

## Categorias Psicossensoriais da prática pianística em diferentes níveis de expertise: perspectivas de deliberação

Michele Rosita Mantovani  
Regina Antunes Teixeira dos Santos  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS)

**Resumo:** A presente pesquisa tem por objetivo caracterizar tipologias essenciais do fenômeno da prática pianística baseadas nos procedimentos adotados por quatro pianistas em diferentes níveis acadêmicos (extensão, graduação, pós-graduação e profissional), tendo em vista as perspectivas de deliberação. A metodologia, de cunho fenomenológico, compreendeu a gravação em áudio e vídeo de uma sessão de prática de duas peças do repertório de cada participante e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados sob uma perspectiva qualitativa e quantitativa, resultando em nove Categorias Psicossensoriais (assim denominadas por englobarem aspectos de natureza psicológica e sensorial da prática), das quais seis delas são aqui discutidas em termos de procedimentos e eficácia. Os resultados indicam que as perspectivas de deliberação ocorrem pela forma com que essas categorias são estruturadas e frequentemente empregadas em função da expertise: níveis mais elementares demonstraram procedimentos recorrentes, menos variados e com alguma estruturação em desenvolvimento, ao passo que tal estruturação e variedade mostraram-se sistematizadas e distribuídas regularmente à medida que a expertise aumentava.

**Palavras-chave:** Prática pianística. Categorias Psicossensoriais. Níveis de expertise. Deliberação.

### **Psychosensorial Categories of Piano Practice at Different Levels of Expertise: Deliberative Perspectives**

**Abstract:** The present research aims to characterize essential typologies of the phenomenon of piano practice based on the procedures adopted by four pianists of different levels (an university extension student, an undergraduate student, a graduate student and a professional) in view of the perspectives of deliberation. The method, which is phenomenological in nature, encompasses an audio and video recording of a practice session of two pieces from the repertoire of each participant and a semi-structured interview. Data were analyzed from a qualitative and quantitative perspective resulting in nine Psychosensorial Categories (so-called since they encompass psychological and sensorial aspects of the practice), six of which being discussed here in terms of procedures and efficacy. The results indicate that the perspectives of deliberation occur because of the way in which these categories are organized and often employed as a function of expertise: more elementary levels demonstrated procedures that were recurrent, less varied and with some organization under development, while organization and variety were shown to be more systematized and normally distributed as the level of expertise increased.

**Keywords:** Piano practice; Psychosensorial Categories; levels of expertise; deliberation.

A prática envolve comportamentos multifacetados em forma de ensaio ou treino sistemático para aprender ou adquirir proficiência num dado domínio de conhecimento, a qual possibilita a construção de habilidades e competências a longo prazo (BARRY; HALLAM, 2002: 151-152. LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007: 61). Como um atrativo objeto de estudo ao longo dos últimos 30 anos, esta tem sido abordada em pesquisas que investigam bases teóricas, metodológicas e variáveis psicológicas que a sustentam (MIKSZA, 2012: 51); a natureza do repertório e da complexidade da tarefa, o gerenciamento do tempo, a organização, o planejamento, o emprego de estratégias cognitivas, a autorregulação, a motivação, a memorização, as habilidades musicais do sujeito, são alguns dos muitos aspectos (e conceitos) já dialogados no campo científico (HALLAM, 1997: 89-107. BARRY; HALLAM, 2002: 152-165. CHAFFIN; IMREH, 2002: 93-138. JØRGENSEN, 2005: 85-103. LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007: 61-81, entre outros).

Um fator de diferenciação na prática é a questão da expertise, isto é, o nível de conhecimento acumulado e que se consolidou em habilidades num dado domínio de conhecimento de maneira a contemplar excepcionais níveis de performance (BOURNE JR.; KOLE; HEALY, 2014: 1. GOBET, 2016: 2-6). No presente estudo, este fator refere-se à prática e à expertise na área de conhecimento Música, e, mais especificamente, de conhecimento atingido em termos de aquisição de habilidades frente à subárea de Práticas Interpretativas no escopo da prática pianística.

A literatura que relaciona a prática com expertise em Música apresenta um conjunto consonante de pesquisas com o interesse em explicar a figura do expert, vislumbrado na imagem do músico excepcional que dispõe de habilidades técnicas e expressivas superiores frente aos seus pares, bem como a originalidade artística e idiossincrática em sua performance (cf., por exemplo, ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 363-406. MANTURZEWSKA, 2006: 21-53. SLOBODA; DAVIDSON, 1996: 171-190. HALLAM, 1997: 89-107. GEMBRIS; DAVIDSON, 2002: 17-30. LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007: 61-81). Por outro lado, há um número expressivo de pesquisas comparativas entre a prática de níveis extremos de expertise (cf., por exemplo, GRUSON, 1988: 91-112. HALLAM, 1997: 89-107. HASTINGS, 2011: 369-374. KRUSE-WEBER; PARNCUTT, 2013: 27-32), nas quais a prática de músicos experts é tratada como referência máxima a ser seguida, visto que uma boa prática está sempre relacionada àquela que é por eles empreendida (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007: 62), enquanto que a prática dos níveis mais elementares é depreciada por conta dessa comparação (cf., por exemplo, HASTINGS, 2011: 369-374. KRUSE-WEBER; PARNCUTT, 2013: 27-32. HALLAM, 1997: 89-107). É sabido que a prática de um expert é mais eficiente por ser deliberada, isto é, consiste numa atividade altamente estruturada com o estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, energia, atenção e concentração para praticar por períodos regulares, investimentos em recursos externos e desenvolvimento de tarefas específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 363-406); contudo, isso não quer dizer que não existe deliberação entre os níveis mais elementares de expertise, pois ela está associada principalmente à quantidade e ao esforço de deliberação na prática acumulados ao longo da vida (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 363-406).

Nesse âmbito, nota-se ainda o interesse em descrever a prática com referência a etapas sequenciais, bem como em termos de seus comportamentos e ações recorrentes. Em relação à vertente processual, por exemplo, Barry e Hallam (2002: 152-165) e Lehmann, Sloboda e Woody

(2007: 61-81) defendem que a prática de um expert configura-se em quatro estágios: a concepção de uma ideia global da peça, o trabalho técnico-interpretativo para dominá-la, a prática da performance no trabalho do repertório como um todo e no refinamento dos detalhes, e a manutenção da peça em sutis modificações da interpretação. Gruson (1988: 91-112) e Sternberg (2010: 107-152) consideram a prática uma transição sequencial de processos controlados para processos automáticos nos quais as informações musicais são processadas em unidades de significado crescentes, tanto em extensão quanto em complexidade, à medida que as habilidades são refinadas e consolidadas, e tais processos são diferenciados em função do nível de expertise.

Com relação aos procedimentos da prática (e expertise), parece persistir na literatura uma ênfase no detalhamento de ações e comportamentos, assim como formas de estruturação dos trechos estudados. Nesta direção, três estudos podem ser pontuados como marcos de investigação sobre o fenômeno da prática. Gruson (1988: 91-112) comparou comportamentos e estratégias de 43 estudantes de piano em 11 níveis acadêmicos distintos em função de seus níveis de expertise, constatando que erros, repetição de notas e pausas no estudo são eventos que diminuam à medida que o nível de expertise aumentava, enquanto a auto-orientação verbal, o estudo de mãos separadas, a repetição de seções e o tempo de prática aumentavam. Ademais, tocar sem interrupção e repetir sessões apresentaram maior incidência em função do nível de expertise mais elevado, ao passo que tocar mais devagar, repetir notas e o tempo de prática apresentaram menor incidência. Miklaszewski (1989: 95-109) investigou a prática de um pianista profissional/expert, cujo objetivo foi detalhar o processo de preparação de uma obra musical. Os resultados apontaram a organização da prática em unidades de acordo com as delimitações estruturais e mudanças na textura da obra, nas quais texturas mais complexas eram fragmentadas em unidades menores e praticadas em separado das demais; mudanças de andamento, estudo de mãos juntas e separadas, analisar a partitura visualmente, tocar a música na íntegra e/ou por trechos, praticá-la de trás para frente, constante monitoramento e correções de erros, bem como memorização das partes, também foram ações observadas. Ademais, as unidades menores passavam a ser agrupadas em unidades maiores, bem como o tempo investido num dado trecho diminuía a cada sessão de prática. Hallam (1997: 89-107. 2006: 118-141) comparou a prática de músicos considerados experts e novatos: de acordo com a autora, os experts buscam adquirir uma compreensão global da obra, praticam as partes conforme as delimitações estruturais da mesma e desenvolvem planos de performance integrados num todo coerente balizado por considerações musicais e técnicas. As estratégias empregadas deram ênfase à análise cognitiva, variações (de ritmo, andamento e articulações) e repetição. Para músicos novatos, o objetivo de suas práticas foi tocar a música corretamente, sem preocupações com aspectos musicais (expressivos); no entanto, comportamentos como repetições da música na íntegra, prática de uma linha de cada vez e desatenção aos erros aos poucos foram dando lugar à identificação de passagens difíceis, estudo em andamento lento, repetições de pequenos segmentos (notas e meio-compassos) e atenção às dinâmicas, à medida que o nível acadêmico aumentava.

Em síntese, as pesquisas mencionadas fornecem evidências de que, à medida que o nível de expertise aumenta, os produtos são atingidos com maior refinamento e menor esforço, e o conhecimento passa a ser compreendido de forma cada vez mais contextualizada e tácita. Contudo, o intento em descrever comportamentos e ações da prática em função dos níveis de expertise mostra-se um tanto genérico: não se observa uma tipificação acerca dos procedimentos aí empregados, e sim uma listagem quantitativa com sutis distinções qualitativas dos mesmos

procedimentos em funções dos níveis; ademais, vê-se negligenciada a discussão sobre a natureza e a especificidade desses procedimentos, além da relação de sua eficácia frente a perspectivas de deliberação, especialmente no que tange à prática de níveis elementares e intermediários de expertise. Existiriam perspectivas de deliberação acerca dos procedimentos empregados? Se sim, como estas se caracterizariam em função dos níveis de expertise?

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de doutorado que teve por objetivo investigar perspectivas de deliberação no fenômeno da prática pianística em função do nível de expertise. O recorte aqui apresentado tem por objetivo caracterizar tipologias essenciais contidas nos procedimentos de prática de pianistas em diferentes níveis de expertise, tendo em vista perspectivas diferenciadas de deliberação.

## **Método**

Com vistas a investigar a prática tal como esta ocorre, isto é, sem impor aos participantes o estudo de uma nova obra e/ou repertório e sem exigir-lhes que abordassem a prática de forma divergente de suas práticas habituais, tomou-se por base os princípios fenomenológicos para a construção do delineamento metodológico. A Fenomenologia caracteriza-se como um método de investigação não intervencionista, o qual permite observar e descrever o fenômeno tal como ele se manifesta em sua pureza original (BICUDO, 1999: 12-13. DEPRAZ, 2007: 7. GIORGI; GIORGI, 2008: 32). Fenômeno, de acordo com Clifton (1983: 19), é tudo aquilo que se dá à consciência humana, qualquer coisa consciente a alguém que vivenciou/experimentou o objeto. Nesse âmbito, a prática pianística configura-se como fenômeno à medida que o instrumentista (sujeito) experiencia intencionalmente a obra estudada (objeto), tornando-se algo consciente ao sujeito na medida em que ele observa e realiza esta vivência. Tudo o que resulta desta experiência é o fenômeno. Na presente pesquisa, o fenômeno consiste na prática musical de pianistas em diferentes níveis de expertise, investigado a partir da experiência desses sujeitos com as obras (objetos) de seus repertórios, tal como eles as praticavam habitualmente. Os objetos, aqui compreendidos como obras materializadas sonoramente na performance/execução, são produtos em construção, experimentados sensivelmente pelos pianistas numa interação de processos cognitivos, visuais, auditivos e motores. Cada sujeito experiencia o mesmo objeto de diferentes formas conforme sua subjetividade, sua singularidade psicológica; entretanto, essas experiências não são particulares e restritas à subjetividade dos sujeitos: há uma (ou mais) unidade(s) interna(s) que permeia(m) as diversas manifestações do fenômeno, chamada(s) essência(s) (BICUDO, 1999: 27. DEPRAZ, 2007: 37). As essências são unidades concretas com traços universais que constituem a objetividade do fenômeno, portadoras dos significados essenciais para que este seja compreendido nas suas mais diversas manifestações (CLIFTON, 1983: 10. DEPRAZ, 2007: 37). Por meio da *epoché*, isto é, da observação e do questionamento do fenômeno partindo unicamente da experiência resultante na interação sujeito-objeto dentro do contexto em que este se manifesta e neutralizando qualquer valor apriorístico conferido ao mesmo (BICUDO, 1999: 17. DEPRAZ, 2007: 38-39), a fenomenologia possibilita extrair as essências do fenômeno que permitem distingui-lo de outros fenômenos, abstraindo a objetividade das experiências subjetivas (CLIFTON, 1983: 9-10).

A presente pesquisa contou com a participação de 18 voluntários, entre estudantes de piano (dos cursos de extensão, graduação, mestrado, doutorado) e pianistas

profissionais/docentes. Tomando por base a perspectiva fenomenológica, a coleta de dados consistiu em gravar em áudio e vídeo a prática de duas peças dos seus repertórios em etapa inicial de aprendizagem, sendo uma delas uma peça que lhes parecesse apresentar desafios a serem conquistados e outra peça que lhes parecesse ser mais acessível às habilidades e conhecimentos já vivenciados (considerando a possibilidade de haver variações na abordagem da prática em relação às diferentes obras e/ou impressões pessoais sobre as mesmas), cabendo aos participantes a total autonomia em escolhê-las; ademais, a coleta também contou com a realização de uma entrevista semiestruturada com questões acerca de suas práticas. Uma câmera filmadora digital Sony® modelo HDR-CX560 foi disponibilizada para que os participantes se gravassem, bem como tivessem a flexibilidade de selecionar e/ou descartar as gravações que eles desejassem e evitar a inibição perante um observador externo. Os participantes foram orientados a sentir-se o mais à vontade possível durante as filmagens e a manterem seus procedimentos habituais de prática. Alguns deles preferiram realizar as gravações em suas casas e com equipamentos próprios.

Do total de 18 participantes, foram selecionados quatro casos considerando o engajamento dos participantes na pesquisa e a potencial representatividade de níveis distintos de expertise, conforme a formação dos sujeitos e o tempo de prática acumulado ao longo da vida<sup>1</sup>: P3, P9, P13 e P17, representando respectivamente um aluno do curso de Extensão, um da Graduação, um da Pós-Graduação e um profissional/docente. A Tab. I detalha o perfil dos participantes, as peças selecionadas e o tempo da sessão de prática gravada durante a coleta:

		<b>P3 - Extensão</b>	<b>P9 - Graduação</b>	<b>P13 - Pós-Graduação</b>	<b>P17 - profissional/docente</b>
		(3º semestre)	(4º semestre)	(2º semestre/doutorado)	(Doutor)
<b>Perfil</b>	<b>Idade/sexo</b>	16 anos / M	26 anos / M	25 anos / F	54 anos / M
	<b>Estudo formal no instrumento</b>	1,5 anos	8 anos	18 anos	41 anos
<b>Peça 1</b>	<b>Obra/compositor</b>	<i>Sonata KV545 – Allegro</i> (W. A. Mozart, 1756-1791)	<i>Sonata KV310 – Allegro maestoso</i> (W. A. Mozart, 1756-1791)	<i>Pour le piano – Prélude</i> (C. Debussy, 1862-1918)	<i>Prelúdio op. 23 n. 1</i> (S. Rachmaninoff, 1873-1943)
	<b>Tempo de prática (min)</b>	19:06	22:47	32:54	33:05
<b>Peça 2</b>	<b>Obra/compositor</b>	<i>Consolação S.172</i> (F. Liszt, 1811-1886)	<i>Balade op.10 n.3</i> (J. Brahms, 1833-1987)	<i>Impromptu op.90 n.1</i> (F. Schubert, 1797-1828)	<i>Sonata em Si menor S.178</i> (F. Liszt, 1811-1886)
	<b>Tempo de prática (min)</b>	27:00	29:56	29:24	18:01

**Tab. I:** Perfil dos participantes e detalhamento das obras gravadas.

<sup>1</sup> Segundo Hallam (1997: 89), o tempo de prática acumulado ao longo da vida é um fator determinante para o nível de expertise atingido.

Os dados foram analisados conforme a abordagem de análise fenomenológica de Giorgi e Giorgi (2008: 34-46), em quatro etapas:

- (1) Descrição dos dados na íntegra – transcrição das sessões de prática acerca dos eventos ocorridos;
- (2) Constituição de unidades de significado – considerando o foco de atenção demonstrado pelo(s) participante(s) na interação com a(s) obra(s) estudada(s) e as ações empreendidas na prática, bem como a organização da mesma em termos de delimitação dos trechos estudados, tempo investido, estratégias adotadas e comportamentos/ações recorrentes;
- (3) Conexão das unidades de significado, na qual a objetividade do fenômeno (suas essências) foi constatada na categorização e síntese dos aspectos comuns e/ou semelhantes presentes na prática dos quatro casos. Ainda nessa etapa, a análise dos dados foi aprofundada com base em métodos mistos (GERLING; SANTOS, 2010: 96-138), abordando os dados qualitativamente e quantitativamente. Para Gerling e Santos (2010: 124), os métodos mistos na pesquisa em práticas interpretativas consideram a interpretação construtivista dos processos e suas relações de sentidos e significados, demonstrando tensões, contradições e complementariedade em torno da investigação, bem como os desvios diferenciados e idiossincráticos do desempenho de cada participante. Assim, para cada categoria foram contabilizadas as incidências observadas em cada sessão de prática, as quais foram tabuladas e tratadas em termos de estatística descritiva com o software OriginLab® 8.5, cujos dados resultaram nos gráficos apresentados na discussão dos resultados.
- (4) Descrição do fenômeno e suas essências materializadas na discussão dos resultados dessa pesquisa.

As essências do fenômeno da prática aqui constatadas apresentaram-se em forma de nove Categorias Psicossensoriais (testar, repetir, isolar, alternar, explorar, ajustar, lapso, dispersão, parar), assim chamadas por englobarem aspectos de natureza psicológica e sensorial. Considerando que as mentes e disposições musicais de cada instrumentista podem restringir e/ou potencializar ações e procedimentos em função de conhecimentos, habilidades sustentadas por representações aurais, visuais e motoras assimiladas e construídas ao longo de suas práticas (PROVERBIO; BELLINI, 2018: 15-25), tais categorias caracterizaram-se como comportamentos, ações e desvios constatados nas sessões de práticas observadas, independentemente do nível de expertise dos participantes, da obra estudada ou do tempo de prática despendido previamente ou durante a coleta de dados. No presente recorte, seis das nove categorias originalmente propostas (MANTOVANI, 2018: 197-199) serão aqui apresentadas e discutidas, a saber: **repetir**, **isolar**, **alternar** e **explorar**, uma vez que se revelaram como procedimentos de prática realizados pelos participantes, bem como **ajustar** e **lapso**, duas categorias que serviram para balizar a eficácia dos procedimentos empregados e evidenciar perspectivas de deliberação<sup>2</sup> em função dos níveis de expertise envolvidos. Assim, define-se:

---

<sup>2</sup> Deliberação é aqui concebida a partir da intencionalidade fenomenológica de E. Husserl como atos da consciência direcionados ao objeto durante a experiência dos sujeitos com as obras praticadas (BICUDO, 1999: 18-20. GIORGI; GIORGI, 2008: 26-28) que estão intrinsecamente vinculados a alguns aspectos da Prática Deliberada cunhados por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993: 363-406), a saber: atividade altamente estruturada com o estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, energia e concentração para praticar por períodos regulares, períodos de descanso e desenvolvimento de tarefas específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho.

- **Repetir:** insistência por repetição (literal ou diversificada) de um dado segmento da obra delimitado a partir de um recorte micro ou macro da peça. Ex.: repetir um motivo/célula rítmica, um (ou mais) compasso(s), uma frase, uma seção, parte da seção etc.;
- **Isolar:** subtrair qualquer elemento musical da execução para priorizar a atenção sobre o(s) aspecto(s) realizado(s) em separado, de maneira a simplificar a passagem estudada. Ex.: tocar de mãos separadas, estudar vozes separadas, estudar combinando vozes em menor número que o total apresentado na música, tocar sem pedal etc.;
- **Alternar:** alternar ou variar deliberadamente qualquer elemento musical de forma distinta das informações notadas na partitura, modificando o resultado sonoro e/ou modos de produção. Nela se enquadram as mudanças de ritmos, dinâmicas, articulações, andamento. Ex.: fazer variações rítmicas, estudar em *piano* enquanto está escrito *forte*, tocar em *staccato* enquanto está escrito *legato*, tocar mais devagar, acelerar aos poucos etc.;
- **Explorar:** experimentar uma (ou mais) maneira(s) de abordar um dado aspecto até então não realizada na sessão de prática, a fim de aprimorar/refinar o resultado sonoro e/ou modos de produção<sup>3</sup> sem necessariamente alternar as informações musicais notadas na partitura. Ex.: estudar um dado movimento gestual para resolver certa dificuldade técnico-interpretativa, experimentar tipos de toques etc.;
- **Ajustar:** qualquer ajuste e/ou correção influente no resultado sonoro percebido. Ex.: corrigir notas/ritmos errados, ajustar/delinear de dinâmicas, articulação, *timing* etc.;
- **Lapso:** falha de atenção na produção ocorrida numa intenção observada, um acidente ocorrido ao acaso e/ou inconscientemente que permite um retorno à ação consciente. Ex.: repetir notas instantaneamente (como uma espécie de “gagueira”<sup>4</sup> na execução – no sentido metafórico) ao errar as notas e em seguida ajustá-las, tentativas incompletas de repetir um segmento as quais são interrompidas rapidamente (em menos de um compasso) e seguidas de uma repetição completa.

## Resultados e discussões

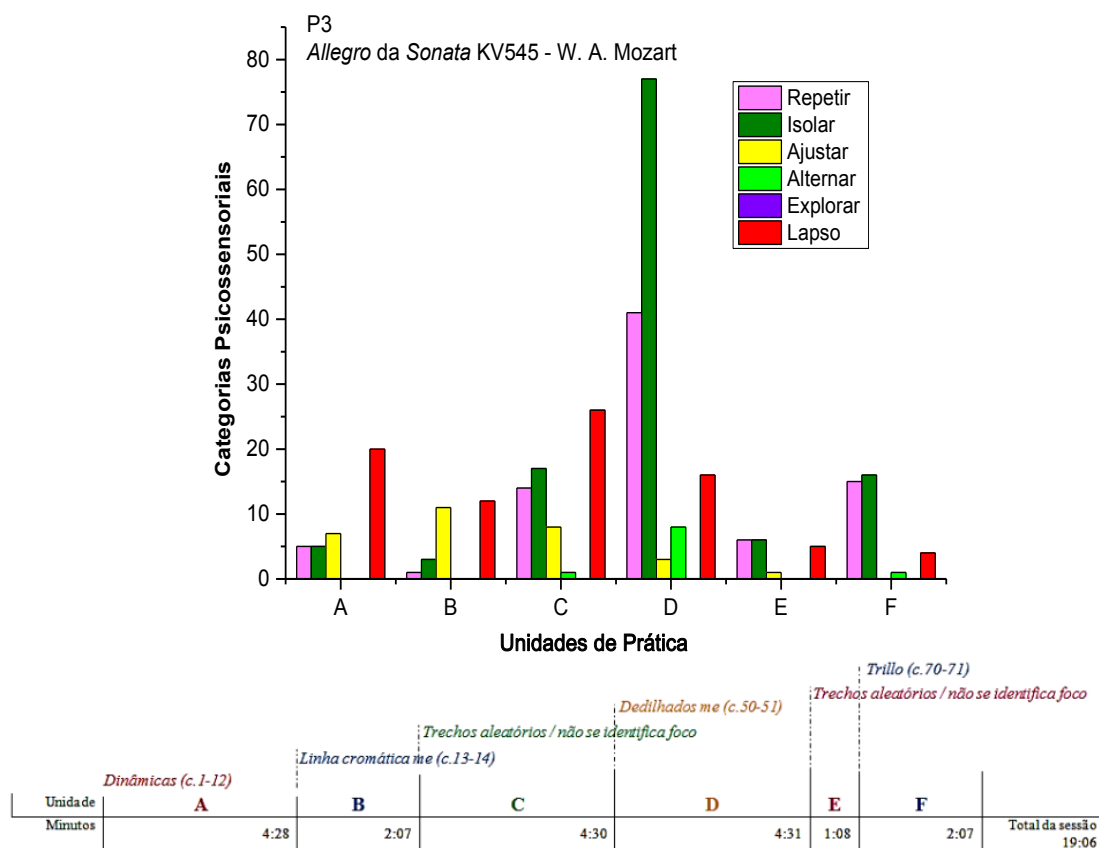
De acordo com Santos e Hentschke (2009: 72-73), procedimentos na prática instrumental podem ser definidos como maneiras aprendidas de “proceder e agir balizados por normas e convenções, fundamentadas por uma determinada tradição cultural como aquela da denominada música clássica ocidental”. Pode-se ainda salientar que procedimentos na prática instrumental dizem respeito aos modos de realização da prática em prol da meta estabelecida, ao modo como se pratica, aqui vislumbrados nas categorias **repetir**, **isolar**, **alternar** e **explorar**. Nesse âmbito, cada categoria corresponde a uma forma procedimental aprendida e assimilada pelos instrumentistas através de sua prática instrumental, de maneira que tal procedimento pode vir como uma categoria singular, assim como um conjunto de categorias organizadas numa relação de

<sup>3</sup> Pode-se cogitar que a categoria **explorar** colabore também para o domínio artístico no âmbito interpretativo e idiossincrático de uma dada performance; no entanto, esta aqui restringe-se às explorações/experimentações de diferentes formas de abordar e realizar um dado aspecto, deixando em aberto sua possível causa/finalidade para investigações em pesquisas futuras.

<sup>4</sup> De acordo com o *Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5, 2014: 45), gagueira é um tipo de transtorno de fluência no qual ocorre uma descontinuidade no fluxo de fala caracterizada por repetições (sons, sílabas, palavras, frases), prolongamentos de som, blocos, interjeições e revisões, o que pode afetar a velocidade e o ritmo da fala. Nesse trabalho, o termo gagueira é empregado no sentido metafórico para descrever um tipo de lapso caracterizado por repetições silábicas que quebram o fluxo da execução.

intensidade, distribuição, agrupamento, frequência e constância com que essas se apresentam. A eficácia dos procedimentos empregados pelos participantes é discutida na relação entre ajustes e lapsos observados, o que, grosso modo, pode ser entendido como a relação do quanto se erra (lapso) e do quanto se corrige/modifica (ajustes) o produto sonoro.

No *Allegro da Sonata KV545* (Fig. 1), P3 utiliza um procedimento recorrente que combina as categorias **repetir** e **isolar**, visto que ambas apresentam incidências próximas durante todo o estudo: P3 repete fragmentos curtos (cerca de 2 a 5 compassos, como em **D** e **F**) ou trechos maiores que eventualmente atendem às delimitações estruturais da peça (como em **A**) e dentre os quais nem sempre se identifica foco (como em **C** e **E**), bem como isola estudando de mãos separadas e/ou sem pedal. **D** é a única unidade em que as incidências de ambas as categorias se distanciam: o pico em **isolar** se explica pelo estudo da mão esquerda em separado e sem pedal a todo tempo em prol do objetivo notado em sua partitura (dedilhado da mão esquerda, c.50-51), talvez considerando questões estilísticas, visto que uma sonoridade com pedal resultaria em mais reverberação para essa figuração em movimento escalar/graus conjuntos, bem como soaria “misturado” e consensualmente pouco apropriado para uma obra de Mozart, ou, ainda, simplesmente porque P3 desconsidera o pedal por não estar atento a esse aspecto, por uma necessidade de “deixar o pedal pra depois/por último”, visto que seu foco de atenção é fragmentado e se limita a atender um aspecto por vez.



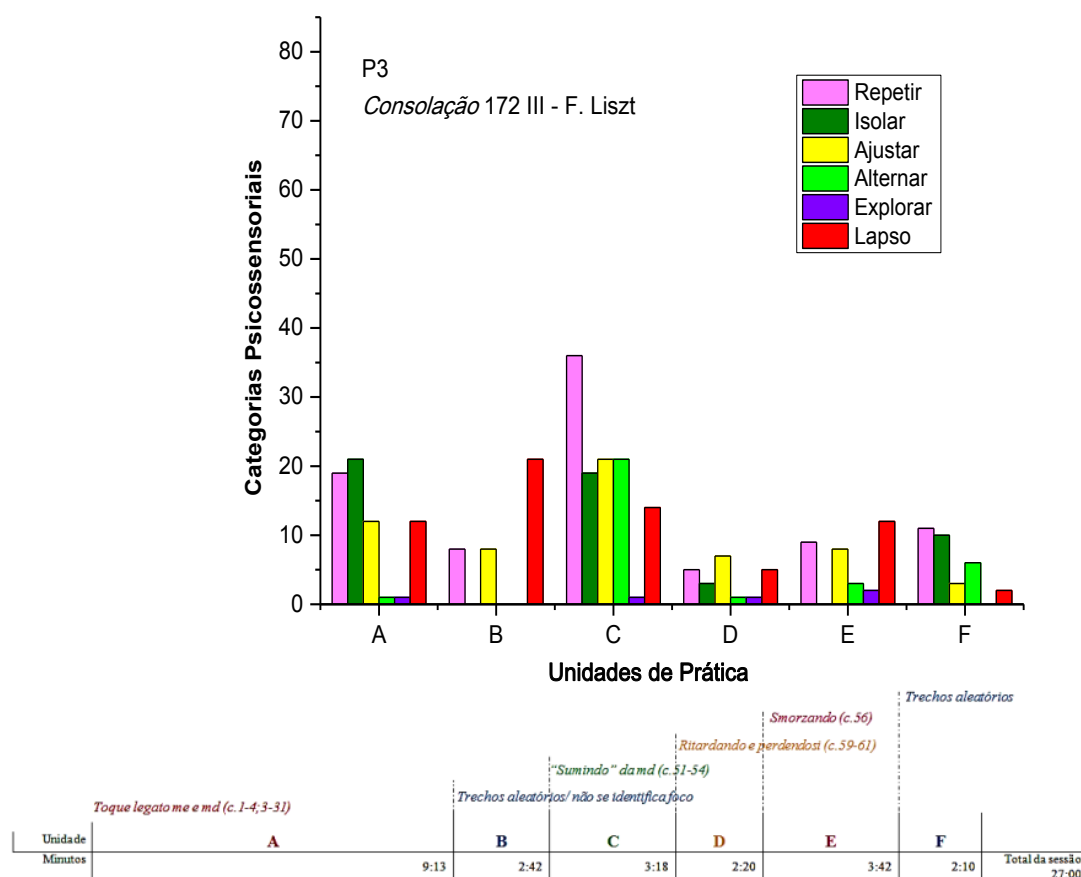
**Fig. 1:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P3/distribuição de focos de atenção de A a F: *Allegro da Sonata KV545* (W. A. Mozart).



Mesmo com essa ressalva em **D**, o que se observa é que de início sua disposição em adotar o procedimento de **repetir + isolar** parece surtir efeito, visto que os ajustes, em sua maioria de notas e com poucos ajustes de dinâmicas, acontecem. No entanto, à medida que esse procedimento é repetido ao longo da sessão de prática, os ajustes diminuem de tal modo que se tornam mínimos em **E** e nulos em **F**; ademais, embora se observe alguma intenção de P3 em corrigir/melhorar os lapsos em forma de “gagueira” na execução, estes são sempre mais incidentes que os ajustes em todo o estudo, o que dá indícios de que o procedimento adotado não é de todo eficiente, ao menos se realizado constantemente.

Nota-se que a categoria **alternar** aparece timidamente no estudo do *Allegro* da *Sonata* KV545 (Fig. 1) nas unidades **C**, **D** e **F**, nas quais P3 alterna apenas o andamento tocando mais rápido/devagar ou apressando a cada repetição. Da mesma forma, não há incidências para a categoria **explorar**, que é nula ao longo da sessão de prática. Parece que a percepção de P3 em considerar essa peça como sendo a mais desafiadora inibiu a presença dessas categorias e restringiu a prática a um procedimento habitual (**repetir + isolar**), com mínimas ou nulas opções de variações. Numa outra perspectiva, pode-se ainda cogitar uma forma de organização incipiente a ser desenvolvida, ainda que pouco consistente, na qual **alternar** é somada ao procedimento padrão **repetir + isolar**, mesmo que numa intensidade significativamente inferior. Assim, o padrão emergente que se identifica em três unidades de seis (**C**, **D** e **F**) consistiria em **isolar** mais, **repetir** um pouco menos e **alternar** minimamente. Ambos os procedimentos, com ou sem o **alternar**, mostram-se pouco eficazes, conforme já mencionado acima. No entanto, o que se infere a partir desses resultados é que o procedimento **repetir + isolar** é, talvez, o mais arraigado na prática pianística, quiçá o primeiro aprendido e/ou automatizado para níveis mais elementares de expertise; **alternar** é somado a esse procedimento subsequentemente, porém apresentando-se inicialmente de forma inconsistente.

Isso parece ficar mais evidente na prática da *Consolação* S. 172 III (Fig. 2), na qual se identifica novamente **repetir** e **isolar** (como procedimento elementar) com incidências próximas em **A**, **D** e **F** (três unidades de seis), dessa vez com o **alternar** agregado, ainda que menos incidente: aqui, parece que há um procedimento emergente **repetir + isolar** (próximas) + **alternar** (menos) se solidificando (o mesmo cogitado na peça anterior), ao menos já ocorre na metade das unidades dessa sessão. Observa-se que o **alternar** é mais frequente ao longo do estudo, porém aparece de forma desproporcional (muito ou minimamente) se comparado ao contrabalanço entre **repetir + isolar**. Ademais, quando **alternar** torna-se mais incidente em **C**, **repetir** e **isolar** se distanciam, sugerindo que essas três categorias nem sempre se agrupam de forma equilibrada para níveis mais elementares de expertise, e/ou que o procedimento emergente (**repetir** e **isolar** próximas + **alternar** menos) não está plenamente assimilado pelo participante. O que parece estar sólido para P3 é a forma como essas categorias se apresentam em sua prática, como na da peça anterior: trechos curtos/longos para **repetir** (obedecendo ou não a estrutura formal da obra, com/sem foco), mãos separadas e sem pedal para **isolar**, e variações de andamento (devagar/rápido/apressando a cada repetição) para **alternar**. Estudar apenas os acordes e progressões harmônicas em **F** é um exemplo de **alternar** identificado apenas na prática dessa obra.



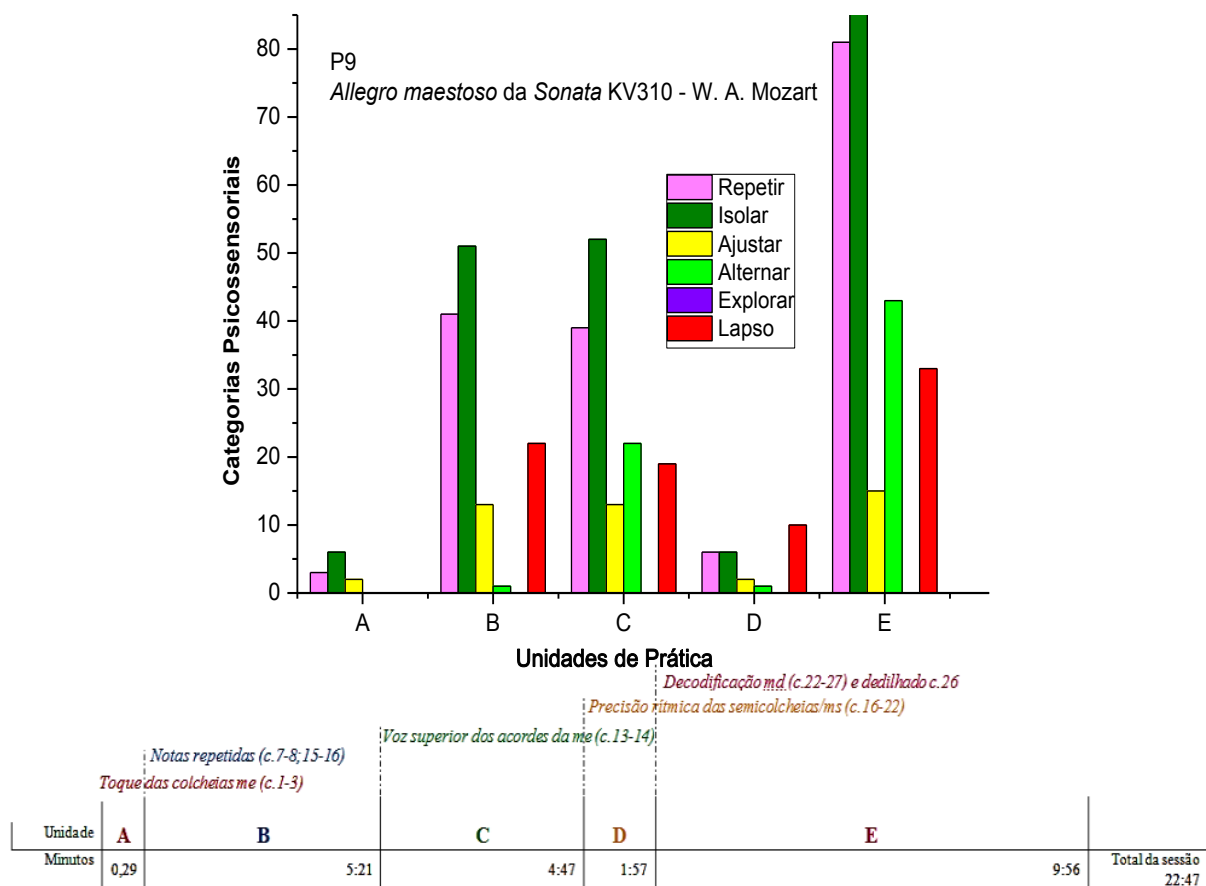
**Fig. 2:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P3/distribuição de focos de atenção de A a F: *Consolação* S. 172 III (F. Liszt).

Nota-se que P3 não restringe a prática dessa peça (Fig. 2) a um único procedimento, como fizera na peça anterior, pois se vê que em **B** ele apenas repete e em **E** repete, alterna um pouco menos e explora ainda menos, suprimindo o **isolar** em ambas as unidades. Também a categoria **explorar** ocorre com certa frequência, com vistas a experimentar formas de realizar aspectos expressivos, embora com incidências mínimas: em **A**, P3 explora um toque *legato* por meio da dinâmica em *ppp* para a mão esquerda (c.1-31); em **C** e **D** explora o “sumindo” (c.51-54) e o *ritardando* e *perdendosi* (c.59-61), respectivamente, diversificando tempo e dinâmica; em **E**, também experimenta manipular o tempo, deixando-o ora mais flexível, ora mais regular, acelerando nas figuras que estão anotadas entre parênteses em sua partitura e exagerando a diminuição do tempo nas últimas semicolcheias para realizar o *smorzando* (c.56). Parece que a percepção de P3 em considerar essa peça como a menos desafiadora influi na sua forma de praticá-la, visto que tal prática não se restringe a um único procedimento, bem como se mostra mais diversificada em relação àquela da peça anterior por ter o **alternar** e **explorar** mais presentes e frequentes. P3 parece ousar mais aqui e essa mudança mostra-se positiva na relação entre **ajustes** e **lapsos**: em **C**, **D** e **F** há mais incidências de **ajustes** do que de **lapsos**; em **A** as incidências de ambas são iguais, e apenas em **B** e **E** os **ajustes** são inferiores à quantidade de **lapsos**, sugerindo que P3 obteve mais sucesso nessa prática, ao menos na maioria das unidades. No entanto, **isolar** parece ser um requisito para que P3 alcance esse sucesso, visto que nas unidades em que os **lapsos** são superiores aos **ajustes** (**B** e **E**) essa categoria está ausente; ou seja, subtrair elementos e reduzir a quantidade de informações manipuladas é uma necessidade dos níveis mais elementares de expertise para lidar com a prática de forma mais eficiente. Outro indicativo de sucesso dessa abordagem diversificada é

percebido na categoria **ajustar**, presente em todas as unidades e com pico de incidências maior para essa peça (Fig. 2), no total de 21 em **C**, do que na peça anterior (Fig. 1), que não ultrapassou o total de 11 em **B**. Ademais, foram constatados **ajustes** de notas, tempo e dinâmica, sendo essas duas últimas outras possibilidades de **ajustes** em relação àqueles da peça anterior. **Lapsos**, por sua vez, também ocorreram, visto que a “gagueira” para corrigir notas tocadas erroneamente também aconteceu mesmo P3 tendo tocado as notas corretamente. Cabe aqui ressaltar que esses resultados diferem daqueles reportados por Hallam (1997: 89-107. 2006: 118-141) sobre a prática de músicos novatos negligenciar aspectos expressivos, a correção de erros, bem como a de se deter em repetições da música na íntegra, uma vez que P3 realizou **ajustes** (de notas, dinâmicas e tempo), atendeu aos aspectos expressivos [ao **explorar** o “sumindo” (c.51-54), o *ritardando* e *perdendosi* e o *smorzando* (c.56) e o toque *legato*], e repetiu trechos curtos. Em outras palavras, o presente caso estudado sugere que existem perspectivas de prática deliberada em níveis elementares de expertise.

De forma semelhante à prática de P3, na prática de P9 do *Allegro maestoso* da *Sonata* KV320 (Fig. 3) nota-se que **repetir** e **isolar** apresentam incidências próximas durante todo o estudo, e em quatro dessas unidades (**A, B, C, E**) há um padrão que se repete isolando (mais) + repetindo (pouco menos). P9 também isola estudando apenas de mãos separadas e/ou sem pedal, e repete fragmentos curtos (de 2 a 6 compassos, como em **A** e **C**) e trechos maiores, porém, diferentemente de P3, estes atendem às delimitações estruturais da peça (como em **D**) e em todos eles se identifica foco de atenção; ademais, P9 **repete** pequenos desenhos motivicos (como em **B**, quando repete os c.7-8). Essas informações não apenas reforçam a afirmação de que **repetir** + **isolar** é um procedimento arraigado na prática pianística, como também sugerem que ambas as categorias podem ser combinadas e distribuídas de maneira recorrente, e ainda apresentar-se de maneiras distintas (como em **repetir**) à medida que a expertise se desenvolve.

Por outro ângulo, se considerarmos o **alternar** somado a esse padrão, vê-se o procedimento **repetir** + **isolar** (próximas) + **alternar** (menos), que se mostra um pouco mais frequente na prática de P9 (em **B, C, D, E**, Fig. 3) do que na de P3 (Figs. 1 e 2), embora com o **alternar** menos incidente e não proporcionalmente distribuído em relação às outras duas. P9 também alterna o andamento (devagar/rápido/apressando) em todo o estudo, em **B**, marca a pulsação com o pé, e em **E**, alterna o ritmo, a articulação e o registro (toca semicolcheias intercalando uma longa/uma curta ou entre três curtas/uma longa; toca em *staccato* onde há indicação de *legato*; toca uma ou duas oitavas acima, respectivamente). Parece que **alternar** torna-se mais constante e diferenciado à medida que a expertise aumenta, e ainda apresenta um pico de incidências significativamente maior para P9 (Fig. 3, unidade **E**) do que para P3 (Figs. 1 e 2). Ambos os procedimentos, considerando ou não o **alternar** agregado ao **repetir** + **isolar**, mostram-se consistentes na prática de P9 (Fig. 3), o que dá indícios de organização recorrente, e, de certa forma, eficaz, visto que os **ajustes** acontecem em todo estudo: notas, dinâmicas, articulações (*legato*), dedilhados, ritmos (inclusive da duração de pausas), planos sonoros, clareza e fluência foram exemplos de **ajustes** constatados. No entanto, embora se observe a intenção de P9 em corrigir/melhorar os **lapsos** percebidos, estes são mais incidentes que os **ajustes** em quase todo o estudo (exceto em **A**), sugerindo que o procedimento adotado não é de todo eficiente. Ademais, também **lapsos** apresentaram-se de maneiras distintas: como uma espécie de “gagueira” para corrigir notas tocadas erroneamente ou mesmo corretamente, falhas na realização do *legato* (**D**, c.17 e 19) ou perda de fluência (**E**, c.26).

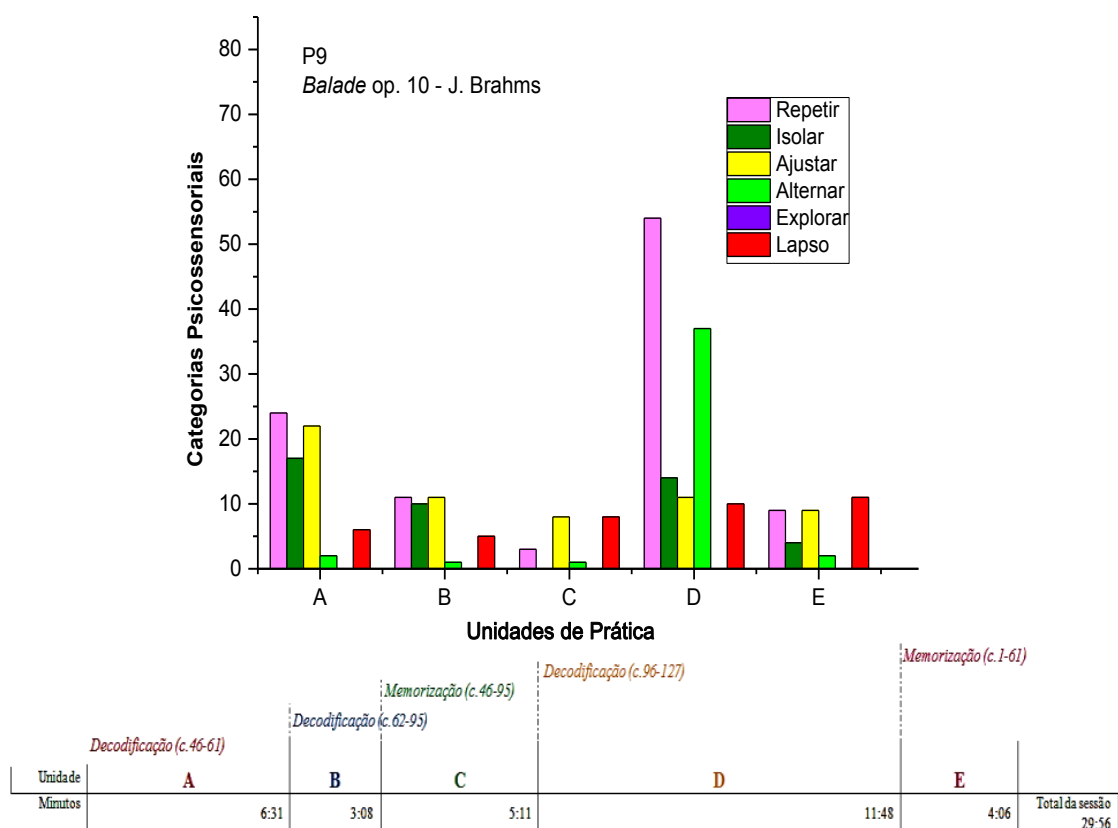


**Fig. 3:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P9/distribuição de focos de atenção de A a E: Allegro maestoso da Sonata KV320 (W. A. Mozart).

Nota-se que não há incidências para **explorar** na prática do Allegro maestoso da Sonata KV310 (Fig. 3): assim como para P3, parece que a impressão de P9 em considerar essa peça como sendo a mais desafiadora inibiu a presença dessa categoria de forma que o participante não ousou experimentar maneiras diferenciadas de abordar um dado aspecto além daquelas inerentes ao seu procedimento habitual (**repetir + isolar** [próximas] + com/sem **alternar** [menos]). Cabe aqui ressaltar que ambos os participantes consideraram uma peça de W. A. Mozart como sendo a mais desafiadora (para P3, Allegro da Sonata KV545), dando indícios de que a categoria **explorar** pode estar sujeita às especificidades de um estilo e/ou compositor, ou ainda condicionada à impressão do participante em relação à obra estudada, ao menos para os níveis mais elementares de expertise. Ademais, parece que tais níveis podem sentir-se acuados perante um dado estilo/compositor (talvez por sê-lo menos familiar), e essa impressão pode ser um fator limitante em suas práticas por restringi-las apenas aos procedimentos habituais.

Na prática da Balada op. 10 n. 3 (Fig. 4) de J. Brahms, especificamente em **A, B** e **E**, novamente se identifica **repetir + isolar** com incidências próximas, reforçando a afirmação de que tal combinação é um procedimento arraigado na prática pianística. O procedimento **repetir + isolar** (próximas) + **alternar** (menos) sugere tanto uma forma intencional em desenvolvimento quanto certa regularidade na distribuição dessas três categorias à medida que a expertise aumenta, embora o **alternar** não esteja proporcionalmente equilibrado em relação às outras duas. Nota-se que o **alternar** é frequente ao longo do estudo e apresenta incidências mínimas nas unidades **A, B, C**, e **E**, visto que P9 pouco varia o andamento (já lento) dos trechos

estudados nessas unidades. No entanto, vê-se em **D** (Fig. 4) que quando **alternar** torna-se mais incidente, **repetir** e **isolar** se distanciam, tal como visto na peça menos desafiadora de P3 (Fig. 2, **C**), dando indícios de que essas três categorias nem sempre se agrupam de forma equilibrada para níveis mais elementares de expertise, ou ainda que tal procedimento (abrangendo as três categorias) não está plenamente assimilado pelo participante. Por outro lado, a percepção de P9 em considerar essa peça como sendo a menos desafiadora parece influir na sua forma de praticá-la, visto que tal prática (Fig. 4) não se restringe unicamente aos procedimentos acima mencionados: em **C**, P9 repete e alterna e, em **D**, repete (mais), alterna (menos) e isola (menos ainda). Essa mudança, contudo, mostra-se benéfica na relação entre **ajustes** e **lapsos**, visto que na maioria das unidades (**A**, **B**, e **D**) as incidências de **ajustar** são maiores que as incidências de **lapsos** e em **C** são iguais, sendo os **lapsos** mais incidentes que os **ajustes** apenas em **E**. Isto sugere mais sucesso na intenção de corrigir/melhorar o resultado sonoro em relação à peça anterior (Fig. 3). Outro indicativo positivo nessa variação de procedimentos é observado nos picos de incidências de **ajustar**, que em **A** (Fig. 4) chega a 22, enquanto na peça anterior (Fig. 3) não ultrapassa as 15 incidências de **E**. Também o pico de **lapsos** mostrou-se significativamente inferior na peça de Brahms em relação à peça de Mozart: na Fig. 3, P9 atinge 33 incidências em **E**, enquanto na Fig. 4 o pico de incidências de **lapsos** não ultrapassa o total de 11 em **E**, o que, grosso modo, sugere que P9 errou menos (**lapsos**) e ajustou mais nessa peça (Fig. 4) do que na peça anterior (Fig. 3).



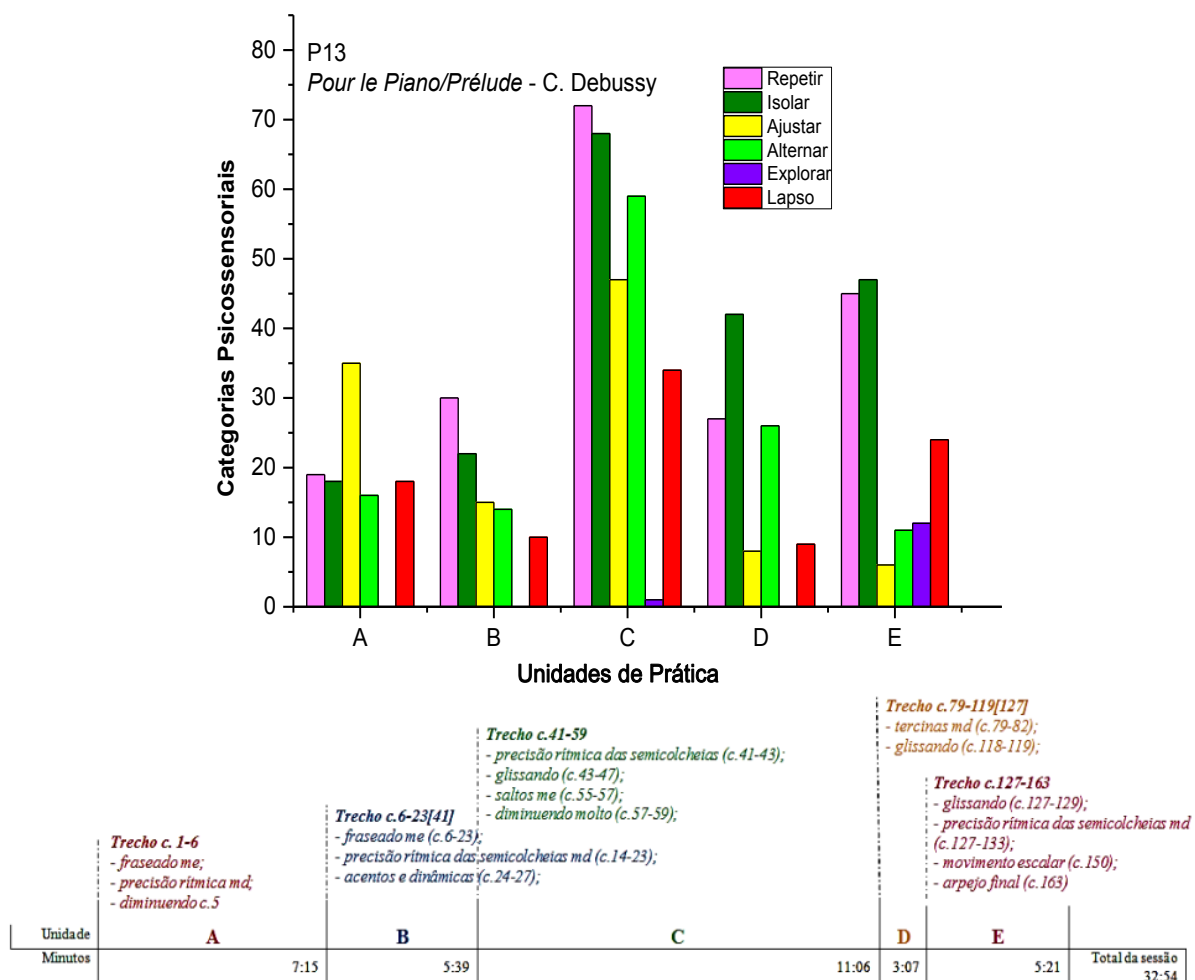
**Fig. 4:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P9/distribuição de focos de atenção de A a E: *Balade op. 10 n. 3* (J. Brahms).

Também na prática dessa peça (Fig. 4) podem-se constatar exemplos dessas categorias, algumas ainda não observadas na prática da peça anterior. Além das repetições de trechos curtos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça, todos eles com foco de atenção (tal como na Fig. 3), **repetir** apresentou-se como uma tentativa de fixar e/ou automatizar um ajuste realizado, visto nas repetições constantes e seguidas de notas/acordes/fragmentos após um dado ajuste (tal como em **B**, ao repetir o c.69 por sete vezes, e em **D**, ao repetir os c.108-111 por quatro vezes), exemplo não observado anteriormente. Acerca do **isolar**, nessa peça (Fig. 4) P9 estuda apenas de mãos separadas e vozes separadas (como em **A**, aos estudar apenas a voz superior da mão esquerda c.51-52, c.60-61, dado às especificidades da escrita polifônica da passagem). É curioso notar que o participante não isola o pedal em nenhum momento, talvez por evidenciar esse aspecto em função do seu objetivo: em entrevista, P9 comentou que almejava uma sonoridade “misteriosa” (P9, entrevista) para o trecho c.46-95 (contemplado em **A**, **C**, e **E**) e buscava realizá-la seguindo as orientações de seu professor sobre esse aspecto, bem como as indicações de pedal da edição de sua partitura. Também em sua partitura se observa várias anotações de pedal escritas à mão, tais como “pedal enfatizando timbre celestial” (início da terceira página), o que reforça a evidência sobre esse aspecto em sua prática e, conseqüentemente, pode explicar o fato de não isolá-lo. As possibilidades constatadas em **repetir** e **isolar** sugerem que tais categorias podem ser empregadas com finalidades distintas e estar subordinadas aos objetivos do participante, sejam esses uma meta pessoal (automatizar para não mais errar um ajuste efetuado, como visto em **repetir**) ou um objetivo musical específico (intenção timbrística do uso do pedal visto em **isolar**). Já em **ajustar**, observou-se somente o ajuste de fraseado a partir do delineamento das dinâmicas nos inícios e fins de frases (aspecto não contatado anteriormente – Fig. 3); ajustes de notas, articulações, dinâmicas e planos sonoros, também ocorreram nessa prática (Fig. 4). **Alternar** e **Lapsos** não apresentaram possibilidades distintas daquelas da peça anterior (Fig. 3): **alternar** limitou-se às variações de andamento (mais rápido/lento), enquanto os **lapsos** novamente se apresentaram em forma de “gagueira” para corrigir notas tocadas erroneamente ou mesmo corretamente, bem como por perda de fluência (**A**, ao tocar o acorde de Si maior fora do tempo, c.56).

Outro fator interessante, também observado na peça anterior (Fig. 3), é que a categoria **explorar** não aparece na prática da *Balada* op. 10 n. 3 de J. Brahms (Fig. 4). Por um lado se observa que na maioria das unidades (**A**, **B**, **D**) P9 está focado na decodificação dos trechos, enquanto que, nas demais (**C** e **E**), está focado na memorização, aparentemente mais como uma forma de reproduzir a decodificação até então realizada (destituída da partitura) do que com um “mapeamento” da obra propriamente dito. Tendo em vista essas informações, pode-se considerar que a prática dessa peça situa-se no segundo estágio proposto por Barry e Hallam (2002: 156), no qual se busca dominar a obra e automatizar programas motores, bem como se pode cogitar que **explorar** parece depender do estágio de prática em que a obra se situa e/ou dos objetivos inerentes ao mesmo estágio para acontecer. Nesse caso, por P9 estar basicamente centrado numa fase de decodificação, não experimenta nada novo, seja porque ele já sabe bem como estudar nesse estágio, seja porque é próprio do estágio (e seus objetivos) não fazê-lo. Por outro lado, pode-se considerar que **explorar** é uma essência dependente da interação pessoal do instrumentista em sua prática, visto que ocorre na prática de P3 (Fig. 2), com vistas a experimentar formas de realizar aspectos expressivos, mas não ocorre na prática de P9 de ambas as peças (Figs. 3 e 4). Ademais, pode-se ainda cogitar que **explorar** é uma categoria

embrionária na prática de níveis mais elementares de expertise a ser desenvolvida à medida que a expertise aumenta, visto que ocorre esporadicamente (apenas em uma peça de P3, Fig. 2) e minimamente (com baixas incidências), em função de um único objetivo apenas (intenção expressiva de P3).

Na prática de *Pour le piano - Prélude* de C. Debussy (Fig. 5), identifica-se a categoria **alternar** mais frequente ao longo do estudo, bem como esta apresenta incidências mais próximas ao padrão **repetir + isolar** em **A, B e C**, sugerindo que o padrão emergente constatado na prática de P3 (Figs. 1 e 2) e P9 (Figs. 3 e 4), **repetir + isolar** (próximas) + **alternar** (menos), tende a se desenvolver à medida que a expertise aumenta: **alternar**, que antes se apresentava de forma inconstante e não proporcionalmente equilibrada, torna-se mais incidente, constante e relativamente próxima/equilibrada em relação às outras duas categorias. Assim, podemos postular que esses dados são complementares àqueles de Hallam (1997: 89-107, 2006: 118-141), uma vez que há evidências concretas de que já em níveis de proficiência, como parece ser o caso de P13, houve intenção deliberada de se empregar a categoria **alternar**.



Esse procedimento com as três categorias conjuntas parece eficiente, visto que os picos de **ajustes** encontram-se nas unidades em que **repetir + isolar + alternar** estão mais próximas em termos de incidências (Fig. 5, **A** e **C**, com 35 e 47 incidências, respectivamente). No entanto, quando essas três categorias se distanciam um pouco, como em **B**, os ajustes diminuem (15 incidências), e, quando se distanciam ainda mais (**D** e **E**), os ajustes não ultrapassam as oito incidências: em **D**, P13 isola (mais) e repete + alterna (próximas, menos que **isolar**), e, em **E**, repete + isola (próximas) e alterna (bem menos). Ademais, os **ajustes** são mais incidentes que os **lapsos** nas unidades em que as três categorias estão mais próximas (Fig. 5, **A**, **B** e **C**). O contrário (**lapsos** mais incidentes que os **ajustes**) ocorre nas unidades em que estas estão mais distantes (Fig. 5, **D** e **E**), sugerindo que a proximidade e/ou equilíbrio são mais eficientes que uma distribuição distante e/ou menos equilibrada dessas três categorias conjuntas. Nessa relação de **ajustes** e **lapsos** (Fig. 5), vê-se ainda que P13 obteve mais sucesso na prática da peça mais desafiadora do que P3 e P9, visto que, para os dois últimos participantes, os **lapsos** foram mais incidentes que os **ajustes** em todas as unidades da peça em questão (Figs. 1 e 3, respectivamente). Outro indicativo de sucesso se vê no pico de incidências de **ajustar**, que chega ao total de 47 para P13 (**C**, Fig. 5), enquanto que para P3 e P9 não ultrapassa as 11 e 15 incidências (Fig. 1, **B**; Fig. 3, **E**, respectivamente), dando indícios de que P13 está num nível diferenciado de expertise em relação aos dois participantes.

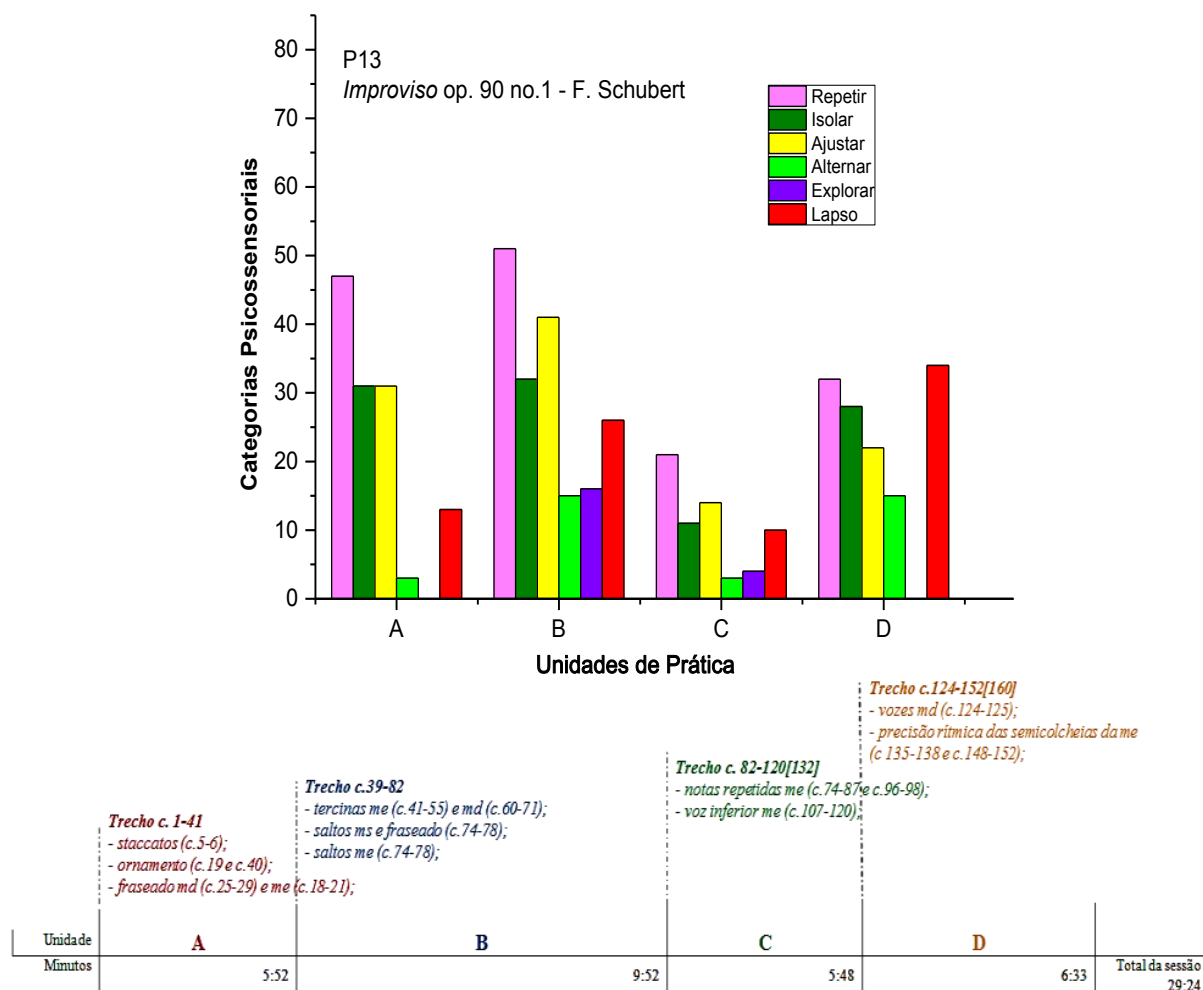
Nas categorias **repetir**, **isolar**, **alternar**, **ajustar** e **lapsos**, notam-se algumas semelhanças e diferenças na prática de P13 (Fig. 5) em relação à prática de P3 e P9 (Figs. 1-4). P13 repete pequenos fragmentos motivicos, repete com a intenção de fixar e/ou automatizar um ajuste realizado (como em **C**, quando repete o gesto anacruse dos c.42-43 após **ajustar** as dinâmicas desses compassos), ou ainda repete com a intenção de evidenciar a fluência num dado aspecto (como em **D**, nas muitas repetições dos c.79-82 quando acelera o andamento gradativamente para alcançar fluência na execução). Também se notam repetições de trechos curtos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça, todos eles com foco de atenção, tal como para P9. No entanto, diferente de P3 e P9, o foco de atenção de P13 para cada unidade está sobre um trecho maior com vistas a atender mais de um aspecto por vez (veja a distribuição de unidades na Fig. 5), o que dá indícios de mais expertise por parte da participante. **Isolar**, por sua vez, não apresenta diferenças em relação à prática dos dois participantes (Figs. 1-4) e revela-se no estudo de mãos separadas e/ou sem pedal, ou no estudo por vozes separadas (como em **C**, c.41-43). Porém, é válido ressaltar que **isolar** vozes é uma possibilidade da categoria condicionada às especificidades da obra estudada, visto que somente uma textura polifônica permite que tal procedimento aconteça. Nesse sentido, futuras pesquisas podem observar como as especificidades das obras praticadas influenciam a maneira como cada categoria é trabalhada, bem como na distribuição, agrupamento, frequência e demais fatores relacionados às mesmas. Acerca do **alternar**, P13 alterna o andamento (devagar/rápido/apressando) em todo o estudo, a articulação (em **C**, quando toca em *non legato* os c.41-43, enquanto a indicação é de *legato*), e marca a pulsação com o pé na maioria das unidades (exceto em **B**). O único exemplo constatado diz respeito a **alternar** o andamento deliberadamente para enfatizar uma determinada textura, tal como visto em **A**, quando P13 toca mais devagar os c.43-57 e 119-127 para realçar o *ff* e os acordes em blocos de ambos os trechos. Notas e dinâmicas são **ajustes** semelhantes àqueles de P3 e P9; já **ajustes** de acentos, registro (errar o registro/oitava do piano na execução e ajustar em seguida), bem como os de tempo e dinâmicas (manipulação da agógica/*timing*) para enfatizar aspectos estruturais (inícios e fins de



seções, c.5, 26, 42 e 96, em **A**) ou para fazer soar mais “improvisado” a figuração rítmica do *Tempo di cadenza* (c.148-149, execução da peça na íntegra em **A**) são exemplos de **ajustes** constatados apenas na prática de P13 (Fig. 5). Sobre os **lapsos**, nota-se erros de notas e “gagueira” na execução, assim como para P3 e P9. Ignorar notas/compassos, tocar notas a mais, errar o registro do piano, bem como a duração das figuras rítmicas (aumentar a duração das semínimas da mão direita dos c. 71-72 e encurtar a duração das mínimas dos c.158-163) são exemplos de **lapsos** constatados na execução da peça na íntegra da prática de P13 (Fig. 5, **A**). Essas informações reforçam a proposição de que as categorias podem apresentar-se de maneiras distintas à medida que a expertise se desenvolve.

A prática de P13 da peça mais desafiadora (Fig. 5) apresenta outro diferencial em relação àquela de P3 (Fig. 1) e P9 (Fig. 3), que é a presença da categoria **explorar**: em **C** (Fig. 5), P13 explora minimamente um movimento ágil de deslocamento da mão esquerda sobre os registros médio-grave e médio-agudo do piano, treinando o reflexo necessário para a execução dos saltos entre as vozes dessa mão nos c.55-57; em **E**, P13 explora um jeito mais acessível de tocar o acorde final do c.163: de início, tocando o arpejo com as notas distribuídas para as duas mãos, e, em seguida, executando o arpejo completo apenas com a mão esquerda por 12 vezes (por fim, P13 opta em tocar o arpejo final de mãos juntas, como antes). Nesse sentido, nota-se diferenças de expertise entre os participantes: enquanto P3 e P9 (Figs. 1 e 3) restringiram suas práticas da peça mais desafiadora basicamente a um único procedimento (com **repetir** + **isolar** próximas, e alternando eventualmente e de forma não proporcional) e não ousaram **explorar** nada novo, P13 não só varia os procedimentos (Fig. 5, **repetir** + **isolar** + **alternar** mais próximas em **A**, **B** e **C** e mais irregulares em **D** e **E**), como também ousa **explorar** outras formas de abordar um dado aspecto. Em outras palavras, a impressão do desafio parece ter efeitos distintos entre os participantes: enquanto para níveis mais elementares de expertise essa impressão parece limitar (ou intimidar) a prática, para níveis mais elevados essa parece ser um fator de impulso para ousar e diversificar ainda mais os procedimentos empregados.

Na prática de P13 do Improviso op. 90 n. 1 de F. Schubert (Fig. 6), observa-se o padrão **repetir** (mais) + **isolar** (menos) + **alternar** (ainda menos) em todas as unidades. De início, essa distribuição parece quebrar o procedimento constatado na peça anterior (Fig. 5, **A**, **B**, **C**), visto que as três categorias, antes próximas em termos de incidências, estão pouco mais distantes; contudo, embora a distância entre elas não seja exatamente proporcional, essa distribuição constante em padrão decrescente (como que degraus de uma escada) (especificamente em **A**, **B** e **C**, Fig. 6) sugere deliberação ao combiná-las de forma relativamente regular. Por outro ângulo, pode-se cogitar outro procedimento em desenvolvimento no qual **explorar** é somado a essas três categorias, visto que este ocorre em duas unidades de quatro (**B** e **C**, Fig. 6): **repetir** (mais) + **isolar** (menos) + **explorar** (ainda menos) + **alternar** (ainda pouco menos que **explorar**). **Explorar**, que antes se apresentava desproporcional em relação às outras três categorias (**C** e **E**, Fig. 5), agora integra um novo padrão regular e em harmonia com as demais. Nesse sentido, pode-se tanto afirmar que P13 manteve um único procedimento (Fig. 6) quanto que empregou mais de um procedimento ao longo de toda a sessão de prática, seja pela forma como agrupou as três ou quatro categorias, respectivamente. Ambos os procedimentos cogitados parecem eficazes, visto que em três unidades (**A**, **B** e **C**, Fig. 6) os **ajustes** foram mais incidentes que os **lapsos**, e em apenas uma delas (**D**) o contrário aconteceu.



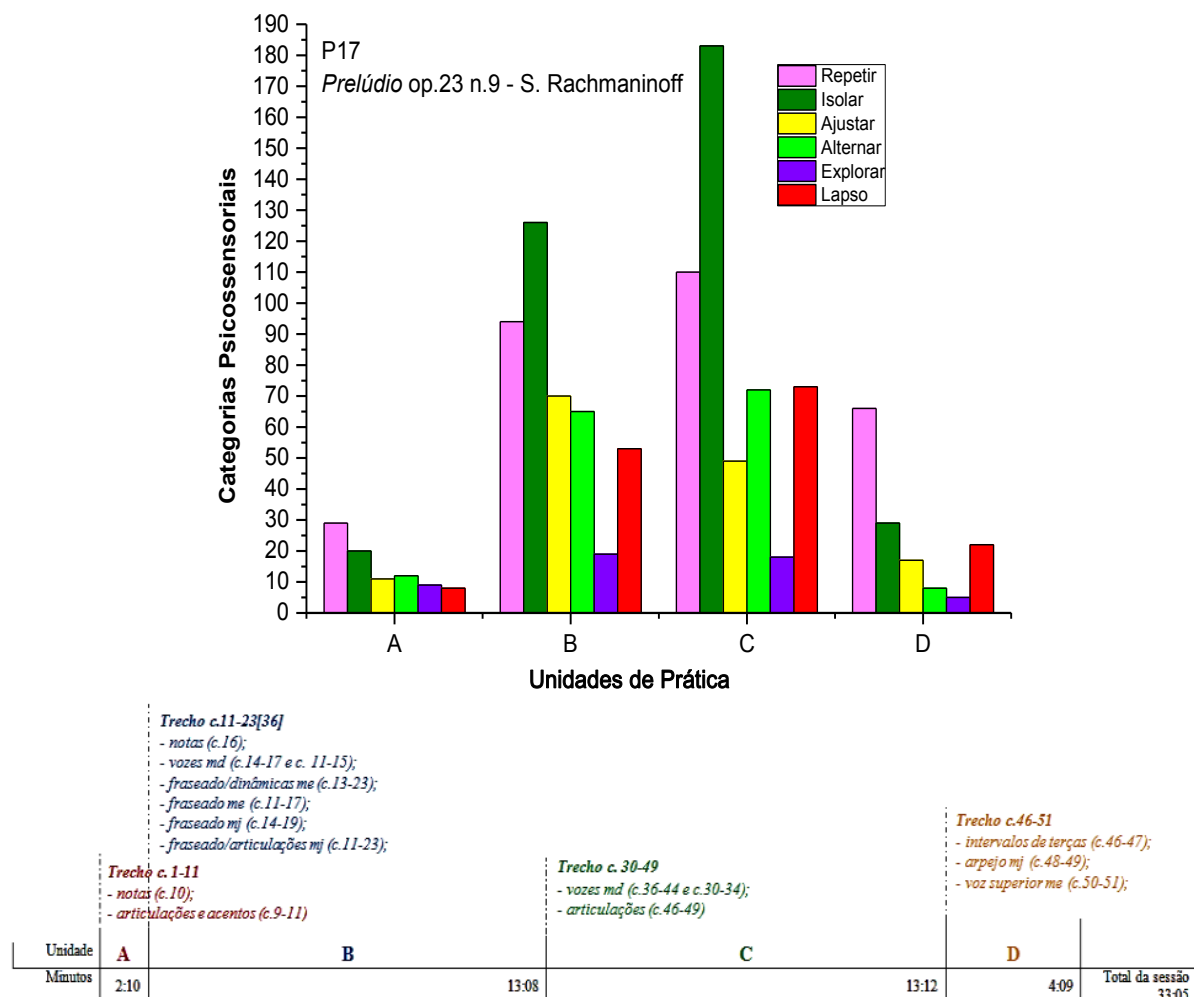
**Fig. 6:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P13/distribuição de focos de atenção de A a D: *Improviso op. 90 n. I* (F. Schubert).

Nessa peça (Fig. 6), as categorias **repetir**, **isolar**, **alternar**, **explorar**, **ajustar** e **lapses** apresentaram exemplos distintos e outros semelhantes daqueles observados na peça mais desafiadora (Fig. 5) de P13. Aqui (Fig. 6), P13 repete fragmentos motivicos e/ou curtos (como o ornamento do c.19 e c.40, ambos em **A**), ou trechos pequenos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça e com focos de atenção, tal como anteriormente; contudo, não se constata repetições com a intenção de fixar/automatizar um dado ajuste ou para evidenciar a fluência num dado aspecto como na peça anterior. **Isolar** limitou-se ao estudo de mãos separadas e/ou sem pedal, e não se observa aqui o isolamento por vozes separadas: embora em alguns momentos P13 estivesse focada no delineamento das vozes (como em **C** e **D**), ela chega a fazê-lo pelas diferentes dinâmicas entre as mesmas, e não propriamente subtraindo-as. Em relação ao **alternar**, além do andamento (devagar/rápido/apressando) e da marcação da pulsação com o pé (como antes), P13 soma a contagem dos tempos estalando os dedos a essa marcação (como em **B**, ao fazer a contagem binária) e alterna a articulação entre as vozes (como em **D**, ao tocar a voz superior da mão direita em *legato* e a inferior em *staccato*,

c.132-135). Nessa peça (Fig. 6), P13 não alterna o andamento para enfatizar uma determinada textura como anteriormente, bem como as incidências dessa categoria parecem inferiores àquelas da peça anterior (Fig. 5), talvez porque P13 realiza menos variações no andamento em função do andamento (mais lento) da obra (Fig. 6). Novamente, sugere-se investigar como as especificidades das obras praticadas refletem na forma como as categorias psicossensoriais se apresentam. **Explorar**, por sua vez, apresenta as mesmas finalidades que na peça anterior em **B**: P13 explora um jeito mais acessível de tocar os c.59-60 sem romper o fraseado (primeiro tocando esses compassos como escrito, e posteriormente tocando as duas últimas colcheias do tempo I do c.60 escritas para mão direita com a mão esquerda), bem como explora um movimento ágil de deslocamento da mão esquerda sobre o teclado, treinando o reflexo necessário para realizar os saltos do c.74-78. Em **C**, contudo, P13 explora um tipo de toque para realizar as notas repetidas dos c.74-87, 96-98 e 103-106, sem deixar as teclas subirem à superfície do teclado completamente ao tocar esses segmentos. Nesse sentido, **explorar** é empregado tanto com finalidades técnico-motoras quanto num viés expressivo/interpretativo, bem como se mostra um pouco mais incidente (Fig. 6, **B** = 16, **C** = 4) do que na peça anterior (Fig. 5, **C** = 1, **E** = 12). Isso reforça a afirmação de que **explorar** é uma categoria que se desenvolve à medida que a expertise aumenta, visto que inicialmente se apresenta esporadicamente e minimamente para níveis mais elementares (intenção expressiva de P3, Fig. 74), ao passo que tende a crescer em incidências e finalidades, bem como torna-se mais frequente (presente em ambas as peças de P13, Figs. 5 e 6) para níveis mais avançados de expertise. Notas, dinâmicas, acentos, articulações, fraseado, bem como planos sonoros (delinear a linha do baixo da mão esquerda nos c. 82, 135-138, ou enfatizar a voz inferior dessa mão nos c.107-120 a partir da ênfase da dinâmica na unidade **C**, Fig. 6) foram exemplos dos **ajustes** constatados, sendo as três últimas percebidas apenas nessa peça. Por fim, os **lapsos** se apresentaram como erros de notas, “gagueira” na execução (acertando ou errando nota), perda de fluência (atrasar o tempo do c.50, em **B**), ou ainda por omissão de tempos (como em **B**, quando toca um tempo a menos do c.66, percebe e toca corretamente em seguida), sendo os dois últimos exemplos constatados apenas nessa obra (Fig. 6).

Na prática de P17 do *Prelúdio* op. 23 n. 9 de S. Rachmaninoff (Fig. 7), nota-se dois procedimentos distintos nos quais as categorias **repetir**, **isolar**, **alternar** e **explorar** estão agrupadas e distribuídas com certa regularidade, formando os seguintes padrões: **repetir** (mais) + **isolar** (menos) + **alternar** (ainda menos) + **explorar** (menos e próximo ao **alternar**) nas unidades **A** e **D**; **isolar** (mais) + **repetir** (menos) + **alternar** (ainda menos) + **explorar** (bem menos que **alternar**), nas unidades **B** e **C**. É curioso observar que ambos os procedimentos coincidem, de certa maneira, com o tempo de prática despendido a cada unidade, visto que, em **A** e **D**, unidades nas quais pratica por menos tempo (2’10” e 4’09”, respectivamente), P17 se utiliza de um mesmo procedimento, enquanto que em **B** e **C**, nas quais pratica por mais tempo (13:08 e 13’12”, respectivamente), P17 se utiliza de um outro procedimento para ambas. Isso sugere deliberação não apenas na combinação e distribuição dessas categorias, como também na escolha de quais procedimentos empregar em função dos esforços/tempo de prática que se pretende investir num dado trecho. Coincidência ou não, essa constatação ainda dá indícios de que P17 está num nível distinto de expertise em relação aos demais participantes, visto que tal evento se identifica apenas em sua prática. No entanto, ambos os procedimentos empregados podem não parecer de todo eficientes de acordo com a relação **ajustes** x **lapsos**, visto que **ajustes** são mais incidentes que os **lapsos** apenas na metade das unidades (**A** e **B**), enquanto na

outra metade o contrário acontece (**C e D**); porém, ao olhar o pico de incidências dos **ajustes** (**B = 70**), nota-se que P17 atinge uma quantidade significativamente superior à dos demais participantes para essa categoria, o que assegura a eficácia dos procedimentos empregados, se não plenamente, ao menos no que tange à máxima de **ajustes** obtidos.



**Fig. 7:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17/distribuição de focos de atenção de A a D: *Prelúdio* op. 23 n. 9 (S. Rachmaninoff).

Outro diferencial da prática de P17 (Fig. 7) em relação aos demais participantes diz respeito à presença da categoria **explorar**, aqui constante e mais incidente. Nesse sentido, **explorar** esteve frequentemente associado às experimentações e descobertas de movimentos/gestos físicos necessários para alcançar a execução desejada das suas intenções musicais e/ou para evitar/aliviar tensões físicas: movimentos de rotação de punho (**A-D**) ou de rotação de punho, como se acentuasse cada nota com um apoio do braço (**B**); exagerar movimentos de braço, punho e/ou cotovelos, deixando-os mais flexíveis (**B, C**) ou os movimentos de articulação dos dedos (**B, C**); acentuar cada nota com o apoio do braço (**B**); movimentos dos dedos, tipo “garras” raspando a tecla (**C**); tocar com o punho mais alto e flexível (**C**), bem como estudar o reflexo da mão esquerda no salto dessa mão (**D**) foram

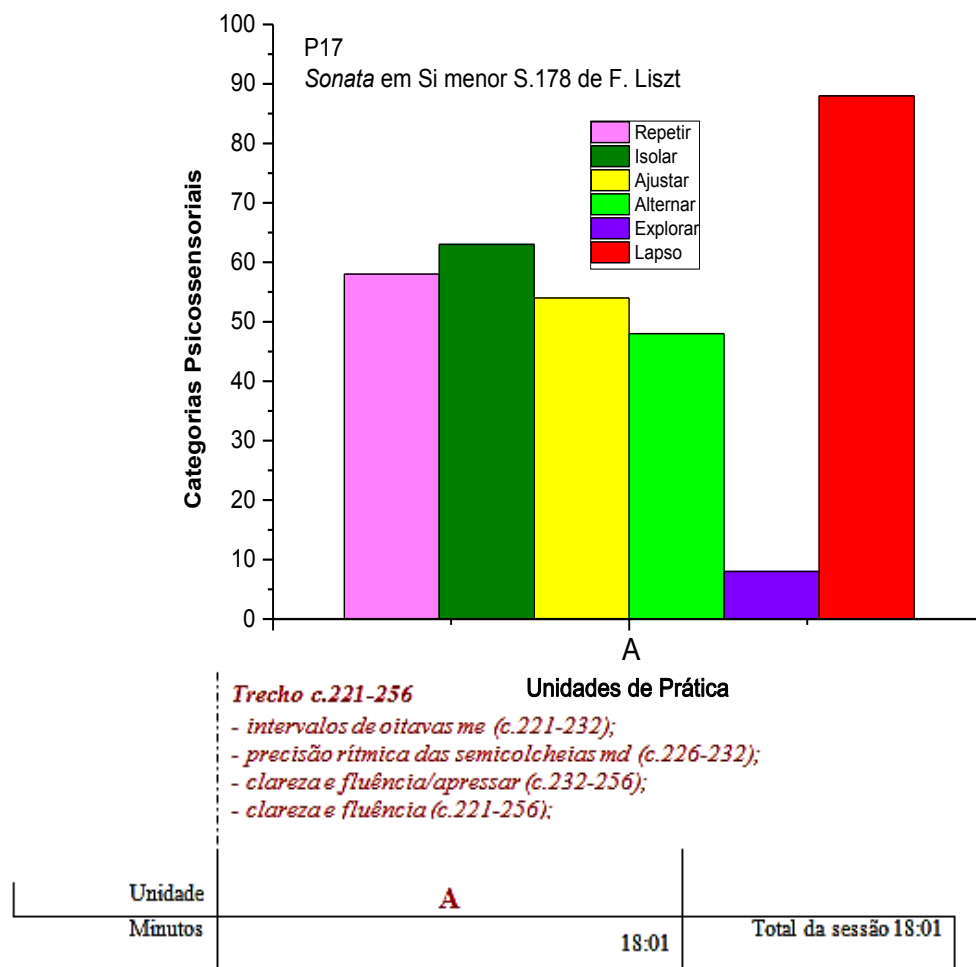
exemplos constatados para essa categoria. Os exemplos de **explorar** sobre movimentos gestuais também foram vistos na prática de P13 acerca dos saltos (Figs. 5, **C**; Fig. 6, **B**) em menor intensidade que para P17 (Fig. 7), dando indícios de que a atenção e/ou consciência cinestésica do pianista é um aspecto que se desenvolve com o aumento de expertise. Ademais, parece que tal aspecto passa a acontecer com certa frequência (e/ou passa a ser visado) na prática pianística de forma tardia, ao menos após se alcançar um dado nível de expertise, conforme aqui observado. Futuras pesquisas nesse âmbito podem detalhar como esses e outros exemplos das categorias psicossensoriais se desenvolvem e se intensificam em função do nível de expertise. Neste trabalho, constata-se que a categoria **explorar** se torna mais rica em ações empregadas, assim como mais incidente e constante à medida que a expertise aumenta.

Outra perspectiva oportuna seria compreender o **explorar** como a elaboração de meios criativos de vencer desafios e alcançar os objetivos propostos, o que dialoga tanto com as proposições de Santos (2007: 261-272) sobre a prática instrumental não se constituir apenas de ações aprendidas, mas também de atividades criativas que gerenciam a mobilização de conhecimentos (em termos de autorregulação e investigação nas situações de prática), como também dialoga com as proposições de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993: 363-406) acerca da Prática Deliberada, na qual **explorar** se enquadraria no “desenvolvimento de tarefas específicas para superar os limites atingidos”. Nesse sentido, vê-se que a exploração de meios criativos pode acontecer esporadicamente e minimamente para níveis mais elementares de expertise (intenção expressiva de P3, Fig. 2) e tornar-se mais frequente e intensa ao passo que a expertise se desenvolve (P13, Figs. 5 e 6; P17, Fig. 7), o que nos permite assegurar algum nível de deliberação sobre esse aspecto para ambos: o que muda entre eles é a intensidade e a constância com que **explorar** acontece em função do nível de expertise em que se encontram.

Assim como **explorar**, as categorias **repetir**, **isolar**, **alternar**, **ajustar** e **lapsos** também se apresentaram de formas distintas na prática de P17 (Fig. 7). Notam-se repetições de fragmentos motivicos e/ou curtos (c. 10-11, em **A**; t.1-2 do c. 48, em **D**), ou de trechos pequenos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça. Também há foco de atenção para todas as unidades, sob um trecho maior com vistas a atender mais de um aspecto por vez, assim como para P13 (Figs. 5 e 6), bem como repetições com a intenção de fixar/automatizar um dado ajuste ou para evidenciar a fluência num dado aspecto (c.39-40, em **C**). **Isolar** apresentou-se no estudo de mãos separadas, vozes separadas (como no c.39, **C**) e/ou sem pedal. **Alternar**, por sua vez, mostrou-se bastante diversificada: P17 alterna o andamento (devagar/rápido/apressando a cada repetição) e o ritmo (num grupo de quatro semicolcheias, intercala uma curta/uma longa, toca a primeira longa e as outras três curtas, ou subdivide as quatro semicolcheias em oito fusas; num grupo de duas semicolcheias subdivide o tempo em quatro fusas em ritmo pontuado [curta-longa] ou em oito semifusas) em todo o estudo; P17 também alterna a articulação entre as vozes (voz superior em *legato* e inferior em *staccato*, vice-versa, ou ambas em *staccato/non legato* nas indicações de *legato*, em **B**), ou nos fins de cada compasso e/ou desenhos rítmicos (tal como as respirações/cortes os c.11-23 ou entre os grupos de 6, 8 e 10 semicolcheias dos c.19-21, em **B**), bem como alterna a dinâmica (como em **B**, quando toca os c.11-15 ainda mais *piano*, mesmo com a indicação de *forte* no c.14). Nota-se que os exemplos de **alternar** continuam se expandindo em relação àqueles constatados na prática dos casos anteriores (Figs. 1-6), o que reforça a afirmação de que as categorias apresentam especificidades distintas à medida que a expertise aumenta. Acerca dos **ajustes**, observou-se o

fenômeno no tocante a notas, dinâmicas, planos sonoros/vozes (como ao enfatizar a voz superior da mão direita, c.11-12, Fig. 7, **B**), fraseado, tempo e dinâmica (manipulação da agógica/timing) visando enfatizar aspectos estruturais (inícios e fins de seções/frases, c.10-11, c.24-25 e c.48, **A**, **B**, **D**, respectivamente), bem como a articulação para exagerar/delinear o *legato* (c.10, **A**; c.12, **B**). Esses exemplos são semelhantes àqueles constatados na prática de P13 (Fig. 5); **ajustes** da articulação incluindo breves cortes/respirações para enfatizar esse aspecto (c.19-21, **B**) foram constatados apenas na prática de P17 (Fig. 7). Por fim, **lapsos** se apresentaram como erros de notas e “gagueira” na execução (acertando ou errando nota), bem como falhas na execução de notas (c.46-48, **D**) que anteriormente soavam precisas.

A prática de P17 da *Sonata em Si menor S.178* de F. Liszt (Fig. 8) apresenta apenas uma unidade (**A**), cujo foco de atenção é o trecho c.221-256, com a meta de tocá-lo com clareza e fluência. Nela, P17 despense 18’01” de prática e utiliza-se do procedimento **isolar** (mais) + **repetir** (menos) + **alternar** (ainda menos) + **explorar** (bem menos que **alternar**), um tanto similar àquele constatado nas unidades **B** e **C** da peça anterior (Fig. 7) nas quais o participante investe 13’08” e 13’12” de prática, respectivamente. O emprego de um procedimento similar (só não igual pela distância entre **alternar** e **isolar**) para uma margem de tempo próxima (13 a 18 minutos) reforça a afirmação que a escolha do mesmo dá-se deliberadamente para P17 em função do tempo de prática/esforços que ele pretende investir, o que ainda nos permite assegurar o nível distinto de expertise para esse participante em relação aos demais, uma vez que o evento constatado lhe é peculiar. No entanto, na relação **ajustar** x **lapsos**, esse procedimento não parece ser de todo eficiente, uma vez que as incidências de **lapsos** são significativamente superiores àquelas de **ajustes**: **lapsos** = 88 e **ajustes** = 54 para **A** (Fig. 8). Ademais, se comparada com a peça anterior, o pico de **ajustes** nessa peça (Fig. 8) não ultrapassa o total de 54 incidências, enquanto na Fig. 7, em **B**, o mesmo chega ao total de 70 incidências. Nesse sentido, P17 não alcança total sucesso na identificação e resolução de erros. Por um lado, essas informações se opõem às afirmações de Gruson (1988: 91-112) sobre a diminuição de erros na prática de níveis mais elevados de expertise, uma vez que o pico de **lapsos** da prática de P17 nessa peça (Fig. 8, **A**) apresenta-se significativamente superior àquele dos demais participantes. Ademais, tais informações também dão indícios de que a prática de um expert não necessariamente é deliberada a todo tempo, tal como sustenta a literatura (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 363-406. LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007: 61-81). O fato é que essa sessão de prática (Fig. 8) contém apenas uma unidade estabelecida conforme a meta do participante, e isso, contudo, impede a constatação e comparação de mesmos/outros procedimentos, o que ainda dificulta assegurar completamente essa constatação sobre ausência parcial de deliberação. Mesmo não vista nos procedimentos adotados para essa peça (Fig. 8), a deliberação de P17 é percebida em outros aspectos da prática deliberada de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993: 363-406): (1) no estabelecimento de meta, ao perseguir clareza e fluência na execução do trecho c.221-256 em toda a sessão de prática; (2) no desenvolvimento de tarefas para superar os limites atingidos, visto quando P17 excede seus limites ao ousar acelerar o andamento ao máximo durante a execução do trecho, o que talvez justifique a alta incidência de **lapsos** em função da alta velocidade na execução dos eventos musicais.



**Fig. 8:** Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17/distribuição de focos de atenção em A: *Sonata em Si menor S.178* (F. Liszt).

De acordo com a Fig. 8, P17 repete trechos curtos/longos conforme as delimitações estruturais da peça e com foco de atenção (que atende mais de um aspecto por vez), repete com a intenção de fixar/automatizar um dado ajuste ou para evidenciar a clareza e fluência num dado aspecto (como nos c.239-255, **A**, Fig. 8) tal como anteriormente, porém não se constata repetições de pequenos fragmentos motivicos para essa peça. **Isolar** ocorre da mesma forma que anteriormente, no estudo de mãos/vozes separadas e/ou sem pedal, assim como **alternar** nas variações de andamento (lento/rápido/apressando) e de ritmo, especificamente: P17 transforma os intervalos de oitavas dos c.221-225 em arpejos com três notas descendentes; nos intervalos de oitavas dos c. 226-227, as duas colcheias do tempo 2 e 4 dos c.226-227 tornam-se semicolcheias, enquanto o ritmo de duas colcheias do c.228 é substituído por uma colcheia pontuada e semicolcheia; em seguida, o mesmo acontece para os tempos 1 e 3 desses compassos, e o ritmo das duas colcheias do c.228 é substituído por uma semicolcheia e uma colcheia pontuada; nos c.226-229, P17 exclui as pausas e toca as semicolcheias como tercinas; nos c.226-231 exclui a última semicolcheia de cada tempo, tocando apenas as duas primeiras semicolcheias (e pausa) e

acentuando os intervalos de sexta/sétima desses compassos, todas constatadas em **A** (Fig. 8); marcar a pulsação com o pé foi o único exemplo de **alternar** aqui constatado (Fig. 8) não percebido na peça anterior (Fig. 7). **Explorar** (Fig. 8) novamente esteve associado às experimentações e descobertas de movimentos/gestos físicos necessários para alcançar a execução desejada das suas intenções musicais e/ou para evitar/aliviar tensões físicas, vistas em movimentos como se “empurrasse” os intervalos de oitavas (c.226-228), movimentos de punho (ora mais flexível, assim como o polegar) apoiando cada nota, ou movimento de impulso para realizar o grupo de oito notas num mesmo gesto físico (c.232-235). Acerca dos **ajustes** (Fig. 8), notas, dinâmicas, fluência, tempo e dinâmica (manipulação da agógica/timing, c.222-224), fraseado (como quando estuda a passagem da mão direita por baixo da esquerda no t.4 do c.250, de forma que a linha melódica soe contínua durante a troca das mãos, **A**, Fig. 8), acento para reforçar a pulsação do t.4 do c.250, bem como o caráter (quando toca os c.221-256 em **A**, Fig. 8), foram exemplos constatados para essa categoria, sendo a última identificada apenas nessa peça. **Lapsos** se apresentaram como erros/esbarros de notas, e/ou “gagueira” na execução. Com exceção de **alternar** e **ajustar**, que apresentaram maneiras de utilização distintas, as outras categorias apresentaram-se menos específicas para essa peça (Fig. 8) se comparadas à peça anterior (Fig. 7), sugerindo que a percepção de P17 em considerar essa peça como sendo a menos desafiadora influenciou na sua prática, reforçando a colocação anterior acerca da impressão do desafio ser um fator de impulso na diversificação da prática para níveis mais elevados de expertise, visto que a diversidade de maneiras de empregar uma mesma categoria parece diminuir na peça menos desafiadora de P17 (Fig. 8).

### Perspectivas de deliberação

Os procedimentos adotados pelos participantes e a eficácia dos mesmos demonstram a complexidade da prática na sua relação com os diferentes níveis de expertise. Um dos aspectos de deliberação percebidos nessa relação diz respeito aos exemplos encontrados nas categorias, as quais tendem a adensar em quantidade e variedade à medida que a expertise aumenta. Para algumas, esse adensamento é considerável, já para outras, nem tanto. Os exemplos aqui identificados não estiveram restritos a um dado nível, mas puderam perpassar níveis diferenciados: **ajustar** notas, dinâmicas e tempo, **lapsos** em forma de “gagueira na execução”, **alternar** o andamento (devagar/rápido/apressando) e **isolar** estudando de mãos separadas foram exemplos constatados na prática dos quatro participantes. No entanto, níveis mais avançados de expertise apresentaram maior variedade para uma mesma categoria: **ajustes** de agógica/timing para enfatizar estruturas musicais, por exemplo, foram vistos apenas na prática de P13 e P17. Por outro lado, ocorreram exemplos constatados apenas na prática de um participante (como no caso de P9, o único a **alternar** o registro do piano na prática da Sonata KV310/Allegro maestoso): isso sugere que os exemplos/possibilidades de cada categoria podem estar sujeitos à imaginação e à criatividade do pianista, e não apenas condicionadas ao nível de expertise.

Outro aspecto de deliberação percebido na prática pianística diz respeito a como os participantes encadeiam as categorias **repetir**, **isolar**, **alternar** e **explorar** em forma de procedimentos, de acordo com seus níveis de expertise. A Fig. 9 sintetiza os encadeamentos recorrentes (que ocorreram em toda a sessão ou na maioria das unidades) nas práticas de P3, P9, P13 e P17, respectivamente:



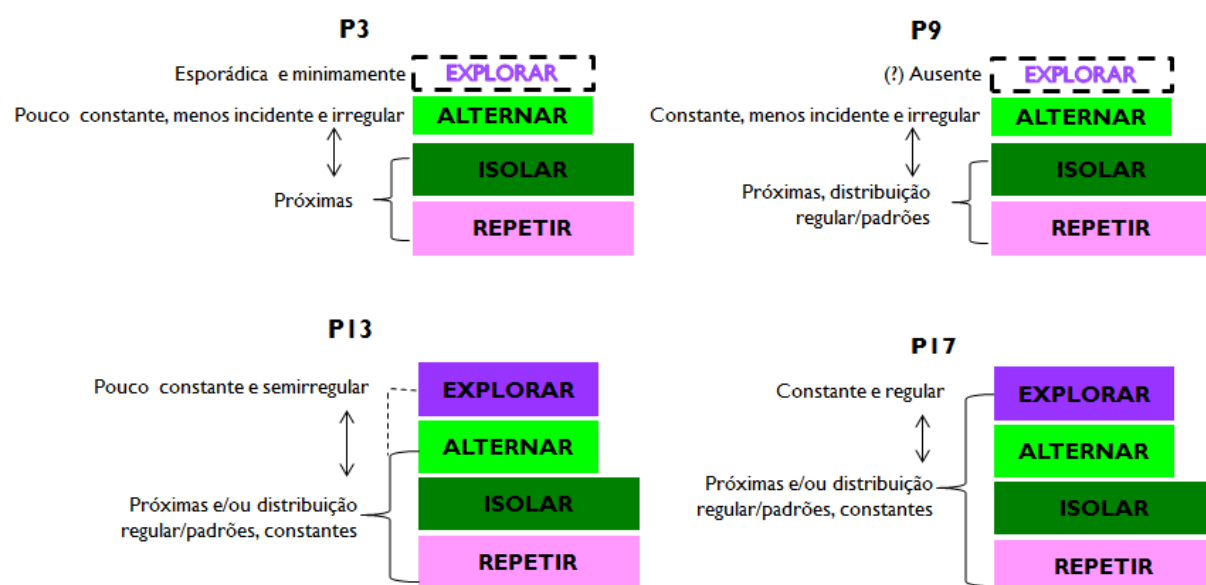


Fig. 9: Procedimentos recorrentes de P3, P9, P13 e P17.

Para níveis mais elementares de expertise (Fig. 9), o procedimento mais rudimentar (quicá o aprendido primeiramente e/ou mais arraigado da prática pianística) é a combinação **repetir + isolar**, que apresentaram incidências próximas na prática de P3 e P9: para P3, em todo o estudo do *Allegro* da *Sonata* KV545 (Fig. 1) e em três unidades da *Consolação* S.172 III (Fig. 2); para P9, em todo o estudo do *Allegro maestoso* da *Sonata* KV310 (Fig. 3) e em três unidades da *Balada* op. 10 n. 3 (Fig. 4). O uso constante dessa combinação indica que há uma sistematização mínima sobre como estudar na prática de níveis mais elementares de expertise, uma deliberação incipiente. A sutil diferença da prática de P9 em relação à P3 encontra-se no fato de que, para P9, essas duas categorias são distribuídas com certa regularidade, formando padrões, ora isolando mais e repetindo menos (Fig. 3), ou o contrário (Fig. 4). Isso sugere que ambas as categorias passam a ser distribuídas deliberadamente à medida que a expertise aumenta. **Repetir + isolar**, nas práticas de P3 e P9 (Fig. 9), também são acompanhadas da categoria **alternar**: para P3, **alternar** nem sempre é constante em todas as unidades (Figs. 1 e 2); para P9, é mais frequente por estar presente em todas (ou quase) as unidades (Figs. 3 e 4), bem como mais diferenciado em sua forma de se apresentar; para ambos, **alternar** é menos incidente e distribuído irregularmente em relação a **repetir + isolar**, e, quando torna-se mais incidente, pode ainda quebrar a relação de equilíbrio entre as outras duas categorias (Fig. 2, **C**; Fig. 4, **D**). Parece haver um procedimento emergente e em desenvolvimento ao considerarmos essas três categorias conjuntas, **repetir + isolar** (próximas) + **alternar** (menos), porém, não há uma sistematização tão sólida quanto a combinação **repetir + isolar**, visto que **alternar** apresenta-se de forma irregular em relação a essas duas. Vê-se, ainda na prática desses participantes, a quebra do equilíbrio entre **repetir + isolar** (Fig. 2, **C**; Fig. 4, **D**) e a omissão da categoria **isolar** (Fig. 2, **B** e **E**; Fig. 4, **C**), porém, em menor recorrência. **Explorar**, por sua vez, não é uma categoria recorrente na prática de P3 e P9: para P3, essa categoria ocorre apenas em uma peça (Fig. 2), enquanto para P9 não ocorre em nenhum momento (Figs. 3 e 4). Isso sugere que **explorar** não necessariamente se agrupa às outras três categorias para compor um procedimento habitual entre níveis mais elementares de

expertise, mesmo que possa acontecer de forma esporádica e mínima (pouco incidente) eventualmente.

Na prática de níveis mais elevados de expertise, P13 e P17 (Fig. 9), também nota-se o encadeamento recorrente das categorias **repetir** + **isolar** + **alternar**, porém com algumas diferenças: ao invés da combinação **repetir** + **isolar** (próximas) + **alternar** (menos) vista nas práticas de P3 e P9, observa-se certa proximidade das três categorias conjuntas em termos de incidências (Fig. 5, **A-C**; Fig. 7, **A**; Fig. 8, **A**), bem como certo distanciamento, porém, com uma distribuição regular em forma de padrões que se repetem ao longo da prática (Fig. 6, **A-D**; Fig. 7, **A e D, B e C**; Fig. 8 – padrão semelhante ao **B e C** da Fig. 7), o que sugere deliberação na distribuição das categorias à medida que a expertise aumenta. Observa-se, também nesses encadeamentos regulares (Figs. 5-8), que a categoria **alternar** está mais contrabalaneada em relação a **repetir** e **isolar**, embora continue menos incidente que as outras duas (tal como para P3 e P9); em menor recorrência, vê-se a distribuição irregular dessas três categorias (Fig. 5, **D e E**). Além disso, **explorar** passa a ser mais presente na prática desses participantes: para P13, **explorar** não é constante em todas as unidades (Figs. 5 e 6), mas ocorre em ambas as peças, seja irregularmente (Fig. 5) ou regularmente (Fig. 6) em relação às outras três categorias; para P17 (Figs. 7 e 8), **explorar** é constante em todo o estudo e está distribuído de forma regular, integrando padrões com as outras três categorias; para ambos os participantes, **explorar** é menos incidente que **repetir** e **isolar**, bem como pode estar próxima e regular em relação ao **alternar** (Fig. 6, **B e C**; Fig. 7, **A e D**), ou distante e regular (Fig. 7, **B e C**; Fig. 8, **A**), ou ainda, distante e irregular (Fig. 5, **C**). Isso sugere que, com o desenvolvimento da expertise (P13 e P17), **explorar** integra um procedimento habitual das quatro categorias conjuntas, o qual se torna ainda mais frequente (P17) e regular em relação a **repetir**, **isolar**, **alternar**, quanto maior o nível de expertise do pianista.

### Considerações finais

Em suma, os procedimentos recorrentes adotados pelos participantes revelam a estruturação de suas práticas acerca de como estudar e como essa estruturação se desenvolve com a expertise: inicialmente, repete-se e isola-se com certo equilíbrio e se alterna menos, ao passo que, na medida em que a expertise aumenta, **repetir**, **isolar** e **alternar** passam a ser distribuídas com certa regularidade (por distanciamento ou proximidade) e **explorar** é somada ao trio, inicialmente de forma semi-irregular e pouco constante, posteriormente, de forma regular e constante. Constatou-se, ainda, que o adensamento em quantidade e variedade de exemplos encontrados nessas categorias esteve em função da expertise e das impressões pessoais dos participantes: para níveis mais elementares, a impressão do desafio pareceu intimidar e restringir os procedimentos adotados e a variedade dos mesmos, ao passo que o contrário aconteceu para níveis mais elevados frente a esse mesmo fator.

Em relação à prática deliberada de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993: 363-406), essa sistematização atendeu a um de seus aspectos em termos da prática ser uma atividade altamente estruturada: o mais alto nível de estruturação percebido foi constatado na prática de P17, na qual as quatro categorias foram distribuídas regularmente de acordo com o tempo de prática despendido; no entanto, mesmo os níveis mais elementares e intermediários de expertise (P3 e P9) mostraram alguma sistematização (mesmo que ainda elementar) desses procedimentos em

suas práticas, sugerindo haver indícios de deliberação crescente e consistente ao longo do desenvolvimento da expertise.

## Agradecimentos

M. R. Mantovani agradece à CAPES pelas bolsas concedidas no Brasil e em Portugal (PDSE/Processo n.º 88881.134424/2016-01). R.A.T. Santos agradece ao CNPq pelo auxílio financeiro (Projeto Universal 409012/2016-5).

## Referências

- BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard; Mc PHERSON, Gary E. *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 152-165.
- BICUDO, Maria. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria; CAPPELLETTI, I. (Org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação*. São Paulo: Olho D'Água, 1999. p. 11-51.
- BOURNE JR, Lyle E; KOLE, James A.; HEALY, Alice F. Expertise: Defined, Described, Explained. *Frontiers in Psychology*, Frontier, v. 5, mar. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3941081/pdf/fpsyg-05-00186.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela. Lessons from J. S. Bach: Stages of Practice. In: CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. p. 93-138.
- CLIFTON, Thomas. *Music as Heard: A Study in Applied Phenomenology*. London: Yale University Press. 1983. p. 1-38.
- DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007. p. 1-44.
- ERICSSON, Anders K.; KRAMPE, Rafh Th.; TESCH-RÖMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, [s.l.], v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993. Disponível em: <[http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2015.
- GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane. Environmental Influences. In: PARNCUTT, Richard; Mc PHERSON, Gary E. *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.
- GERLING, Cristina Capparelli; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. In: FREIRE, V. B. *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 96-138.
- GIORGI, Amedeo; GIORGI, Barbro. Phenomenology. In: SMITH, Jonathan (Ed.). *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods*. London: SAGE, 2008. p.26-52.
- GOBET, Fernand. *Understanding Expertise: A Multidisciplinary Approach*. London: Palgrave, 2016, p. 1-10.

GRUSON, Linda. Rehearsal Skill and Musical Competence: Does Practice Make Perfect? In: SLOBODA, John (Org.). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. New York: Oxford University Press, 1988. p. 91-112.

HALLAM, Susan. Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices: Implications for Education. In: JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Org.). *Does Practice make Perfect?* Oslo: Norges Musikkhøgskole, 1997. p. 89-107.

\_\_\_\_\_. Learning Through Practice. In: HALLAM, Susan. *A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational, 2006. p. 118-141.

HASTINGS, Charise. How Expert Pianists Interpret Scores: A Hermeneutical Model of Learning. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, Toronto 2011. *Proceedings...* Toronto: European Association of Conservatories, 2011. p. 369-374.

JØRGENSEN, Harald. Strategies for Individual Practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Great Britain: Oxford University Press, 2005. p. 85-103.

KRUSE-WEBER, Silke; PARNCUTT, Richard. Error Tolerance and Error Prevention in Music Performance: Risk- Versus Error Management. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, Viena, 2013. *Proceedings...* Viena: European Association of Conservatories, 2013. p. 27-32.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. Practice. In: LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. (Org.). *Psychology For Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: [S.n.], 2007. p. 61-81.

MANTOVANI, Michele Rosita. *Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise*. Tese (Doutorado em Música). UFRGS, Porto Alegre, 2018.

MANTURZEWSKA, Maria. A Biographical Study of the Lifespan Development of Professional Musicians. In: GEMBRIS, Heiner (Org.). *Musical Development from a Lifespan Perspective*. Frankfurt, 2006. p. 21-53.

MIKLASZEWSKI, Kacper. A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance. *Psychology of Music*, n. 17, p. 95-109, 1989. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735689172001>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PROVERBIO, Alice Mado; BELLINI, Eleonora. How the Degree of Instrumental Practice in Music Increases Perceptual Sensitivity. *Brain Research*, [s.l.], 1691, p.15-25, 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29684337>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de casos*. Tese (Doutorado em Música). UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*, n. 19, p. 72-82, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-75992009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992009000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 dez. 2017.

SLOBODA, John, DAVIDSON, Jane. The Young Performing Musician. In: DELIÈGE, Irene; SLOBODA, John. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 171-190.

STERNBERG, Robert. *Psicologia Cognitiva*. Tradução: Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 107-152.

.....

**Michele Rosita Mantovani**, natural de Bauru-SP (Brasil), é doutora em Música (Práticas Interpretativas-Piano/2018) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil), com apoio CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sob a orientação de Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos, orientação artística da Dra. Cristina Capparelli Gerling, e com estágio sanduíche na Universidade de Aveiro, orientado pela Dra. Helena Paula Marinho (PDSE/CAPES). Mestre em Música (Práticas Interpretativas-Piano/2014) pela UFRGS/Brasil, com apoio CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), sob a orientação de Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos, orientação artística da Dra. Cristina Capparelli Gerling. Bacharel em Música (Piano/2010) pela Universidade do Sagrado Coração (USC), sob a supervisão do Dr. Rosa Tolón. Apresentou-se como solista do Concerto op.10 n.1 de S. Prokofiev junto à Orquestra Sinfônica de Botucatu (SP), sob regência de Marcos Virmond. Participou de *masterclasses* com pianistas nacionais e internacionais, dentre eles, Flávio Varani, David Witten, Paolo Gualdi, Michael Gurt, John Rink, Eduardo Monteiro, Gigla Kastarava e Ney Fialkow. Participou de concursos de piano no Brasil (Art Livre, Bauru-Atlanta) e no Chile (Claudio Arrau), Festivais de Música (dentre eles: 46º Festival de Inverno de Campos do Jordão-2015; Festival Internacional de Música no Pampa – FIMP 2014). Tem realizado recitais solo e de música de câmara em diferentes cidades dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, e em Aveiro, Portugal. Tem apresentado os resultados de suas pesquisas em congressos, simpósios e conferências nacionais e internacionais (ANPPOM, ABRAPEM, SIMCAM, ISME, ISPS, POST-IP). [mantovani.michele@gmail.com](mailto:mantovani.michele@gmail.com)

**Regina Antunes Teixeira dos Santos**, bacharel em Música, com habilitação Piano (UFRGS), obteve o título de Maître em Educação Musical da Université Toulouse Le Mirail (Toulouse, França). Realizou aperfeiçoamento em piano com a Prof.<sup>a</sup> Minako Fujita (Ueno Gakkuen, Tóquio, Japão). Em 2003 concluiu dissertação de Mestrado em Educação Musical (UFRGS) e, em 2007, sua tese de Doutorado em Educação Musical (UFRGS) sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Liane Hentschke. No período 2008-2010 realizou pós-doutorado em práticas interpretativas (UFRGS), sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Capparelli Gerling. De 2011 a 2012 foi professora de teclado da FUNDARTE. Atualmente é professora do Instituto de Artes da UFRGS. Em pesquisa, sua área de atuação concentra-se na interconexão entre performance instrumental, conhecimento musical e estratégias de expressão emocional. [regina.teixeira@ufrgs.br](mailto:regina.teixeira@ufrgs.br)