICE 3 – TEMÁTICAS EM PRÁTICA INSTRUMENTAL ENTRE 2009-2019**

TEMÁTICA	MÉTODO	AMOSTRA	FAIXA ETÁRIA/ CONTEXTO	TÉCNICA DE PESQUISA	RESULTADOS	REFERÊNCIAS
AUTORREGULAÇÃO	Estudo de caso	N = 3	Três estudantes de graduação em diferentes níveis acadêmicos	Entrevista semiestruturada, observação das gravações, entrevista não estruturada e entrevista de estimulação de recordação	Por meio da observação, os estudantes estiveram mais preparados para melhor preparar seu repertório, de acordo com os princípios de excelência artística	SANTOS (2018)
	Survey	N = 2014	Alunos do Ensino Superior de Música	Questionário eletrônico	As habilidades psicológicas foram alteradas pelo uso específico dos objetivos e da autoeficácia	HATFIELD, HALVARI e LEMYRE (2017)
	Experimento	N = 3	Estudantes de música	Entrevistas de entrada, prática diária; Classificações de eficácia, dados coletados das sessões de microanálise pré e pós-teste; Análises comportamentais	Apresentou distintos níveis de autorregulação entre os participantes	MIKSZA, BLACKWELL e ROSETH (2018)

				detalhadas de sessões práticas gravadas em vídeo, pré e pós-teste; Entrevista de saída do grupo focal		
	Estudo de caso	N = 2	Dois estudantes de bacharelado, meio de curso e final de curso	Gravações das sessões de estudo durante 2 ou 3 semanas no início, meio e fim do semestre	Desenvolveram um protocolo de microanálise pela ótica do modelo de autorregulação	MCPHERSON et al. (2019)
	Estudo de caso	N = 2	Professor e aluno	Diário do aluno, vídeo narrado da prática do aluno, observação conjunta (mentor e aluno), reflexão e discussão de vídeos de prática e reflexões mentoras	Significativos níveis de autorregulação e motivação por meio da interação entre professor e aluno	PIKE (2017)
	Revisão de literatura					PANADERO e ALONSO-TAPIA (2014)
	Survey	N = 204	N = 147 estudantes avançados	Questionário on-line	A escuta de gravações pode influenciar positivamente o processo de	VOLIOTI e WILLIAMON (2016)

			N = 57 músicos profissionais		autorregulação dos estudantes, desenvolvendo melhor percepção estilística, por exemplo	
	Múltiplo estudo de caso	N = 6 violonistas  N = 2 violoncelistas	Seis estudantes de violão em diferentes culturas musicais (clássico, flamenco e jazz) que têm abordagens diferentes (tradicional e construtivista). Violoncelistas: iniciante de 7 anos e outra mais avançada, de 12 anos.	Entrevistas antes e depois da gravação das performances	Elementos como gestos com o corpo, intervenções linguísticas e fatores mecânicos e fisiológicos, por exemplo, auxiliaram no processo de autorregulação dos participantes, corroborando para fatores cognitivos na preparação	CASAS-MAS et al. (2019)
AUTODETERMINAÇÃO	Revisão de literatura		Teoria da autodeterminação como uma parte da motivação para os <i>performers</i>	Levantamento de pesquisas	Foi proposto um modelo básico com essas junções	EVANS (2015)
	Survey	N = 130	Estudantes de graduação do sul do Brasil	Questionário autoadministrativo	Situações de fracasso foram atribuídas a fatores emocionais, como:	HENTSCHKE e GRINGS (2017)

					esforço, habilidade e estratégia	
	Survey	N = 704	Alunos de um programa de orquestra em três escolas do centro oeste dos EUA	Livreto a ser respondido durante o tempo de ensaio regular com a orquestra	Necessidades psicológicas, como satisfação e frustração, foram componentes-chave para desenvolver um senso de motivação e autodeterminação	EVANS e LIU (2019)
	Survey	N = 30 9ºano  N = 28 12º ano	Alunos em fase de conclusão da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	Análise quantitativa	A motivação mais recorrente para estudar um instrumento deu-se por vontade do próprio aluno e não por influência de terceiros	RIBEIRO (2015)
	Survey	N = 192	Músicos que estivessem em atividade em algum período	Questionário	A teoria da autodeterminação pode auxiliar na associação de um melhor trato da motivação e sua relação com o bem-estar	DAVIDSON et al.(2019)
	Survey	N = 23	Estudantes de flauta transversal, distribuídos em: grupo de controle e grupo	Questionário	Demonstra um grande impacto dos aspectos inerentes ao aprendizado com as performances	NEVES (2011)

			experimental		públicas.	
	Revisão de literatura	Teorias de autodeterminação associadas à performance				HATFIELD (2017)
	Revisão de literatura	Teorias de autodeterminação; crenças de autoeficácia; teoria do fluxo				ARAÚJO, CAVALCANTI e FIGUEIREDO (2010)
	Survey	N = 392	Estudantes de Música em nove universidades da Austrália	Questionário	Aspectos como bem-estar, ansiedade e preparação, por exemplo, influenciam diretamente no aprendizado	EVANS e BONEVILLE-ROUSSY (2015)
ANSIEDADE	Survey	N = 255	Estudantes de bacharelado em Música	Questionário	A prática da meditação e do <i>mindfulness</i> auxiliaram no perfeccionismo e na ansiedade para a performance	DÍAZ (2018)
	Experimento	N = 17	Estudantes de flauta transversal	Simulação de audição dos	Os níveis de ansiedade do	KENNY, FORTUNE e



			do Ensino Superior	excertos	excerto de Strauss foram mais altos que os de Debussy	ACKERMANN (2011)
	Estudo de caso	N = 6	Estudantes de universidade pública	Três formulários: o Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI), o Inventory of Stress Symptoms LIPP e uma consulta adicional que investigou a rotina de preparação	Informações sobre psicologia são dadas de forma individual ou pelo professor	RAY et al. (2016)
	Estudo de caso	N = 36	Músicos da Orquestra Sinfônica de Beiras	Três questionários: (1) Questionário Sociodemográfico  (2) STAI-Y- 1, aplicados uma hora antes do início de um concerto  (3) STAI-Y-2, em um momento de não estresse.	Não foram postos em evidências níveis significativos de ansiedade	ZANON et al. (2016)
FLOW	Survey	N = 168	Músicos avançados	Questionário	Positivos resultados foram postos em ênfase durante a	ARAÚJO e HEIN (2019)

					prática diária com o fluxo	
AFETO	Revisão de literatura		Pesquisas mais recentes relacionadas à afetividade	Levantamento	A afetividade é um dos fatores mais pertinentes quando se pensa em prática musical	MAZUR e LAGUNA (2019)

**APÊNDICE 4 – MODELO DE CARTA DE CESSÃO DOS PARTICIPANTES****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****C A R T A D E C E S S Ã O**

Eu, XXXX, brasileiro/a, carteira de identidade nº. XXXX, bacharelando/ Pós Graduando/a em Práticas Interpretativas em XXXX, da Universidade XXXX, declaro para os devidos fins que cedo os direitos dos depoimentos e entrevistas utilizados de forma anônima, para fins de investigação e divulgação em meio acadêmico, como parte da dissertação de Mestrado de XXXX, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente a data.

Porto Alegre, XXXX de 2020.

---