

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

Tese de Doutorado

**A PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O PLANEJAMENTO DA
EXECUÇÃO INSTRUMENTAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA
DO SUJEITO DE UM ESTUDO DE CASO**

Por

Luís Cláudio Barros

**Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em
Música. Área de concentração: Práticas
Interpretativas**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Any Raquel Carvalho

Porto Alegre - 2008

A PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O
PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO INSTRUMENTAL:
UMA REFLEXÃO CRÍTICA DO SUJEITO DE UM ESTUDO DE CASO

por

LUÍS CLÁUDIO BARROS

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas, sob a orientação da Profa. Dra. Any Raquel Carvalho

Porto Alegre - 2008

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora acadêmica, Dra. Any Raquel Carvalho, por orientar com tanta dedicação e profissionalismo e pela amizade conquistada durante minha trajetória como doutorando.

Aos meus orientadores artísticos, Dra. Catarina Domenici e Dr. Ney Fialkow, pelas brilhantes aulas.

Ao meu co-orientador durante o Estágio de Doutorado no Exterior, Dr. Roger Chaffin, por ter-me aceitado como orientando e por sua inestimável contribuição ao desenvolvimento da minha pesquisa. À Dra. Mary Crawford, por suas dicas em relação ao meu trabalho.

À Dra. Maria Elisabeth Lucas, por seu valioso conselho em mudar o projeto de tese de doutorado, fornecendo-me possibilidades temáticas.

À Dra. Cristina Gerling, por suas sugestões sempre pontuais e relevantes.

À Dra. Luciana Del Ben e à Dra. Regina Teixeira dos Santos, pelos estimulantes questionamentos.

Ao Dr. Fredi Gerling, por suas discussões sobre tópicos pertinentes.

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música, pelo convívio enriquecedor.

Aos amigos sempre presentes durante minha estada em Porto Alegre: Edno e Clarissa, Elias e Raquel, Marizete e Felipe.

Às amigas conquistadas em Storrs (Connecticut) e aos que me acolheram com tanta dedicação: David e Joan, Danelle e Eric, Anders e aos queridos do *International Christian Fellowship* da UCONN.

Aos colegas professores do Departamento de Música da UDESC pelo incentivo e apoio durante minha capacitação.

À CAPES, pela bolsa concedida.

À minha professora de piano e brilhante pianista Célia Ottoni, por sua dedicação e doação durante todos esses anos, sendo minha maior referência musical.

Aos meus pais, Waltir e Lecy, pelo amor incondicional, por acreditarem em mim e estarem sempre presentes.

Aos meus amados irmãos, seus respectivos cônjuges, meus queridos sobrinhos e Joaquim, meu lindo sobrinho-neto.

Aos meus sogros, pelo apoio.

Aos meus amigos de Florianópolis e aos distantes.

À minha amada esposa, por abrir mão de tantas coisas e me acompanhar nessa jornada, estando sempre ao meu lado nos momentos em que mais precisava.

A Jesus, pela paz que me deu.

RESUMO

Este trabalho propõe discutir o planejamento da execução instrumental (piano) na área de Práticas Interpretativas. Foram examinadas as diferentes abordagens e os posicionamentos de especialistas na área proposta através da reflexão crítica do conhecimento produzido pelas pesquisas empíricas. O objetivo foi examinar as temáticas, as estratégias de estudo, o campo teórico, os procedimentos metodológicos, a sistematização do processo de aprendizagem do repertório pianístico e as relações interatuantes ocorrentes nas pesquisas descritivas de delineamento experimental, nos estudos de caso, estudos com entrevista e levantamentos selecionados. Foi realizada uma análise crítica sobre as investigações que abordaram o comportamento da prática e as estratégias de estudo, além de uma reflexão sobre a construção dos referenciais dos trabalhos empíricos e os elementos envolvidos no processo de pesquisa. O presente trabalho estabeleceu seus pilares centrais no estudo crítico sobre as pesquisas empíricas na área do planejamento da execução instrumental (o pilar teórico) e a sua conexão com a experiência pessoal deste autor como sujeito de um estudo de caso durante seu Estágio de Doutorado no Exterior (o pilar prático, vivenciado). No estudo de caso, duas estratégias de estudo para resgatar as informações musicais da memória de longa duração foram elaboradas pelo sujeito para melhorar seu desempenho no Teste Experimental II. A partir da inter-relação entre os pilares e de seus reflexos na construção crítica sobre a estruturação dos processos investigativos, buscou-se discutir diversos pontos nevrálgicos nas pesquisas empíricas, como as relações hierárquicas entre pesquisador e sujeito e as possíveis lacunas investigativas. Foi sugerida uma proposta de modelo para maior interação entre as áreas da Psicologia da Música e da área de Práticas Interpretativas. Desse modo, buscou-se examinar as implicações pedagógicas provenientes do profundo conhecimento das etapas do planejamento e do entendimento de como se constrói uma execução instrumental em nível de excelência.

Palavras-chave: pesquisa empírica – planejamento da execução instrumental – piano – estudo de caso.

ABSTRACT

The present thesis discusses the research line in piano performance planning. It examined different research approaches and points of view of specialists in the music field through a critical reflection about the knowledge produced by empirical research. The goal was to investigate the subjects, especially the strategies, the theoretical framework, methodological procedures, learning process and the relationship between experimental research, case studies, survey and studies with interview. A critical analysis of the research studies considering the behavior of the musicians during practice, their strategies, the construction of the theoretical references and the elements involved was undertaken. The present work established two pillars: (1) theoretical, focused on the empirical research, and (2) practical, related to the personal experience of the author as the subject in a case study during his doctoral internship. During that time, the present author elaborated two practice strategies to reinforce memory retrieval and to aid him in succeeding in the Experimental Test II. As a result of relationship between these two pillars of construction in the investigative processes, the present work discusses basic points relating to empirical research, such as the investigative problems and the hierarchy between the experimenter and the subject. The author proposed a model of interaction between the Psychology and Music areas. It is aimed at examining the pedagogical implications based on the profound understanding of performance planning, as well as how to construct an instrumental performance at a level of excellence.

Keywords: Empirical research – performance planning – piano – case study.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	----

CAPÍTULO 1 – UM ESTUDO CRÍTICO DAS PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE O PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO INSTRUMENTAL

1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA E CONCEITUAÇÕES.....	13
1.1.1 Definição dos conceitos de Planejamento da Execução Instrumental e delimitação do problema a ser investigado.....	14
1.1.2 Retrospectiva histórica das pesquisas empíricas sobre o Planejamento da Execução Instrumental.....	18
1.1.3 Temáticas abordadas pela linha de pesquisa do Planejamento da Execução Instrumental.....	20
1.2 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE PESQUISAS EXPERIMENTAIS E PESQUISAS DESCRITIVAS COM DELINEAMENTO EXPERIMENTAL.....	29
1.2.1 Quanto ao método e procedimentos metodológicos.....	31
1.2.1.1 Delineamento experimental: a questão do grupo de controle e do grupo experimental.....	32
1.2.1.2 Outras técnicas de pesquisa empregadas.....	35
1.2.1.3. Avaliação dos resultados.....	37
1.2.2 O problema do referencial teórico das pesquisas empíricas.....	39
1.2.2.1 Aproximação ao problema.....	39
1.2.2.2 O referencial teórico em relação às temáticas investigadas.....	41
1.2.2.3 Proposta de modelo de construção da fundamentação teórica das pesquisas sobre o planejamento da execução instrumental.....	45
1.2.3 Quanto às temáticas.....	48
1.2.3.1 Trabalhos que abordaram a Prática Deliberada, a organização e estrutura da prática e o comportamento de estudo.....	49
1.2.3.2 Trabalhos que investigaram as estratégias de estudo.....	52
1.2.3.3 Trabalhos empíricos que investigaram os processos de memorização e a representação mental da música.....	55
1.2.4 Quanto às lacunas e questionamentos.....	58
1.2.5 Quanto ao repertório utilizado nas pesquisas empíricas.....	63

1.3 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ESTUDOS DE CASO.....	68
1.3.1 Contextualização.....	68
1.3.2 Os estudos de caso.....	73
1.3.2.1 O método e seus procedimentos.....	73
1.3.2.2 A relação entre pesquisador e sujeito.....	77
1.3.2.3 Seus referenciais teóricos.....	78
1.3.3 Possibilidades temáticas de investigações a partir dos estudos de caso.....	81
1.3.4 Quanto aos resultados e conclusões.....	84
1.3.5 Quanto às lacunas, questionamentos e análise crítica dos resultados.....	86
1.3.5.1 Sobre a hierarquia das etapas do processo de aprendizagem.....	86
1.3.5.2 Sobre algumas estratégias de estudo.....	89
1.3.5.2(a) Quanto às estratégias para o estudo do dedilhado e das dificuldades técnicas.....	89
1.3.5.2(b) Quanto às estratégias utilizadas na abordagem Interpretativa e de andamento.....	91
1.3.5.2(c) Quanto à ausência de comentários sobre alguns parâmetros estilísticos na obra musical investigada.....	93
1.4 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ESTUDOS COM ENTREVISTA E/OU QUESTIONÁRIO E LEVANTAMENTOS/ <i>SURVEY</i>	95
1.4.1 Estudos com entrevistas e/ou questionário.....	96
1.4.2 Levantamento/ <i>Survey</i>	99

CAPÍTULO 2 - UMA REFLEXÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS NA PRÁTICA PIANÍSTICA: SUA CONSTRUÇÃO, APLICAÇÃO E EFEITOS, A PARTIR DE EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS OU TEORIZADAS POR ESPECIALISTAS NA ÁREA

2. AS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO: SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E RELAÇÕES INTERATUANTES.....	105
2.1 ESTRATÉGIAS PARA MEMORIZAÇÃO.....	111
2.1.1 Sua abordagem em pesquisas empíricas e vivenciadas na prática.....	111
2.1.2 Tipos de memória: conceituação e estratégias utilizadas por pianistas renomados.....	114
2.1.3 Tipos de memória: evidências empíricas e discussões.....	118
2.1.3.1 Memória conceitual.....	118
2.1.3.2 Memória através da repetição (automática/motora).....	121
2.1.3.3 Memória através da informação visual.....	124
2.1.3.4 Memória auditiva.....	124
2.1.4 Estratégias para otimização das memórias.....	125
2.2 ESTUDO MENTAL.....	129
2.2.1 Contextualização.....	129
2.2.2 Enfoque do estudo mental por pianistas renomados.....	131

2.2.3 Estudo mental: abordagem e perspectiva das pesquisas empíricas.....	132
2.3 ESTRATÉGIAS PARA CONCENTRAÇÃO.....	136
2.4 ANÁLISE DA ESTRUTURA DA OBRA MUSICAL.....	138
2.4.1 Importância do entendimento da obra na execução musical: evidências empíricas.....	138
2.4.2 Análise da obra musical e execução: aplicação prática.....	139
2.5 ESTRATÉGIAS PARA O ESTÁGIO INICIAL DE APRENDIZAGEM DE UMA OBRA.....	140
2.6 OS FATORES “MUSICALIDADE” E INTERPRETAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLHA E APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS.....	142
2.6.1 Sobre expressividade/interpretação e execução musical: aplicação e perspectivas dos trabalhos empíricos e puramente teóricos.....	143
2.7 A EXTENSÃO E O PERÍODO DO ESTUDO.....	147
2.8 ESTUDO ATRAVÉS DE REPETIÇÕES.....	149
2.8.1 Estudo através de repetições: perspectiva das pesquisas empíricas.....	149
2.8.2 Aplicação das estratégias que envolvem repetição.....	151
2.9 ESTUDO ATRAVÉS DE SEÇÕES MUSICAIS.....	152
2.9.1 Estudo através de seções musicais: comprovações empíricas.....	152
2.9.2 Aplicação prática das estratégias: sugestão de pianistas e teóricos.....	155
2.10 ESTUDO INVERTIDO DE SEÇÕES.....	157
2.11 ESTUDO DE SEÇÕES DIFÍCEIS.....	158
2.12 ESTUDO DE MÃOS SEPARADAS E MÃOS JUNTAS.....	160
2.13 ESTUDO EM ANDAMENTOS DIFERENTES.....	161
2.13.1 Estudo em andamento lento.....	165
2.14 ESTUDO COM METRÔNOMO.....	166
2.15 ESTUDO COM VARIANTES RÍTMICAS.....	168
2.16 ESTUDO DO DEDILHADO.....	169
2.17 EXERCÍCIOS PARA AQUECIMENTO E EXERCÍCIOS TÉCNICO- MECÂNICOS.....	170

2.18	EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO, RELAXAMENTO E DE FINALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	173
2.18.1	Quanto aos exercícios de relaxamento.....	174
2.19	ESTUDO ATRAVÉS DE GRAVAÇÕES DE OUTROS PIANISTAS.....	175
2.20	ESTUDO ATRAVÉS DO REGISTRO EM VÍDEO/ÁUDIO DA PRÓPRIA PRÁTICA INSTRUMENTAL E DA EXECUÇÃO.....	177
2.21	ESTRATÉGIA PARA MATURAÇÃO DA OBRA MUSICAL.....	179
2.22	ESTRATÉGIAS DE PREPARAÇÃO E SIMULAÇÃO DE UMA APRESENTAÇÃO FORMAL.....	180
2.23	POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE ESTRATÉGIAS DIVERSIFICADAS.....	186

CAPÍTULO 3 - A VISÃO DO INTÉRPRETE COMO SUJEITO DE UM ESTUDO DE CASO: RELATO CRÍTICO DO ESTUDO DE CASO DURANTE O ESTÁGIO DE DOUTORADO NO EXTERIOR

3.1	ESTÁGIO NO EXTERIOR: FONTES E LOCAIS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA; CO-ORIENTADOR; MÉTODOS DE TRABALHO E ATIVIDADES REALIZADAS.....	191
3.1.1	Participação na disciplina <i>Music Psychology</i> (PSYC 301).....	192
3.1.2	Coleta de material bibliográfico.....	193
3.1.3	Acompanhamento do processo e das etapas dos trabalhos em andamento realizados no Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Música e Performance, coordenado pelo Dr. Chaffin.....	194
3.2	ESTUDO DE CASO.....	196
3.2.1	Contexto.....	196
3.2.2	Técnicas de pesquisa e coleta de dados.....	198
3.2.2.1	Seleção da obra musical.....	198
3.2.2.2	Indicação dos guias de execução utilizados na performance da sonata de Brahms.....	199
3.2.2.3	Registro em vídeo da prática de estudo e da performance padrão da peça selecionada.....	201
3.2.2.4	Teste Experimental de Execução I.....	202
3.2.2.5	Teste Experimental de Execução II.....	204
3.2.3	Análise de dados.....	207
3.2.4	Resultados.....	209
3.3	REFLEXÃO CRÍTICA DO ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA DO SUJEITO.....	212
3.3.1	Discussão dos resultados sob a perspectiva do sujeito.....	212

3.3.2 Interferência da prática instrumental no desempenho dos testes.....	217
3.3.2.1 Estratégia para maximizar o resgate de informações da memória de longa duração, a fim de continuar a execução após uma falha de memória..	219
3.3.2.2 Estratégia para fortalecer a memória visual.....	222
3.3.3 Críticas, sugestões e implicações para pesquisas empíricas na área de Práticas Interpretativas.....	226
3.3.3.1 Utilização do aparato laboratorial.....	226
3.3.3.2 Relação entre pesquisador e sujeito.....	230
CONCLUSÃO.....	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	248

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1. Inter-relações entre os pilares, Teórico e Prático, e seus reflexos na construção da reflexão crítica.....	03
Diagrama 2. Proposta de modelo para a construção do fundamento teórico das pesquisas sobre o Planejamento da Execução Instrumental.....	47
Diagrama 3. Diagrama da hipótese sobre a formulação de novas teorias a partir da interação entre o empírico e o teórico nas pesquisas sobre o Planejamento da Execução Instrumental.....	48
Exemplo Musical 1. Primeiros compassos das três peças musicais utilizadas no experimento de Drake e Palmer (2000) (Retirado de DRAKE e PALMER, 2000, p.7).....	66
Diagrama 4. Modelo hipotético do relacionamento entre variáveis que influenciam o tempo despendido na prática instrumental do aluno (traduzido e reproduzido de JORGENSEN, 1997, p.137).....	100
Exemplo Musical 2. Indicação na partitura dos guias interpretativos e expressivos de execução utilizados pelo sujeito.....	201
Gráfico 1. Gráfico da correlação entre os tipos de guias de execução e o tempo despendido, em segundos, para reiniciar a execução após o término do estímulo sonoro.....	208
Gráfico 2. Gráfico da correlação entre os efeitos da prática sobre a capacidade de reiniciar a execução e o tempo despendido para reiniciar a execução após o término do estímulo sonoro.....	209
Exemplo Musical 3a. Compassos 131-132 indicação dos guias básicos de execução.....	214
Exemplo Musical 3b. Compassos 133-136 com indicação dos guias básicos de execução.....	214
Gráfico 3. Gráfico indicativo da oscilação temporal durante a execução.....	227

INTRODUÇÃO

O processo de preparação de um repertório pianístico que culmina com a sua execução é um campo de pesquisa relevante para a área de Práticas Interpretativas, pois o resultado final dessa execução depende, incondicionalmente, do trabalho precedente. Essa fase de aprendizagem inclui a análise e a verificação dos processos de preparação, a utilização de diversas estratégias para a prática instrumental, avaliação qualitativa dos resultados e das inter-relações ocorrentes, além da manipulação cuidadosa de inúmeras variáveis operantes e interferentes. Esse processo de planejamento do estudo e aprendizagem de um repertório musical é chamado por Gabriëlsson (2003, p.223) de *Performance Planning*¹ e está inserido em uma das subdivisões de pesquisa em Práticas Interpretativas. Essa linha de investigação é das que mais se vinculam ao campo da didática do instrumento com amplas possibilidades de experimentação prática dos conceitos e teorias formuladas por especialistas na área.

O pensamento crítico sobre o planejamento da execução instrumental foi construído a partir dos trabalhos empíricos realizados por essa linha investigativa, os quais foram coletados das fontes bibliográficas publicadas entre 1980 e 2007, por ser o período em que se delimitam e se concentram, em número crescente de publicações, as pesquisas sobre a temática. Esses trabalhos abarcam um amplo espectro investigativo em sua estrutura organizacional, tais como:

- A diversidade do método empregado (pesquisas experimentais, pesquisas descritivas com delineamento experimental, estudos de caso, estudos com entrevista e/ou questionário, levantamentos/*survey* e pesquisa participante);
- As inúmeras técnicas de pesquisa utilizadas (questionários, entrevistas, diários de acompanhamento da prática, gravação em áudio e vídeo, procedimentos e aparato para coleta de dados, recursos tecnológicos, análise estatística de dados, etc.);

¹ O termo *performance planning* será traduzido como *planejamento da execução instrumental*.

- A variedade quanto à amostragem (indo desde estudos de caso com um único sujeito até levantamentos de grande proporção, considerando diferenças quanto ao nível de habilidade instrumental e características individuais).

Em relação ao objeto observado, qual seja, o músico e sua prática instrumental, as pesquisas empíricas estão centradas em dois eixos sobre o desempenho instrumental: (1) o músico profissional com nível de expertise, o qual atua como modelo da ação músico-instrumental, servindo de parâmetro para o ensino do instrumento (CHAFFIN et al. 2002, 2005; MIKLASZEWSKI, 1989; KRAMPE e ERICSSON, 1996) e (2) os estudantes de música e músicos amadores, em seus variados estágios de aprendizagem e níveis de habilidade musical, os quais são objetos de estudo para exame dos aspectos específicos da execução musical, como o tipo de prática empregada, as diferenças individuais durante o estudo, a estrutura da prática, o efeito das estratégias de estudo, os aspectos motores ou expressivos da execução e a memorização (BARRY, 1992; BURNS e HUMPHRIES, 1998; COFFMAN, 1990; COSTA, 1999; DAVIDSON e MCPHERSON, 2000; ERICSSON et al. 1993; GRUSON, 1988; HALLAM, 2001; HALSBAND et al. 1994; MISHRA 2002; ROSENTHAL et al. 1988; ROSTRON e BOTTRILL, 2000; THOMPSON e WILLIAMON, 2003; WILLIAMON e VALENTINE, 2000, 2002; WOODY, 2003; dentre outros).

Segundo Borém (2005, p.14), a área de Práticas Interpretativas é, dentre as subáreas da música, uma das que mais carece de parâmetros teóricos específicos e de procedimentos metodológicos consolidados. Verifica-se esse indício até mesmo no embasamento de atividades específicas da ação músico-instrumental, como, por exemplo, as estratégias de estudo do piano. Para Nielsen, as variações no modo em que as estratégias de estudo são definidas e aprendidas durante a prática podem ser consequência da ausência de um arcabouço teórico que possa sustentar a pesquisa nessa temática (1999, p.276). A partir dessa realidade, o presente trabalho estabeleceu seus pilares² centrais no estudo crítico sobre as pesquisas empíricas na linha do planejamento da execução instrumental (o pilar teórico) e a sua conexão com a minha experiência pessoal, como sujeito de um estudo de caso, durante o Estágio de Doutorado no Exterior (o pilar prático, vivenciado). O Diagrama 1 é uma proposição das relações interatuantes entre os dois pilares e de seus reflexos na construção crítica do pensamento sobre a estruturação dos processos

² Entende-se por pilares uma representação dos alicerces da construção do pensamento epistemológico que me permitiu realizar uma reflexão crítica sobre a temática da tese, sem, contudo, manifestar um caráter dogmático e normativo.

envolvidos na pesquisa empírica, tendo como resultante um pensamento multidimensional e suas implicações para pesquisas futuras na área de Práticas Interpretativas:

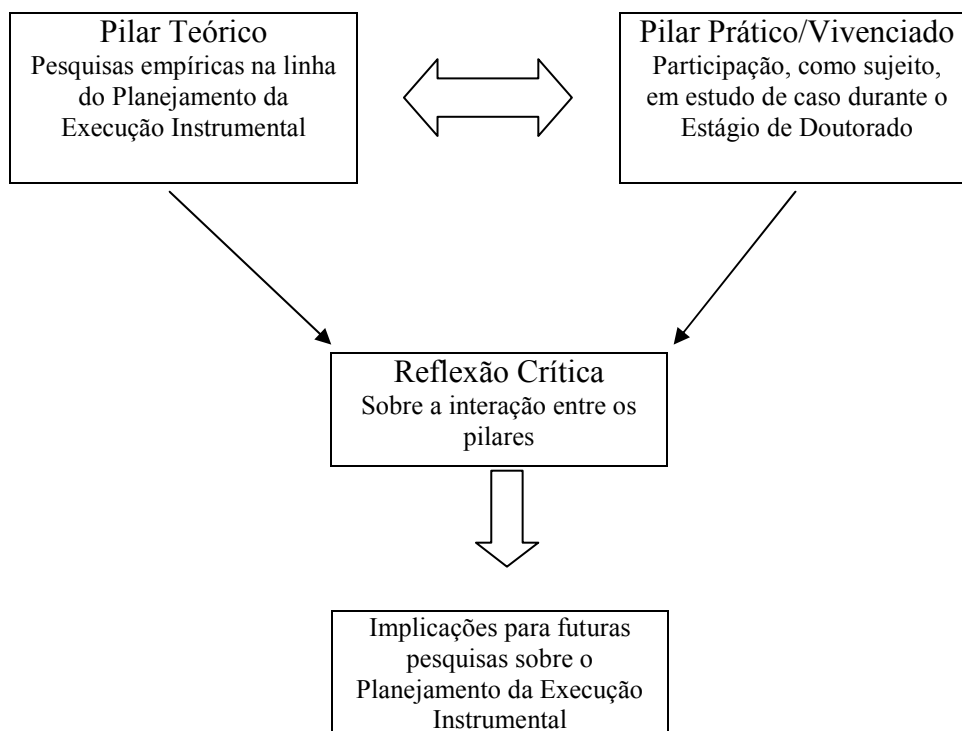


Diagrama 1. Inter-relações entre os pilares, Teórico e Prático, e seus reflexos na construção da reflexão crítica.

Dessa interação, obtêm-se os subsídios para a contextualização das pesquisas na linha do planejamento da execução instrumental, verificando como se processam suas interconexões e discutindo algumas questões norteadoras como:

- A formação do referencial teórico: como está sendo construído o referencial teórico na área e se o resultado das pesquisas está ou não embasando a experiência e o posicionamento de especialistas na área;
- A estruturação metodológica;
- As temáticas mais abordadas;
- As lacunas e limitações investigativas;
- A relação entre sujeito e pesquisador;
- O problema de pesquisa e as possíveis soluções para melhor sistematizá-lo;

- A compreensão das relações circundantes e,
- A estrutura orgânica da pesquisa empírica.

É a partir dessas premissas que o presente trabalho tece seu percurso no sentido de refletir sobre essas questões, através do estudo crítico sobre as tendências investigativas de abordagem e pesquisa sobre o planejamento da execução instrumental. Esse trabalho não objetiva discutir a maneira como se processam as influências dessas pesquisas na produção do conhecimento da área da música no Brasil, mas, sim, apresentar conclusões que possam contribuir para delinear, fortalecer e solidificar essa linha de pesquisa nas Práticas Interpretativas.

O que torna esta temática tão instigante é a oportunidade de encontrar soluções embasadas em pesquisas empírico-científicas para validar, ou não, os aspectos subjetivos e de cunho interdisciplinar (a exemplo da interpretação musical e de sua vinculação com fatores psicológicos, cognitivos e fisiológicos). Saliento a necessidade de se verificar as estratégias e as técnicas de estudo do instrumento (baseadas na experiência profissional de pianistas e professores de piano e nos posicionamentos de especialistas na área instrumental), examinando-as sob uma perspectiva teórica e empírica.

A linha de pesquisa sobre o planejamento da execução tem estreita correlação com a minha atuação profissional e com a linha de trabalho dos grupos de pesquisa da universidade onde realizei o doutorado (UFRGS) e daquela da qual faço parte (UDESC). Uma das maiores motivações para a escolha dessa temática é a possibilidade da aplicação prática do conhecimento teórico e da experiência artística e interpessoal. Acrescento, ainda, poder examinar seus reflexos no ensino do instrumento, partindo do pressuposto de que saber como estudar, ou seja, uma prática que preza a qualidade é mais importante do que um estudo quantitativo, focado apenas no número de horas da prática instrumental (WILLIAMON e VALENTINE, 2000).

Como músico e professor de piano no ensino superior, reputo que alguns fatores são determinantes para o aprimoramento musical, como, por exemplo, a organização da prática de estudo, o estabelecimento de objetivos claros e específicos, *feedback* e auto-monitoramento, a utilização de estratégias e técnicas de estudo apropriadas e, sobretudo, a prática focada nos resultados qualitativos desse estudo. Desta maneira, as implicações pedagógicas, provenientes do profundo conhecimento das etapas do planejamento e das estratégias e técnicas de estudo do piano fornecerão subsídios para que essa linha de pesquisa seja ainda mais desenvolvida no país.

A pesquisa empírica justifica-se pela necessidade de se examinar minuciosamente as diferentes perspectivas e posicionamentos dos especialistas na área de Práticas Interpretativas sobre o planejamento da execução instrumental, a fim de que haja embasamento empírico para legitimar determinada técnica ou estratégia de estudo. Uma fonte potencial de problemas de pesquisa são os trabalhos escritos por pianistas e professores de piano, como, por exemplo, Cortot (1928), Rubinstein (1980), Leimer e Giesecking (1950), Ortmann (1929), Schnabel (1961), Sandor (1981), Matthay (1926), dentre outros. Esses trabalhos oferecem um farto material temático, a partir das sugestões para a prática do piano baseadas em um conhecimento obtido pela sólida vivência artística e pelos princípios da pedagogia do instrumento. Hallam menciona que as idéias desses músicos são raramente testadas empiricamente e que foram muitas vezes caracterizadas como “não-científicas” pelos psicólogos. Todavia, esse pensamento tem mudado, a partir da evidência de que a pesquisa está adquirindo um caráter mais geral, em que a aplicação dos resultados é mais valorizada do que simplesmente a pesquisa “pura” (1997c, p.180). Assim, a linha de pesquisa do planejamento da execução apresenta inúmeras possibilidades investigativas para a verificação de uma teoria formulada e transforma-se, em si mesma, numa justificativa para incentivar os estudos empíricos. O presente estudo não aborda os trabalhos puramente teóricos, escritos pelos especialistas na área do instrumento, mas alguns aspectos da execução, provenientes da longa tradição do ensino do piano, são mencionados como fontes temáticas para pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução.

Apesar do planejamento da prática instrumental ser uma necessidade em todos os níveis da aprendizagem pianística, a presente tese não abrange os anos e etapas iniciais do estudo do instrumento. Somente são analisadas as pesquisas e publicações que abordaram as execuções de nível técnico-musical avançado. A opção por perscrutar o planejamento da execução a partir de um padrão de excelência está no fato de que a constituição da prática de especialistas serve como modelo para o ensino do instrumento.

Fundamentação teórica

A idéia-gênese de investigar a pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental emergiu a partir da leitura do artigo de Gabrielsson (2003)³ “*Music performance research at the millennium*”. Nesse trabalho, chamou-me a atenção uma das linhas de

³ Esse trabalho é uma continuação de outro publicado em 1999.

investigação da área de Práticas Interpretativas, denominada “Planejamento da Execução Instrumental”, cuja pesquisa intensificou-se a partir da segunda metade da década de 1980.

Gabrielsson fez um mapeamento sucinto, revisão e análise da estrutura organizacional de dez linhas de pesquisa em Práticas Interpretativas, a partir de mais de quinhentos artigos compilados em revistas e periódicos entre 1995 e 2002. A opção por esse referencial fundamenta-se na evidência de que Gabrielsson foi o primeiro pesquisador a indicar esse foco investigativo, além de descrever, de forma concisa e conceitual, o panorama das linhas de pesquisa em Práticas Interpretativas, indicando as principais fontes e o resultado de algumas dessas investigações. Entretanto, o autor não realizou uma análise crítica do conhecimento produzido na área, visto que apenas forneceu as fontes bibliográficas a serem investigadas e a discriminação das linhas investigativas.

Os artigos selecionados por Gabrielsson (2003) foram organizados em ordem cronológica e classificados de acordo com as temáticas das Práticas Interpretativas, englobando vários aspectos da ação músico-instrumental, como, por exemplo, o planejamento da execução, as etapas de aprendizagem da obra musical, os elementos envolvidos na prática e os processos de avaliação da execução. A partir das temáticas investigadas pela área de Práticas Interpretativas, o autor identificou dez subdivisões e linhas de pesquisas, a saber, por ordem decrescente em número de trabalhos:

1. Medição da Execução Instrumental (*Measurements of performance*⁴);
2. Fatores Psicológicos e Sociais da Execução Instrumental (*Psychological and social factors*);
3. Fatores Físicos na Execução Instrumental (*Physical factors in performance*);
4. Processos Motores na Execução Instrumental (*Motor processes in performance*);
5. Planejamento da Execução Instrumental (*Performance planning*);
6. Modelos da Execução Instrumental (*Models of music performance*);
7. Leitura à Primeira Vista (*Sight reading*);
8. Avaliação da Execução Instrumental (*Performance evaluation*);
9. Improvisação (*Improvisation*);
10. *Feedback* na Execução Instrumental (*Feedback in performance*).

⁴ O termo *performance* será traduzido como execução instrumental.

O presente trabalho restringe-se à linha de pesquisa nº5 (Planejamento da Execução Instrumental). No mapeamento de Gabrielsson, essa é representada por trabalhos escritos entre 1995 e 2002, destacando os seguintes autores: Chaffin et al. (2001, 2002), Clarke (1988), Drake et al. (2000), Ericsson et al. (1993, 1997, 1998), Ginsborg (2002), Gruson (1988), Hallam (1995, 1997), Krampe (1997), Lehmann (1997, 1996, 1998), Miklaszewski (1989, 1995), MaCpherson e McCormick (1999), Nielsen (1997, 1999, 2001), O'Neill (1997, 1999, 2002), Sloboda (1996); Sullivan e Cantwell (1999), Palmer e Meyer (2000), Palmer e Van de Sande (1995), Williamon e Valentine (2000, 2002). Contudo, Gabrielsson não mencionou publicações, além das enumeradas no período acima delimitado, que trouxeram contribuição para essa linha de pesquisa. Assim, essas foram acrescidas e examinadas no corpo do presente estudo.

Os trabalhos realizados nesta linha de pesquisa apresentam muitas ramificações temáticas e diversas abordagens metodológicas, estando estruturados sob tendências da psicologia cognitiva. Dentre os métodos de pesquisa mais utilizados estão pesquisas descritivas com delineamento experimental (geralmente para verificar a análise do comportamento da prática instrumental, os diferentes níveis de execução e aspectos particulares da execução), os estudos de caso, os estudos com entrevistas e levantamentos/*Survey*. A maior parte dessas pesquisas menciona a utilização de registro em áudio e/ou vídeo do comportamento do indivíduo na prática de estudo do instrumento em combinação com algum tipo de entrevista. Em seus resultados, é possível evidenciar marcantes diferenças entre indivíduos em relação à utilização de estratégias de estudo e ao comportamento da prática instrumental (devido ao nível de habilidade e às maneiras diversificadas de abordar o planejamento do estudo).

Como referencial teórico, escolhi duas obras que servem de parâmetro para discutir as tendências da pesquisa na área do planejamento da execução instrumental: Williamon (2004) e Chaffin et al. (2002). A primeira denomina-se "*Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*", de Aaron Williamon. Este trabalho relata o resultado de pesquisas que utilizaram colaboração interdisciplinar e métodos inovadores para investigar como é produzida uma execução musical de excelência (2004, p.3). O autor aborda essa temática sob três parâmetros: (a) detalha as perspectivas e os limites da pesquisa sobre o aprimoramento da execução, enquanto evidencia os princípios para alcançar estes objetivos; (b) lista as estratégias para aumentar a eficiência e os resultados durante a prática do instrumento; (c) introduz as técnicas e intervenções interdisciplinares utilizadas nas pesquisas em música, tais como

psicologia, ciência cognitiva, medicina, psicofisiologia, dentre outras (2004, p.3-4). O autor salienta que o livro não objetiva mostrar uma série de estratégias rápidas para solucionar problemas musicais, mas, antes, fornecer uma abrangente revisão de técnicas existentes que proporcionam uma maximização da execução musical, através de um treinamento deliberado e cuidadoso (2004, p.14). Esse trabalho fornece uma retrospectiva panorâmica dos estudos realizados com maior detalhamento que o artigo de Gabrielsson (2003), através de um enfoque teórico e de análise das pesquisas produzidas sobre o planejamento da execução musical.

A segunda obra referencial, produzida por Chaffin, Crawford e Imreh (2002), denomina-se *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. Segundo Williamon (2002a, p.11), a pesquisa de Chaffin et al., sobre o comportamento de estudo da pianista Gabriela Imreh, é o primeiro trabalho que demonstrou como os princípios da memória de excelência foram aplicados por um pianista. De todas as pesquisas sobre o processo de aprendizagem verificadas até o presente momento, esse trabalho foi o único a mostrar uma descrição completa de todas as etapas do aprendizado e a análise minuciosa dos resultados encontrados na prática de uma pianista profissional. De certa forma, isso ajudou-me a elucidar muitas questões quanto ao comportamento de estudo de um pianista de nível internacional. Entretanto, em virtude desse detalhamento, também foi possível abrir espaço para indagações sobre a construção do delineamento das pesquisas empíricas. Esses foram os principais critérios para que essa obra fosse selecionada como um dos referenciais para o presente trabalho. Outro motivo foi o fato de Dr. Chaffin ter aceitado ser meu co-orientador durante o Estágio de Doutorado no Exterior, no qual tive a oportunidade e o privilégio de ser sujeito e co-autor de um estudo de caso. Desse modo, os pilares centrais desta tese, o pilar teórico e o pilar prático/vivencial, se interconectaram através de uma reflexão consubstanciada nesse estudo de caso e nas pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução instrumental.

Um dos assuntos recorrentes nesse trabalho é a reflexão sobre o referencial teórico na área de Práticas Interpretativas, examinado a partir do material bibliográfico. Através da análise sobre os trabalhos e tendências de pesquisa, objetiva-se mostrar sob qual perspectiva teórica a linha de pesquisa do planejamento da execução vem sendo estudada. Assim, esse estudo crítico tem o intuito de refletir sobre a construção de um referencial sólido, a partir dos seguintes questionamentos: como é delineado o referencial teórico das pesquisas? Existe cruzamento entre

estas linhas de pensamento? Qual é o referencial mais citado e qual sua relação com a área do planejamento da execução instrumental?

Metodologia

A organização metodológica contemplou diversas etapas para permitir uma reflexão sobre as pesquisas empíricas na área do planejamento da execução instrumental e sobre as minhas considerações como co-autor e sujeito de um estudo de caso. Nesse contexto, a construção metodológica compreendeu várias atividades, tais como a realização de uma análise crítica e a reflexão sobre o material bibliográfico mais relevante, publicado em língua inglesa⁵, durante o período entre a década de 1980 e 2007. São várias as temáticas de pesquisa relacionadas ao planejamento da execução instrumental. No presente trabalho, essas foram divididas em dois grupos principais de investigação: o primeiro, compreendendo as pesquisas de cunho científico, vinculadas à área da psicologia da música e publicadas em periódicos de referência e; o segundo grupo, destinado às obras escritas por especialistas na área, geralmente pianistas e professores de piano, as quais não possuem um respaldo através de evidências empíricas ou por comprovações científicas.

Ao ler os artigos selecionados, nem sempre ficaram explícitos os procedimentos metodológicos. Observei, em alguns estudos com delineamento experimental, a incursão de variáveis que não foram analisadas e a supressão de alguns critérios analíticos ou de informações relevantes nas questões investigadas, tais como: a ausência da análise formal da música e de uma abordagem voltada aos aspectos interpretativo-musicais, tanto pelo sujeito, quanto pelo pesquisador; a falta de clareza nos critérios de avaliação e maior abrangência nas questões formuladas para as entrevistas. Notei, por exemplo, alguns desses aspectos nos trabalhos de Gruson (1998), Nielsen (1999), Drake e Palmer (2000) e Magrath (2004), dentre outros. Sabe-se que esta linha de pesquisa apresenta inúmeras variáveis interferentes, suscetíveis de observação e de frágil manipulação, podendo, assim, ficar vulnerável a problemas metodológicos surgidos durante o percurso da pesquisa. Nesse sentido, formulei alguns questionamentos sobre o processo de investigação que serviram para auxiliar a análise e discussão das fontes bibliográficas e a perspectiva crítica sobre o estudo de caso no qual participei, como, por exemplo:

⁵ A maior parte dos estudos foi publicada nessa língua.

- De que maneira se deve delinear um experimento em uma temática em que há inúmeras variáveis envolvidas no processo?
- Como ocorre a escolha e a operacionalização das variáveis a serem investigadas?
- Como delimitar as variáveis sem que haja supressão de outras igualmente relevantes?
- Como legitimar um resultado sabendo que ao focalizar e direcionar uma questão para ser investigada, com determinados critérios, pode haver mudanças no resultado caso as mesmas questões sejam analisadas sob outros parâmetros e critérios investigativos?
- Como conseguir resultados significativos sem que haja lacunas metodológicas?

Foram realizados um levantamento e a classificação dos trabalhos na linha de pesquisa do planejamento da execução, definindo as categorias de análise com o intuito de verificar: tendências temáticas, objetivos, problemas, hipóteses, métodos e técnicas de pesquisa, referenciais teóricos, características interdisciplinares, amostragem, possíveis lacunas e resultados encontrados. Objetivei, nessa etapa, organizar e tabular esses dados para esclarecer, discutir e contextualizar o que tem sido realizado nessa linha de pesquisa e suas implicações para a área de Práticas Interpretativas.

A listagem de um abrangente número de estratégias de estudo foi elaborada, retiradas de entrevistas com pianistas, de obras de especialistas e de artigos de periódicos, com a proposta de discutir sua estrutura e aplicabilidade. Desse modo, é possível avaliar como os conceitos teóricos, decorrentes da experiência pessoal e da prática vivenciada, poderão ser confrontados, de forma crítica e analítica, com os resultados de pesquisas com bases científicas. Esse estudo reflexivo contemplou algumas temáticas inseridas no planejamento da execução instrumental, a exemplo das estratégias de aprendizado utilizadas pela prática deliberada de estudo. Muitos autores investigaram a prática deliberada através de estudos experimentais. Entretanto, as estratégias da prática do instrumento não foram descritas claramente nos trabalhos, suscitando assim, algumas perguntas, tais como:

- Quais seriam as formas de estudo da prática deliberada e como ocorreria a sua efetiva aplicação?

- Como aspectos individuais do músico e qualidades inerentes interagem com o tipo de prática adotada?
- Quais as estratégias mais eficientes e como colocá-las em prática?
- Quais aspectos poderiam definir se uma determinada estratégia pode ser considerada eficaz?
- Por que muitas estratégias ainda não foram investigadas através de uma pesquisa sistemática?

Estas e outras questões abriram espaço para que fossem identificadas, sistematizadas e criticamente analisadas algumas das estratégias de estudo verificadas nas pesquisas empíricas ou citadas em livros escritos por profissionais da área da música. As estratégias tiveram função preponderante no presente trabalho, em razão de que elaborei e apliquei duas estratégias inéditas para a retenção do conteúdo musical na memória, utilizando-as no estudo de caso em que participei.

As etapas acima citadas fomentaram o pilar teórico deste trabalho. A partir dessa base, estabeleci parâmetros teóricos para refletir criticamente sobre o pilar prático/vivenciado - a minha experiência e perspectiva como sujeito de um estudo de caso. Desse modo, interconectei os pilares, os quais forneceram subsídios para a elaboração da síntese e da visão crítica do intérprete sobre as pesquisas empíricas na área do planejamento da execução instrumental.

Estrutura da tese

O presente trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo discute criticamente as pesquisas empíricas na linha de pesquisa do Planejamento da Execução Instrumental, traçando um panorama global, definindo os conceitos do planejamento da execução e refletindo sobre os três métodos investigativos mais empregados: (1) as pesquisas experimentais e as pesquisas descritivas com delineamento experimental; (2) os estudos de caso; (3) os estudos com entrevistas e/ou questionário e os levantamentos/*survey*. O foco de reflexão abrange as temáticas e problemas de pesquisa, as abordagens metodológicas e seus procedimentos, a relação entre grupo de controle e grupo experimental, a construção do referencial teórico, as lacunas investigativas, bem como os resultados e as implicações para futuras pesquisas na área.

O segundo capítulo discorre sobre as estratégias de estudo utilizadas na prática do piano, considerando sua construção, aplicação e efeitos sobre a execução e tendo como parâmetro investigativo as evidências de sua validação comprovadas por pesquisas empíricas ou pela experiência de especialistas na área. Embora esteja listado um número significativo de estratégias, esse capítulo aprofunda-se naquelas relacionadas à memorização, visto que o meu estudo de caso baseou-se no processo músico-cognitivo envolvido na execução de memória. Segundo Williamon (2004, p. 15), a pesquisa científica é um excelente veículo para validar e mostrar a eficácia das estratégias de estudo para o aprimoramento musical, as quais foram desenvolvidas por músicos e professores. Para esse autor, o futuro da pesquisa aplicada em música, com o intuito de aperfeiçoar a execução musical, está vinculado diretamente à colaboração entre intérprete, professores e pesquisadores, em busca de uma integração entre o objeto de estudo e os métodos científicos.

O terceiro capítulo baseia-se justamente nas interações entre os capítulos 1 e 2, para refletir criticamente sobre o estudo de caso no qual participei como sujeito. Através da contextualização do ambiente de pesquisa e da descrição dos procedimentos envolvidos, o capítulo discute: os procedimentos e técnicas de pesquisa; as relações de hierarquia entre pesquisador e sujeito; as interferências (tanto do pesquisador como do sujeito) ao elaborar estratégias para melhorar o desempenho nos testes experimentais; os processos operantes que circundaram a investigação; a análise de dados; os resultados e suas implicações e as sugestões para a solução de possíveis lacunas investigativas em pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

UM ESTUDO CRÍTICO DAS PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE O PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO INSTRUMENTAL

1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA E CONCEITUAÇÕES

A construção deste capítulo foi realizada através da análise e da discussão crítica das pesquisas empíricas realizadas entre 1980 e 2007 com as temáticas sobre o planejamento da execução instrumental. Foi elaborado um plano organizacional que pudesse englobar os inúmeros artigos coletados, estabelecendo-se critérios de seleção e de ordenamento dos trabalhos de acordo com o método de pesquisa empregado. Assim, a reflexão sobre as pesquisas empíricas iniciou-se a partir da inserção desses trabalhos em três categorias relativas ao método de investigação:

- a) Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental;
- b) Estudos de caso;
- c) Estudos com entrevistas e/ou questionário e levantamentos/*survey*.

Muitas das pesquisas selecionadas empregaram mais de uma das abordagens metodológicas acima descritas. Entretanto, esses trabalhos foram dispostos na categoria em que um determinado método teve maior influência no delineamento da pesquisa. A partir dessa categorização, cada trabalho foi analisado detalhadamente e inserido nas discussões das tendências investigativas sobre o planejamento da execução. Esse capítulo examina os elementos constitutivos das pesquisas empíricas: a organização metodológica e seus procedimentos, os processos circundantes envolvidos na pesquisa, assim como os objetivos, as temáticas/problemas, as hipóteses e variáveis, a construção do referencial teórico, as técnicas de pesquisa, a amostragem, a coleta de dados, as lacunas, os resultados e as implicações.

Muitas questões foram levantadas e discutidas ao serem analisados os trabalhos empíricos e as reflexões sobre o estudo de caso do qual participei para, dessa forma, fundamentar as

considerações sobre as relações epistemológicas existentes nas etapas de delineamento, aplicação e de conclusão das pesquisas, tais como:

- Que tipos de trabalhos estão sendo realizados e quais as temáticas e problemas mais examinados?
- Quais os objetivos das pesquisas? Esses são diferenciados ou apenas réplicas de estudos realizados?
- Quais as hipóteses levantadas nos trabalhos quanto ao planejamento da execução?
- Existe avanço na área através dessas pesquisas, ou apenas se trata de uma reiteração de um modelo investigativo já consolidado?
- Como é enfocada a questão da interdisciplinaridade e da inserção de outras áreas (psicologia da música, neurociência, fisiologia, dentre outras) no delineamento dessas pesquisas?
- Quais os métodos de investigação?
- Quais os procedimentos metodológicos mais utilizados?
- Quais as lacunas investigativas? Qual seria a solução para evitá-las?
- Existe alguma inovação na área? Qual seria esse progresso?
- Para que direção a área do planejamento caminha e quais as suas perspectivas? Tendo em vista que este tipo de pesquisa se tornou consistente a partir da década de 1980, será possível enunciar qual o seu nível de andamento e o mérito alcançado?

Todos estes questionamentos foram relevantes para situar, dimensionar e ordenar, de maneira explícita, essa linha de pesquisa dentro das Práticas Interpretativas.

1.1.1 Definição dos conceitos de Planejamento da Execução Instrumental e delimitação do problema a ser investigado

A conceituação do que seja planejamento da execução no contexto deste trabalho é indispensável para a análise precisa e imparcial do processo de pesquisa, a fim de focalizar o problema e prevenir eventuais desvios do cerne investigativo. As definições foram retiradas dos referenciais teóricos do presente trabalho e de autores relevantes, servindo para delimitar as pesquisas e as fontes bibliográficas a serem percorridas e os limites temáticos pertencentes a essa linha de pesquisa. Assim, entende-se por 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. Essas características estão relacionadas ao que Hallam denomina de metacognição. Para essa autora, as estratégias metacognitivas estão centradas no planejamento, monitoramento e avaliação do aprendizado (1997c, p.209). Segundo Chaffin, (WILLIAMON, 2004, p.28), o músico deve ter uma grande variedade de estratégias para serem usadas flexivelmente, de acordo com a finalidade do estudo e as dificuldades a serem solucionadas. Hallam ressalta que músicos profissionais detêm o controle sobre a prática instrumental, pois esses têm a “necessidade de ajustar continuamente os processos de planejamento, coletando informações, formulando hipóteses, fazendo escolhas e reconsiderando decisões”, ou seja, “alcançando o produto-alvo no menor tempo possível” (1997c, p.181). Essas características são atributos do que considera como uma prática efetiva, tendo como modelo o exame sobre a prática de estudo do músico profissional. Sua pesquisa descritiva de 2001b sugere que o aumento no nível de planejamento da prática instrumental pode ser uma característica necessária para se tornar um músico de excelência (p.13).
- O estudo do instrumento baseado em resultados qualitativos acima dos quantitativos, partindo-se do pressuposto de que o conteúdo e a qualidade da prática são mais importantes do que a quantidade de horas despendidas na prática (WILLIAMON e VALENTINE, 2000). A qualidade subentende um constante auto-monitoramento do desempenho técnico-motor em relação à produção sonora. Nesse sentido, Reid (2002, p.110) postula que a prática deve ser vista como uma atividade que busca solucionar problemas (*problem-solving activity*), em que o músico identifica a dificuldade para encontrar meios de eliminá-la. Ressalto que essas soluções devem ser estabelecidas a partir da resultante sonora, estabelecendo uma conexão onde a qualidade do estudo e da execução relaciona-se à qualidade da sonoridade produzida.
- A maneira como a representação mental e a estrutura da música influencia a execução e a organização da prática instrumental (CHAFFIN et al. 2002). Para Williamon (2004, p.28), as decisões iniciais sobre a técnica devem ser embasadas sobre a idéia musical e os objetivos expressivos finais da execução. Sem isso em mente, muitas dessas decisões

poderão ser mudadas futuramente, ocasionando um prolongamento do período de aprendizagem. A representação mental é fundamentada nas experiências musicais prévias, ou seja, na familiaridade que temos com a obra em questão, estabelecidas pela apreensão, entendimento e concepção imaginária da peça musical;

- As etapas e o conteúdo do processo de aprendizagem que levam a uma execução em nível de expertise. De acordo com Williamon (2004, p.8), o refinamento da habilidade musical é proveniente de uma prática de estudo altamente eficiente após anos de experiência. Outros autores também destacam que “o nível de proficiência em um determinado domínio de conhecimento é uma função direta da quantidade e qualidade de esforço na prática estruturada das habilidades específicas que o compõem” (ERICSSON et al.; SLOBODA apud BORÉM, 2002, p.18). De acordo com Ericsson et al (1993, p.14), o padrão de um desempenho superior vai além do domínio do conhecimento e da habilidade com o instrumento, visto requerer contribuições inovadoras e relevantes para a área. Assim, um músico eminente deverá fornecer novas idéias, teorias, métodos, técnicas e interpretações distintas da música que executa.

A partir das conceituações acima, delimitou-se o espectro investigativo das pesquisas empíricas sobre as estratégias, as técnicas e métodos empregados na prática do instrumento, a organização do estudo e as etapas do processo de aprendizagem. Ficaram excluídos do foco desse trabalho os princípios e os fatores circundantes que influenciam, de uma forma ou de outra, no aprimoramento da aprendizagem musical, dentre os quais:

- As várias formas de motivação e de concentração (GOODELL, 2004; HALLAN, 1995; MAEHR et al. 2002; O’NEILL e MCPHERSON, 2002; SMITH, 2005; WILLIAMON, 2004);
- A importância de uma orientação adequada e de supervisão por parte do professor (SLOBODA, 1996; DAVIDSON et al. 1998; DUKE, FLOWERS e WOLFE, 1997; JORGENSEN, 2000; REDMOND e TIERMOND, 2001);
- A infra-estrutura para a prática: ambiente de estudo, tipo de instrumento, suporte financeiro, horário de estudo e apoio familiar (DUKE, FLOWERS e WOLFE, 1997; MACMILLAN, 2004; DAVIDSON e SCUTT, 1999; COPE e SMITH, 1997);

- As atividades físicas e sua influência na otimização da execução instrumental (WILLIAMON, 2004);
- Os fatores externos como, sono, lazer e convívio social e sua relação com a prática de estudo (ERICSSON, KRAMPE e TESCH-ROMER, 1993);
- O aparato físico e a sua relação com a execução musical: postura correta, tensão, técnicas de relaxamento, prevenção de lesões e condicionamento físico (BROWN, 2000; BEAUCHAMP, 1996; DENISON, 2000; SAKAI, 1992; WILLIAMON, 2004);
- A relação entre aptidão natural, “talento” e habilidades adquiridas (HOWE, DAVIDSON e SLOBODA, 1998);
- A influência da ansiedade, estresse, distúrbios e medo de palco sobre execução musical (STEPTOE, 1987, 1989; STANTON, 1994);
- A leitura à primeira vista (LEHMANN e MCARTHUR, 2002; ERICSSON e KINTSCH, 1995; LEHMANN et al. 1996, 2002; SLOBODA et al. 1998).

Os fatores acima citados, embora vinculados à prática pianística, não serão considerados no âmbito desta investigação por apresentarem, em si mesmos, um forte potencial para desvirtuar o foco do trabalho face a sua amplitude. Contudo, poderão ser citados caso seja pertinente dentro da análise situacional da pesquisa sobre a prática de estudo.

1.1.2 Retrospectiva histórica das pesquisas empíricas sobre o Planejamento da Execução Instrumental

Harald Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.87) apresenta uma retrospectiva histórica das pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução instrumental. Segundo fontes bibliográficas, a data de 1916 marca a publicação do primeiro trabalho sobre os aspectos da preparação de um repertório, a partir de um procedimento prático realizado pelo pianista húngaro Sandor Kovacs. Esta pesquisa investigou meios de aprimorar a memorização e, em especial, a importância do estudo mental da obra no início do processo de aprendizado de um novo repertório. Os resultados mostraram que a retenção dos fragmentos musicais foi superior quando aprendidas longe do instrumento (HALLAM, 1997c, p.207). Nas duas décadas subsequentes a

esse estudo, apenas três trabalhos foram publicados: Brown (1928, 1933) examinando a relação entre segmentação e não-segmentação da obra musical durante a prática e Eberly (1921) investigando a coordenação entre as mãos durante a execução. O trabalho de Brown (1928) é considerado um dos primeiros estudos experimentais sobre estratégias de estudo. Alguns anos depois, entre 1937 a 1947, a psicóloga e educadora americana Grace Rubin-Rabson publicou uma série de dez estudos sobre o comportamento durante a prática do instrumento. Williamon e Valentine (2000, p.356), criticam muitos dos trabalhos de Brown e Rubin-Rabson, por terem investigado a prática do instrumento e a memorização apenas requerendo que os sujeitos aprendessem pequenas seções musicais. Assim, muitas das conclusões extraídas desses estudos tendem a ser limitadas, visto que esses trechos musicais curtos não representam a complexidade e o total esforço requerido no aprendizado de um determinado repertório. Conseqüentemente, não proporcionaram uma situação de aprendizagem “real e familiar” ao músico para que o fenômeno fosse examinado em contexto. Apesar dessas críticas, os trabalhos sobre memorização do repertório pianístico de Rubin-Rabson (1937, 1939, 1940a, 1940b, 1941) são sempre citados por pesquisadores que investigam os aspectos relativos à memorização, por terem sido estudos pioneiros sobre as estratégias utilizadas na prática instrumental envolvidas no processo cognitivo de assimilação mental do repertório. Conforme Coffman (1990, p.189), Rubin-Rabson foi a primeira pesquisadora a investigar a prática mental e a mostrar que o estudo mental é superior à prática física (de execução) para reter o conteúdo musical na memória.

O'Brien (1943), outro autor da área da psicologia, estudou algumas estratégias específicas do planejamento da execução instrumental como a organização da prática a partir de seções curtas e longas e sua influência na memorização. Outro autor pioneiro na área da psicologia da música é C. E. Seashore (1937, 1938/1967, 1939), o qual é amplamente citado pelos autores dos trabalhos da prática deliberada, principalmente o trabalho de 1939 abordando a extensão do tempo gasto na prática. Seashore relata em seu livro (1938) alguns experimentos sobre aspectos interpretativos da execução musical, como altura, timbre, tempo e intensidade (MIKLASZEWSKI, 1989, p.95).

Outros autores que também realizaram trabalhos pioneiros foram Wicinski (1950) e Manturzevska (1969). Wicinski realizou um estudo de entrevistas com eminentes pianistas russos, dentre os quais, Richter, Gilels e Neuhaus. Foi averiguado como esses músicos estudavam uma nova peça musical. A partir da prática de estudo, esses instrumentistas foram categorizados

em dois grupos: O primeiro formado pelos pianistas que dividiam o aprendizado em três etapas (conhecimento da música e formação das idéias preliminares sobre como a peça deveria ser executada; trabalho intensivo nos problemas técnicos; fusão das duas primeiras etapas com o objetivo de formar a versão interpretativa final). O segundo grupo, constituído por pianistas que tinham uma visão global e orgânica do processo de aprendizagem, os quais não dividiam o estudo em etapas, mas o organizavam de acordo com a situação. Manturzevska (1969) efetuou um estudo através de entrevistas com participantes do Concurso Internacional de Piano *Frederich Chopin* para verificar como esses estruturavam sua prática instrumental. A autora relatou que houve significativas diferenças entre os músicos. Todos os pianistas estudavam muitas horas e com estratégias de estudo semelhantes. Os premiados, porém, tinham uma prática muito mais sistemática, regular e disciplinada, preferindo estudar a realizar outras atividades (WICINSKI, 1950; MANTURZEWSKA, 1969 apud MIKLASZEWSKI, 1989, p. 96).

A partir de 1980 houve uma intensificação nas pesquisas sobre planejamento da execução, sendo que, somente a partir de 1990 o número de trabalhos publicados na área aumentou consideravelmente. Segundo Gabrielsson (2003, p.236), o estudo do planejamento da execução instrumental iniciou-se tardiamente dentro do campo de pesquisa em Práticas Interpretativas, isto é, somente a partir da segunda metade do século passado com a emergência da psicologia cognitiva através do entendimento de como se formam as representações mentais da música e as estratégias para uma prática eficiente. As razões para a intensificação dos trabalhos a partir do final da década de 1980 foi devido aos novos recursos oferecidos pelo registro em vídeo e áudio e, posteriormente, a utilização de programas de computador para a análise dos dados coletados, além do crescente interesse dos pesquisadores na temática. Harald Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.87) relata que alguns resultados conflitantes têm aparecido no corpo de trabalhos empíricos desde 1916. Todavia, não evidencia quais seriam esses e nem as inconsistências encontradas nessas pesquisas. Uma das razões para a falta de legitimação ou abertura para questionamentos em algumas dessas investigações talvez esteja centrada na fragilidade do referencial teórico utilizado.

Um fator que vincula essas pesquisas sobre o planejamento da execução à área da psicologia da música é o fato de que um maior desenvolvimento dessas pesquisas coincidiu, também, com o período em que houve um incremento dos trabalhos em psicologia da música. Segundo Williamon e Thompson (2004), foi somente a partir dos últimos trinta anos que a

psicologia da música emergiu como um campo unificado de pesquisa, com o surgimento das Sociedades Internacionais (como, por exemplo, o *European Society for the Cognitive Sciences of Music* e *International Society for Music Perception and Cognition*) e o lançamento de importantes periódicos da área de psicologia da música: *Psychology of Music*, em 1973; *Psychomusicology*, em 1982; *Music Perception*, em 1983; *Musicae Scientiae*, em 1997.

1.1.3 Temáticas abordadas pela linha de pesquisa do Planejamento da Execução Instrumental

As temáticas investigadas podem ter muitas ramificações, abordagens e especificidades, sendo que grande parte dos temas de pesquisa pode ser enquadrada dentro de algumas categorias temáticas de maior abrangência, como:

- a) Temáticas relativas à análise do comportamento durante o estudo; organização, características e tipos de prática;
- b) Temáticas que abordam as estratégias de estudo;
- c) Temáticas que abordam a representação mental da música e processos cognitivos envolvidos na memorização.

Tabela 1. Temáticas relativas à análise do comportamento durante o estudo; organização, características e tipos de prática.

TIPO DE PESQUISA	AUTOR (ES)	ANO	TEMÁTICA
Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental	BARRY	1992	Comportamento no estudo; efeitos da prática estruturada/formal e da prática livre/informal
	COFFMAN	1990	Tipos de prática X influência na otimização do aprendizado
	DRAKE e PALMER	2000	Análise da prática, planejamento
	ERICSSON et al	1993	Prática deliberada
	ERICSSON e KRAMPE	1996	Prática deliberada
	GRUSON	1988	Análise da prática x estratégias de estudo
	ROSTRON e BOTTRILL	2000	Estrutura da prática X efeitos no rendimento da execução
	WILLIAMON e VALENTINE	2000	Relação quantidade x qualidade da prática
	WILLIAMON e VALENTINE	2002b	A organização da prática a partir da estrutura formal da peça
Estudos de caso	CHAFFIN; IMREH e CRAWFORD ¹	2002	Acompanhamento do processo de aprendizagem de uma obra de J.S.Bach por uma pianista-concertista
	CHAFFIN e IMREH	1997 2001 2002	Análise da prática de uma pianista-concertista; memorização.
	CHAFFIN e LOGAN	2006	A preparação de uma concertista para uma performance;
	CHAFFIN; LISBOA e LOGAN	2005	Acompanhamento do processo de aprendizagem até a performance
	CHAFFIN; LEMIEUX e CHEN	2004	Diferenças interpretativas em execuções de uma mesma peça
	CHAFFIN; IMREH; LEMIEUX e CHEN	2003	O papel da prática na solução de dificuldades técnico-musicais em músicos proficientes
	MIKLASZEWSKI	1989	Análise da preparação de um repertório
	RENWICK e MCPHERSON	2002	Relação entre repertório e motivação para a prática (análise do comportamento de estudo) de uma clarinetista
Estudos com entrevista e/ou questionário	BURLAND e DAVIDSON	2002	Estudo de entrevistas com 18 músicos de nível de excelência fatores atuantes na formação profissional
	DANIEL	2001	Estudo com questionário para 35 instrumentistas sobre a auto-avaliação da prática e da performance
	HALLAM	1995a	Estudo de entrevistas com 22 músicos sobre a prática de estudo
	HALLAM	1995b	Estudo de entrevistas com 22 músicos sobre a relação entre aprendizagem e interpretação
	HALLAM	1997b	Estudo de entrevistas com 22 músicos profissionais e 55 iniciantes: análise da prática

¹ Os estudos de caso de Chaffin et al., devido a sua abrangência e detalhamento, também, se inserem nas outras tabelas temáticas.

	AUTOR (ES)	ANO	TEMÁTICA²
	SLOBODA e HOWE	1991a	Estudo de entrevistas com 42 jovens alunos sobre influências na formação instrumental
	SOSNIAK	1985	Estudo de entrevistas com 21 pianistas concertistas sobre seu desenvolvimento profissional
Levantamento / <i>Survey</i>	HARNISCHMACHER	1997	Levantamento com 151 instrumentistas sobre o efeito das diferenças individuais na estruturação da prática
	KOTSKA	2002	Levantamento com 261 alunos e professores sobre atitudes e expectativas em relação à prática
	JORGENSEN	1997	Levantamento com 182 alunos para verificar o tempo despendido na prática
	JORGENSEN	2002	Levantamento com bacharelados sobre a relação entre nível de habilidade e quantidade de estudo
	MCPHERSON e MCCORMICK	2003	Levantamento com 332 instrumentistas sobre o papel da auto-eficiência na preparação da performance musical e nos provas de execução
	SLOBODA; DAVIDSON	1996	Levantamento com 257 crianças e jovens sobre seu desenvolvimento musical
	SLOBODA; MOORE; DAVIDSON; HOWE	1996	Levantamento 257 crianças e jovens sobre a relação prática e desenvolvimento da execução
	SMITH	2005	Levantamento com 344 instrumentistas sobre o comportamento de estudo e análise de estratégias
TIPO DE PESQUISA			QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental			9
Estudos de caso			10
Estudos com entrevista e/ou questionário			7
Levantamentos / <i>Survey</i>			8
TOTAL DE PESQUISAS EMPÍRICAS NA TEMÁTICA 1			34

² Continuação da Tabela 1.

Tabela 2. Temáticas que abordam as estratégias de estudo.

TIPO DE PESQUISA	AUTOR (ES)	ANO	TEMÁTICA
Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental	BURNSED e HUMPHRIES	1998	Pesquisa experimental com 24 sujeitos, examinando o efeito da reverter a importância das mãos, ênfase na mão esquerda, no desenvolvimento da habilidade pianística,
	CAMP BINKOFSKI, HALSBAND	1994	O papel da percepção do agrupamento rítmico (estratégia de agrupar notas para memorizar) na prática como evidência para o desenvolvimento motor
	COSTA	1999	Aplicação de diferentes tipos de estratégias de estudo
	HALLAM	2001b ³	O desenvolvimento musical; estratégias de estudo
	HENLEY	2001	Estratégias sobre <i>tempo/andamento</i>
	LIM e LIPPMAN	1990	Tipos de estudo mental no processo de memorização
	PARNCUTT et al.	1997	Estudo do dedilhado utilizado por 28 pianistas durante a leitura de uma nova peça
	ROSENTHAL et al.	1988	Efeitos de cinco estratégias de estudo sobre a execução ao aprender uma nova peça musical
Estudos de caso ⁴	NIELSEN	1997 1999a 1999b 2001	<i>Auto monitoramento</i> no aprendizado de estratégias durante a prática
	PITTS; DAVIDSON; MCPHERSON	2000	Tipos de estratégias cognitivas utilizadas por três instrumentistas durante a prática
Estudos com entrevista e/ou questionário	HALLAM	1997a 2001a	Estudo com entrevista com 22 músicos profissionais e 55 alunos iniciantes sobre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas
Levantamento <i>Survey</i>	BARRY e MCARTHUR	1994	Levantamento com 94 professores sobre o ensino de estratégias de estudo
	NIELSEN	2004	Levantamento 130 músicos avançados sobre utilização de estratégias de estudo e o papel da auto-eficiência
TIPO DE PESQUISA			QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental			8
Estudos de caso			5
Estudos com entrevista e/ou questionário			1
Levantamentos / <i>Survey</i>			2
TOTAL DE PESQUISAS EMPÍRICAS NA TEMÁTICA 2			16

³ Embora essa pesquisa faça parte do mesmo estudo com entrevista, relatado nos demais artigos de Hallam, eu o considere como uma pesquisa descritiva com delineamento experimental, visto que esse artigo abordou, principalmente, o resultado das gravações da prática de uma nova peça musical realizadas por 55 instrumentistas.

⁴ Alguns autores como Bogdan e Biklen (1994) adotam o termo *estudo multicase* ou *estudos de casos múltiplos* para designar estudos de caso que lidam dois ou mais sujeitos. O termo em inglês é *multiple case studies*. Selecionei alguns estudos de caso que tiveram mais de dois participantes, como os de Nielsen (1999, 2001) com dois organistas; e Pitts et al. (2000) com três instrumentistas. Para o presente trabalho decidi manter a mesma terminologia que esses autores empregaram em suas pesquisas: estudos de caso.

Tabela 3. Temáticas que abordam a representação mental da música e os processos cognitivos envolvidos na memorização.

TIPO DE PESQUISA	AUTOR (ES)	ANO	TEMÁTICA
Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental	LEHMANN	1997	Representação mental da música
	MISHRA	2002	Análise de estratégias eficiente e ineficientes na memorização
	WILLIAMON	1999	Os efeitos da performance memorizada sobre o ouvinte
	WILLIAMON; VALENTINE	2002a	O papel da estrutura formal da peça na memorização
Estudos com entrevista e/ou questionário; levantamento	HALLAN	1997a	Entrevista com 22 músicos profissionais e 55 iniciantes sobre o desenvolvimento de estratégias de memorização
	HOLMES	2005	Estudo de entrevista com dois músicos profissionais sobre os aspectos cognitivos, representação mental e memorização.
TIPO DE PESQUISA			QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
Pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental			4
Estudos com entrevista e/ou questionário			2
TOTAL DE PESQUISAS EMPÍRICAS NA TEMÁTICA 3			6

As fontes bibliográficas sobre o planejamento da execução mostram que os trabalhos sobre a análise do comportamento durante o estudo - sua organização, características e tipos de prática - constituem o foco temático principal dessa linha de pesquisa em Práticas Interpretativas. Alguns assuntos, inseridos nas categorias acima citadas, são apoiados em pesquisas desenvolvidas principalmente nos campos da psicologia da música (sob tendências da psicologia cognitiva) e das neurociências. Assim, alguns termos e teorias de outras áreas do conhecimento puderam ser aplicados e transformados de acordo com as características e objetivos da área da música. O termo *Prática Deliberada de Estudo* foi criado justamente para ilustrar essa interferência interdisciplinar na linha de pesquisa do planejamento da execução para designar as estratégias de estudo que levam o pianista a alcançar um alto nível na execução instrumental. Segundo Gabrielsson, significa uma “série de atividades cuidadosamente estruturadas objetivando a otimização da execução e que pressupõe um elevado nível de motivação e de esforço estendido” (2003, p.241). Desse modo, o resultado final da execução depende do trabalho

precedente e inclui a análise e a verificação dos processos e estratégias de sua preparação. Esta denominação é empregada em trabalhos de Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), Ericsson e Charness (1994), Ericsson e Krampe (1996), Ericsson e Neil (1994), Lehmann et al. (1996, 1997, 1998) e Sloboda et al. (1996), os quais postulam que o principal fator para o desempenho instrumental de excelência é dado pela quantidade acumulada de horas de estudo - um mínimo de dez anos na prática deliberada, eficazmente distribuída (GABRIELSSON, 2003, p.241).

Grande parte dos estudos sobre a temática “prática deliberada” em música foi realizada através de pesquisas descritivas com delineamento experimental. O trabalho pioneiro sobre esse tema é a pesquisa experimental de Ericsson et al. (1993). Esse estudo resultou em um dos referenciais mais relevantes em relação à prática deliberada de estudo, sendo citado em muitos artigos sobre o planejamento da execução instrumental. Com isso, através de entrevistas, uso de diários de acompanhamento da prática, testes experimentais, observações e acompanhamento em dois estudos descritivos, um com violinistas e outro com pianistas, chegou-se à conclusão de que muitas características atribuídas ao talento inato provêm, na realidade, de uma extensa e planejada prática de estudo ocorridas em um período mínimo de dez anos. A prática deliberada também assegura que o estudo diário do instrumento engloba, além de suas etapas e atividades estruturadas, outros aspectos subjacentes como fatores psicológicos, cognitivos, físicos, emocionais, dentre outros. As pesquisas sobre a prática deliberada são influenciadas pelos procedimentos metodológicos utilizados pela área da psicologia, tendendo a realizar estudos de caráter prático e empírico.

Certas correntes de estudos dentro do planejamento da execução contrariam alguns resultados apregoados pelos estudiosos da prática deliberada, a exemplo de Williamon e Valentine (2000, 2002). Esses pesquisadores acompanharam o aprendizado e memorização de obras de J. S. Bach com vinte e dois pianistas, divididos em quatro níveis de habilidade. O trabalho opõe-se ao argumento de que a quantidade de horas de estudo é fator determinante para a qualidade da execução. Ao contrário, notou-se que o conteúdo e a qualidade individual da prática de estudo precisam ser investigados como fatores determinantes da habilidade musical, sugerindo que não se considere somente o enfoque quantitativo ao examinar a constituição da habilidade musical, mas, sobretudo, os aspectos qualitativos e de conteúdo dessa prática. Desse modo, não é somente a quantidade de horas de estudo que determina o resultado, mas principalmente como o tempo consumido nessa prática é distribuído e organizado, e se é capaz de

produzir resultados eficazes. Considerando as implicações da relação entre quantidade e qualidade da prática como potencial temático para pesquisas, Williamon ressalta que, ainda, não foi claramente determinado até que ponto a extensão e quantidade da prática resultam em qualidade (2000, p.3). Hallam aponta que nem todas as evidências corroboram o argumento sobre o número de horas como fator determinante para o nível de habilidade, visto que outros aspectos como o conhecimento musical prévio e a qualidade da prática podem atuar como fatores interferentes no desempenho musical (2001b, p.7).

As pesquisas sobre o comportamento de estudo podem elucidar muitas indagações referentes à aquisição do conteúdo musical. Dentre os resultados encontrados, a partir da observação de músicos com diferentes níveis de desempenho, notou-se que a condução da prática depende do grau de habilidade do músico. Verificou-se que instrumentistas profissionais demonstram extensivas habilidades metacognitivas e conseguem avaliar seus pontos fracos e fortes, ou seja, aprendem como estudar e desenvolvem apropriadas estratégias para a prática (CHAFFIN et al. 2002; HALLAM, 2001; WILLIAMON, 2004; dentre outros). McPherson e McCormick (2003) registraram que os alunos que obtiveram melhores resultados de execução exibiram maiores níveis de estratégias cognitivas, tais como estudar a música mentalmente, avaliar criticamente seus esforços e organizar sua prática de estudo para alcançar resultados produtivos. Isto mostra que a utilização de aspectos cognitivos durante o estudo é uma estratégia importante para refinar o trabalho musical.

Outro foco temático dessas investigações são os trabalhos relacionados às estratégias de estudo. Essas são, devido a sua especificidade e aplicação prática, as que apresentam o maior potencial investigativo para serem examinadas através de pesquisas empíricas, visto que muitas nunca foram testadas cientificamente (mesmo sendo embasadas em um contexto teórico e/ou dentro da experiência do ensino do instrumento). Em relação ao número de pesquisas empíricas sobre o planejamento, existem poucos trabalhos com delineamento experimental sobre as estratégias de estudo empregadas na prática instrumental. Por outro lado, existem inúmeros trabalhos puramente teóricos que abordam e sugerem técnicas e estratégias para serem utilizadas no aprendizado do repertório. Esse conhecimento pode ser fonte para procedimentos que possam testar as teorias formuladas.

Diversos trabalhos (HALLAM, 1995, 2001; BARRY, 1992; COSTA, 1999; WILLIAMON, 2004; ERICSSON et al. 1993, dentre outros) mostraram que o uso flexível de

estratégias de estudo é uma das características da prática de músicos com nível de expertise. Isto foi verificado na pesquisa participante de Chaffin et al. (2002), em que a pianista valeu-se de um grande número de estratégias e utilizava-as de acordo com cada situação encontrada durante a prática. Existem, assim, inúmeras possibilidades de estudos a serem realizados dentro dessa temática e que poderiam revelar maneiras de aperfeiçoar a prática pianística através da validação dessas estratégias, mostrando quais e como são utilizadas por músicos profissionais.

Embora em menor número, provavelmente as temáticas envolvendo os processos de memorização e de representação mental da música⁵ são, dentro do planejamento da execução instrumental, as que apresentam o nível de maior desenvolvimento investigativo, englobando trabalhos de resultados substanciais e de reconhecido mérito. Incluo também dentro dessa temática, os estudos de caso de Chaffin et al. (1997, 2002, 2006), visto examinar a memória proficiente em musicistas. A consistência científica deve-se à influência do embasamento teórico das pesquisas realizadas no campo da psicologia e da neurociência e de pesquisadores dessas áreas, os quais atuam em investigações na área da música, como Chaffin (2002), Davidson (2004), Ericsson et al. (1993), Ginsborg (CHAFFIN et al. 2006b), Jorgensen (2000), Juslin (2002), Lehmann (1997), Palmer (1997), Williamon e Valentine (2000), dentre outros. Segundo Higuchi:

As pesquisas neurocientíficas proporcionaram informações a respeito do processo de memorização que permitiram elaborar procedimentos eficientes para se desenvolver uma memorização mais adequada para um aprendizado pianístico elaborado (HIGUCHI, 2005, p.222).

Os estudos envolvendo a temática da memorização variam quanto ao método de pesquisa. Um dos trabalhos de maior relevância e citação em artigos sobre a temática da memorização é o estudo de caso realizado por Chaffin et al. (2002). Esse estudo apresentou um sistemático processo de observação de uma concertista preparando o 3º Movimento do *Concerto Italiano* de J. S. Bach (desde a leitura à gravação de um CD dessa obra), apresentando uma rigorosa análise

⁵ Termo utilizado pelos pesquisadores da psicologia da música para designar a apreensão, compreensão e concepção imaginária de uma peça musical, a qual é fundamentada nas experiências musicais prévias do músico. Entre os trabalhos mais relevantes sobre a representação mental estão: Lehmann (1997), Ericsson (1997), Lehmann et al. (2007); Lehmann e Davidson (2002). Segundo Lehmann, o conceito de representação mental é ambíguo na psicologia, referindo-se à reconstrução interna de um mundo exterior. Nas palavras de um renomado pianista e professor, como Neuhaus (1967), esse conceito poderia significar “a imagem artística” da obra musical (LEHMANN et al. 2007, p.19).

de sua prática. Outros trabalhos examinaram a temática a partir de um foco menos abrangente, como o de Mishra (2002), utilizando apenas um pequeno trecho de uma peça musical para verificar o tipo de estratégia de memorização empregada pelo músico e seguindo modelos investigativos semelhantes aos estudos pioneiros realizados por Rubin-Rabson. Embora haja avanço nas temáticas sobre a memorização, ainda há muito o que se investigar, principalmente se, além de descrever as estratégias de memorização que os músicos utilizam, essas forem selecionadas pelo pesquisador e aplicadas com sujeitos, a fim de comparar quais as estratégias que melhor otimizam a retenção do conteúdo musical.

1.2 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE PESQUISAS EXPERIMENTAIS E PESQUISAS DESCRITIVAS COM DELINEAMENTO EXPERIMENTAL

No material bibliográfico verificado, são poucas as pesquisas empíricas¹ delineadas por um método experimental no sentido exato do termo, ou seja, com os rigores de um grupo de controle. Por essa razão, no presente trabalho as pesquisas descritivas são referidas como estudos com delineamento experimental. Uma parte significativa dos artigos publicados em periódicos da área relata algum tipo de procedimento empírico para examinar determinado aspecto da organização do estudo, das diferenças entre as práticas instrumentais e de comportamento do músico durante o aprendizado. Todavia, as pesquisas descritivas com delineamento experimental são pouco numerosas em proporção às investigações sobre a assimilação e o nível de desempenho realizado em outras áreas do conhecimento. Todos esses trabalhos têm objetivos semelhantes, visto que examinaram os processos envolvidos na aquisição de uma habilidade de excelência, seja essa física e/ou mental. Ericsson e Charness (1994, p.725) afirmam que o estudo científico sobre um desempenho proficiente começou a ser extensivamente investigado a partir de 1990. Muitos desses trabalhos sobre o desempenho são oriundos de áreas como a psicologia cognitiva, a neurociência e a medicina esportiva e analisam o fenômeno calcando suas bases em procedimentos metodológicos específicos e com recursos de programas de computador para a análise dos dados coletados.

Os trabalhos empíricos sobre o planejamento da execução instrumental têm se amparado principalmente nas pesquisas que investigam o processo de assimilação de um determinado conhecimento ou habilidade com ênfase nas relações entre a capacidade inata (mito do talento) versus desempenho adquirido. Ericsson et al. (1993, p.6) enfatiza que a importância do mito do talento e da genialidade, no decorrer da história, parece derivar-se da insuficiente quantidade de hipóteses alternativas para explicar a natureza da execução em nível de expertise. Acrescenta, ainda, que a visão amplamente divulgada de que os músicos “geniais” precisam de menos prática,

¹ Barry (1992); Burnsed e Humphries (1998); Coffman (1990); Ericsson et al. (1993); Ericsson e Krampe (1996); Rostron e Bottrill (2000).

é uma idéia que aponta justamente em direção oposta, ao considerar o histórico da prática desses instrumentistas (p. 31). Felizmente, esses paradigmas arraigados têm sido paulatinamente contestados com o aumento significativo de pesquisas na área da execução musical.

Nesse contexto, as pesquisas empíricas oriundas de outras áreas do conhecimento serviram como referencial para trabalhos sobre o planejamento da execução a partir do fim da década de 1980. O trabalho de Chase e Simon (1973) sobre enxadristas é um exemplo de uma formulação teórica² que pôde ser aplicada e investigada posteriormente em pesquisas sobre o planejamento da execução, principalmente nos estudos que abordaram a temática da prática deliberada (ERICSSON, 1994; ERICSSON et al. 1993, 1994; KRAMPE e ERICSSON, 1996; LEHMANN e ERICSSON, 1996). Assim, as pesquisas descritivas com delineamento experimental têm-se mostrado propensas à interdisciplinaridade, a exemplo dos trabalhos na temática da prática deliberada, os quais apresentaram elaboradas técnicas de pesquisa, sendo um modelo que requer a participação de um pesquisador com formação multidisciplinar ou de equipes interdisciplinares de pesquisa. Essa característica reflete-se no exíguo número de pesquisas empíricas em música feitas sem a participação ou influência de um pesquisador de outra área. O caminho a percorrer na linha do planejamento da execução aponta para uma influência cada vez maior das relações interdisciplinares, na medida em que as pesquisas se tornam estudos paralelos aos trabalhos realizados em outras áreas.

O material bibliográfico coletado apontou vinte e cinco pesquisas experimentais e pesquisas descritivas com delineamento experimental sobre temáticas exclusivas do planejamento da execução instrumental. Dessas, selecionei vinte trabalhos, baseado em sua contribuição para a linha de pesquisa e relevância para a discussão da temática da tese: Barry (1992), Burnsed e Humphries (1998), Coofman (1990), Costa (1999), Drake e Palmer (2000), Ericsson et al. (1993); Ericsson e Krampe (1996), Gruson (1988), Hallam (2001b), Henley (2001), Lehmann (1997), Lim e Lippman (1990), Mishra (2002), Parncutt et al. (1997), Rosenthal et al. (1988), Rostron e Bottrill (2000), Williamon e Valentine (1999, 2000, 2002a, 2002b). Verifiquei, ao analisar e confrontar esse material, inúmeros aspectos relevantes quanto aos processos investigativos

² Os autores formularam a “regra dos dez anos”, na qual o nível de expertise de uma habilidade é, com raras exceções, alcançado com o mínimo de dez anos de uma prática sistemática, estruturada e continuada. Ericsson e Charness (1994, p.725) consideram essa pesquisa como um trabalho pioneiro. Nota-se que a conceituação da prática deliberada foi baseada nessa teoria.

envolvidos e às relações epistemológicas circundantes, fornecendo subsídios para uma reflexão crítica sobre os tópicos a seguir.

1.2.1 Quanto ao método e procedimentos metodológicos

Todas as pesquisas descritivas citadas utilizaram grupos de sujeitos para analisar o comportamento de estudo, com o intuito de verificar o tipo de prática adotada pelos participantes (BURNSED e HUMPHRIES, 1998; GRUSON, 1988; HALLAM, 2001b; ROSTRON e BOTTRILL, 2000; WILLIAMON e VALENTINE, 2000), para verificar o tipo de estratégia que o pesquisador quer colocar a prova³ ou para comparar a influência de alguns fatores presentes na prática de estudo⁴. Constatei que, em relação aos grupos de sujeitos, a maioria das pesquisas apresentou coerência no gerenciamento desses grupos, havendo nivelamento de acordo com vários critérios como idade, nível de habilidade e tempo de estudo. Outros trabalhos, como os de Ericsson et al. (1993), Ericsson e Krampe (1996) e Drake e Palmer (2000) apresentam técnicas de pesquisa elaboradas e uma extensa análise dos resultados. Isto é peculiar às pesquisas realizadas pelas áreas da psicologia cognitiva e das neurociências, das quais muitas são referenciais para esses trabalhos. A opção por uma metodologia que emprega técnicas de pesquisa elaboradas reflete-se no rigor acadêmico, na preocupação com a comprovação empírica dos resultados, na abordagem laboratorial dos problemas de pesquisa e no caráter interdisciplinar desses trabalhos, indicando também a formação em psicologia desses pesquisadores.

Ericsson et al. focam a temática da prática deliberada a partir das pesquisas experimentais de 1993 e 1996. Segundo Ericsson e Charness (1994, p.726), seu método de pesquisa é baseado no princípio de reproduzir, como em um laboratório, as condições necessárias para capturar a rotina de prática de indivíduos de desempenho superior da maneira mais análoga possível. Embora nesses trabalhos os conceitos sejam explicitados (como os da prática deliberada e a análise do comportamento de estudo dos músicos investigados), os aspectos constitutivos da prática deliberada e suas estratégias de estudo não foram detalhados. Esses autores (1996, p. 34) salientam que alguns resultados de seu trabalho somente podem ser respondidos através de

³ Como a pesquisa de Coffman (1990) sobre os efeitos de quatro tipos específicos de prática no aprimoramento da execução e o trabalho de Costa (1999), fornecendo estratégias de estudo para que os sujeitos optassem durante o experimento.

⁴ Como a pesquisa empírica de Barry (1992) sobre as diferenças individuais e de gênero e o efeito das estratégias de estudo na acuidade técnico-musical com instrumentistas submetidos a dois tipos de prática: uma estruturada/formal e outra livre/informal.

estudos longitudinais, como, por exemplo, a relação entre a estrutura da execução de excelência e os níveis atuais de prática deliberada de um instrumentista. Apesar dos autores apontarem a importância dessas atividades para alcançar resultados qualitativos, em nenhum momento há uma especificação de quais seriam ou como se aplicariam as estratégias utilizadas por *experts*. Acredito que essa questão possa ser melhor respondida através dos estudos de caso, a exemplo da pesquisa participante de Chaffin et al. (2002), que mostrou minuciosamente o processo de aprendizagem. Independentemente do método escolhido, as pesquisas empíricas devem ser criteriosas na estruturação de seus procedimentos metodológicos, seguindo um rigoroso processo organizacional. A reflexão crítica sobre as pesquisas com delineamento experimental será realizada a partir dos seguintes itens:

- 1.2.1.1 Delineamento experimental: a questão do grupo de controle e do grupo experimental;
- 1.2.1.2 Outras técnicas de pesquisa empregadas;
- 1.2.1.3 Avaliação dos resultados.

1.2.1.1 Delineamento experimental: a questão do grupo de controle e do grupo experimental

A relação entre grupo experimental e grupo de controle é uma discussão que deve ser empreendida considerando-se inúmeros fatores que constituem a investigação de um determinado fenômeno. Como a área da música trabalha com um objeto passível de subjetividade e focado nas características individuais do sujeito, torna-se necessário que os métodos tenham que se adequar às características dos pesquisadores, dos sujeitos e do problema a ser investigado. Chaffin et al. (2002) argumentam que muitas das pesquisas sobre a prática instrumental são realizadas por profissionais de diferentes especialidades. Por isso o método deve ser adaptado, tanto por necessidade dos pesquisadores quanto por escolha da temática, pois as bases epistemológicas são relativamente fluidas (p.13). Acredito que a questão da adaptabilidade não deve ser vinculada à imposição de que o músico/pesquisador necessite ter formação multidisciplinar. Existem trabalhos empíricos realizados por músicos sem titulação em outras áreas que, nem por isso são menos relevantes. Dentre as seis pesquisas experimentais (no sentido exato do termo, ou seja, com um grupo de controle) examinadas no presente trabalho, duas foram realizadas por pesquisadores com titulação na área da música: Nancy Barry (1992) e Don Coffman (1990).

O fato de existir ou não um grupo de controle na pesquisa não determina a sua credibilidade ou restringe seus resultados. Sua contribuição à área do conhecimento depende mais de como essa pesquisa foi estruturada, da relevância de seus resultados e de como o método escolhido foi inserido no delineamento da investigação. Percebi que em torno de 75% das pesquisas empíricas analisadas não utilizaram um grupo de controle, a exemplo da pesquisa de Doris da Costa (1999), investigando como os sujeitos respondem a uma prática estruturada e variada, a partir da utilização de estratégias de estudo selecionadas. De acordo com a autora (p.67,76), não foi possível quantificar o progresso da aprendizagem musical dos sujeitos, nem meios de verificá-lo devido à ausência formal do grupo de controle. Isso limitou algumas avaliações dos resultados sobre o aprimoramento técnico, a fluência musical, a memorização e o aprendizado mais rápido. Esses itens não puderam ser avaliados devido à falta do registro da prática de estudo em vídeo. Entretanto, a mesma salientou que com a aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas foi possível verificar como os indivíduos perceberam seu processo de aprendizagem. Embora as entrevistas realizadas após o término do período de cinco semanas indicassem que houve um aumento considerável da aprendizagem musical, esses resultados teriam maior validade se houvesse como compará-los com um grupo de controle. Seria meritório para a área do planejamento da execução que as pesquisas que objetivam a aplicação de estratégias de estudo incluíssem um grupo de controle para melhor legitimar os resultados.

Costa (1999) acrescenta outros fatores limitantes, como a amostragem relativamente pequena (vinte e oito participantes) e a necessidade de que os sujeitos fossem estritamente monitorados durante a prática individual de estudo. Quanto à amostragem em questão, creio que seja um número razoável de participantes, até mesmo para incluir um grupo de controle. O problema não aparenta estar na quantidade de participantes, mas na falta de homogeneidade do grupo selecionado, ao saber que dos vinte e oito sujeitos, dezoito tocavam instrumentos de sopro, oito tocavam instrumentos de corda, um estudava contrabaixo e apenas um era pianista. Desse modo, a heterogeneidade dos sujeitos parece indicar que não houve intenção da autora em direcionar as estratégias para um instrumento específico. Costa aplicou vinte e seis estratégias em sua pesquisa, sendo que, embora pudessem ser generalizadas a quase todos os instrumentos, muitas delas eram específicas aos de sopro. No caso do piano, não havia menção sobre o estudo de mãos separadas, um recurso amplamente utilizado e que considero imprescindível para a

eficiência da aprendizagem pianística⁵. Conseqüentemente, essa pesquisa apresentou um resultado que, embora significativo, ainda assim não poderia ser validado cientificamente como parâmetro para o ensino do piano, visto que não se direcionou para a especificidade desse instrumento. Nesse contexto, a amostragem realmente foi insuficiente ao ter apenas um pianista, sendo aconselhável incluir um grupo de controle para respaldar os resultados. Desse modo, abre-se a possibilidade de uma continuidade desse trabalho sob uma perspectiva investigativa voltada ao piano.

Ericsson e Krampe (1996, p.18) ressaltam que um problema comum aos estudos sobre a execução em nível de expertise está em, justamente, conseguir uma amostra que exiba esse padrão e que esteja disponível para participar da pesquisa. Conseqüentemente, a comparação estatística entre esses grupos ficaria limitada a um reduzido número de participantes⁶. Nota-se que, além da dificuldade de encontrar um grande número de sujeitos com essa qualificação, pianistas com tal competência dificilmente dispõem do tempo necessário para participar de uma pesquisa desta natureza. Convencê-los a testar de maneira explícita suas habilidades como músico também pode ser um empecilho. Nesse sentido, um estudo de caso poderia ter maior apelo a esse profissional, pois tal procedimento talvez não lhe pareça um teste comparativo para provar seu desempenho, mas, tratar-se-ia apenas da observação do seu comportamento de estudo. Independentemente do método utilizado, tanto uma pesquisa experimental quanto um estudo de caso expõem seu processo de preparação do repertório, revelando um aspecto íntimo e frágil da prática instrumental, a qual o pesquisador precisa ater-se ao interagir com o sujeito.

Algumas pesquisas utilizaram vários grupos de controle, tornando ainda mais complexa a análise comparativa dos dados caso o pesquisador não tenha domínio sobre a manipulação de dados estatísticos e dos procedimentos interdisciplinares envolvidos. Ericsson et al. realizaram dois estudos experimentais no trabalho de 1996. No Estudo I, os autores utilizaram dois grupos de controle para mostrar que a prática deliberada e continuada na fase jovem/adulta e idosa atua como fator de manutenção do nível de expertise em pianistas profissionais, especialmente a

⁵ Segundo Gruson (1988, p.106), um dos resultados de sua pesquisa empírica com 43 pianistas em diferentes estágios da formação profissional, foi uma maior utilização do estudo com mãos separadas, na proporção em que se aumentava o nível de desempenho técnico-musical. Além de evidências empíricas, renomados pianistas também utilizam o estudo de mãos separadas: o pianista Jorge Bolet costumava estudar as mãos separadas e com andamento lento (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.44) e o pianista Ernest Huteson sempre memorizava as mãos separadamente (COOKE apud CHAFFIN et al. 2002, p.55).

⁶ Em sua pesquisa de 1996, Ericsson utilizou quatro grupos (dois de controle e dois experimentais) compostos por 48 pianistas clássicos. Desses, metade era formada por profissionais. Embora seja um número significativo, Ericsson o considera reduzido.

prática durante os últimos dez anos. Para Ericsson (p.19), um dos objetivos foi demonstrar que a quantidade de prática deliberada é responsável não somente pelas diferenças entre os grupos, como também pelas diferenças individuais dentro dos grupos de sujeitos. O grupo de controle mostrou sinais padrões de deterioração de algumas funções ligadas à velocidade decorrentes da idade, fato também mostrado em muitas pesquisas de outras áreas. Assim, para esses autores, isso validou a escolha do grupo de controle, formado por pianistas amadores da mesma idade do grupo experimental, servindo como parâmetro de comparação. Nota-se que, os autores estavam conscientes dos critérios a serem adotados para selecionar o grupo de controle e, de certa maneira, ao estabelecê-los, anteviram que a hipótese levantada (a influência da prática deliberada sobre a manutenção da habilidade) seria validada através do grupo de controle.

1.2.1.2 Outras técnicas de pesquisa empregadas

A entrevista foi um dos procedimentos metodológicos utilizada em quase todas essas pesquisas, geralmente para saber o histórico da prática de estudo, a descrição da prática e as impressões do sujeito no pré-teste e no pós-teste. Williamon e Thompson (2004, p.19-20) afirmam que a entrevista semi-estruturada⁷ é um tipo de técnica qualitativa empregada extensivamente nas pesquisas em música. Ericsson et al. (1993 e 1996) utilizaram entrevistas semi-estruturadas no pré-teste para saber, em detalhes, a biografia e a formação musical dos sujeitos desde o início da aprendizagem instrumental, incluindo a quantidade de horas no estudo de piano. Esses dados foram essenciais para seu problema de pesquisa, tendo em vista que a relação quantidade e nível de desempenho é um dos cerne da prática deliberada. A inclusão da entrevista em praticamente todas as pesquisas descritivas evidencia a importância desse procedimento para complementar as informações e os dados necessários, que poderiam ficar excluídos caso o fenômeno fosse analisado somente com a observação do comportamento de estudo.

Hallam utilizou entrevistas em muitos dos seus trabalhos. Nota-se que em sua pesquisa empírica de 2001b houve grandes discrepâncias quando os dados da entrevista foram comparados com os da observação da prática do instrumento. Alguns alunos relataram utilizar estratégias de estudo durante a entrevista, mas não as utilizavam quando estudavam o instrumento. Nesse caso,

⁷ Baseada em perguntas previamente preparadas, servindo de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Cada pergunta será seguida por um número de questões pré-determinadas ou formuladas diretamente das respostas de questões anteriores (WILLIAMON e THOMPSON, 2004, p.20).

a observação exterior realizada pelo pesquisador e/ou por um avaliador externo pode prover análises relevantes para confrontar o relato do sujeito com o real resultado de sua prática. É justamente nesse tipo de observação que os pesquisadores da área da psicologia da música fundamentam suas pesquisas. Por outro ângulo, o fato da maioria das pesquisas utilizarem apenas a observação do pesquisador da área da psicologia da música faz com que, muitas vezes, somente o produto final seja avaliado (geralmente alguns aspectos cognitivos relacionados à psicologia), sem que haja uma observação detalhada do período de aquisição da habilidade. Este dado talvez tivesse outro tipo de resultado caso fosse analisado por um especialista da área instrumental.

Em alguns trabalhos, além das entrevistas, foi aplicada a utilização de diários de acompanhamento dos estudos, para que o sujeito anotasse desde a duração e o estilo de aprendizagem durante a prática (ROSTRON e BOTTRILL, 2000; VAUGHAN, 2002), até relatórios completos de todas as atividades realizadas durante 24 horas. Ericsson et al. (1993 e 1996) utilizaram o diário para saber a rotina exata dos sujeitos, sendo coletada durante uma semana de acompanhamento. Os participantes escreviam suas atividades dividindo-as em períodos de 15 minutos durante as 24 horas. Após descrever o que foi realizado durante uma semana, os sujeitos codificaram cada ocupação de acordo com as categorias de atividades listadas pelos pesquisadores. O diário serviu para quantificar e relacionar, com outras tarefas, as horas despendidas no estudo do instrumento, as quais, para os pesquisadores, referiam-se à prática deliberada. Verificou-se que, independentemente da idade, os profissionais que realizaram uma prática deliberada foram capazes de manter o aparato motor à medida que envelheciam, tendo uma execução melhor do que pianistas amadores (1996, p.348). Nesse caso, os autores compararam o fator prática deliberada versus experiência acumulada. O diário mostrou-se eficaz ao apontar alguns detalhes da rotina dos participantes, principalmente no concernente à extensão do estudo. Nesse sentido, a utilização dos diários, além de descrever as atividades realizadas durante a prática instrumental, pode registrar acontecimentos quando não for possível a gravação em vídeo.

A utilização do registro da prática e da execução em vídeo é uma das técnicas de pesquisa mais úteis, sendo amplamente utilizado para coletar dados sem que haja uma maior “interferência” do pesquisador no ambiente de estudo⁸. Segundo Williamon e Thompson (2004),

⁸ Todos os estudos de caso de Chaffin utilizaram o registro em vídeo, incluindo àquele no qual fui sujeito (aspecto a ser detalhado no capítulo 3).

o registro em vídeo é menos intrusivo do que ter a presença do pesquisador durante a coleta dos dados. Eles salientam ainda que, com a utilização prolongada desse recurso, o sujeito poderá acostumar-se com a gravação, diminuindo seu nível de ansiedade e tornando a coleta “quase-realista” (2004, p.16). Williamon e Thompson justificam a utilização do vídeo com o argumento de que o principal obstáculo da pesquisa sobre a execução musical está no método de observação: há necessidade de que a *performance* seja observada, mas sem o prejuízo da interferência, como costuma acontecer no processo de coleta dos dados (p.17). Entretanto, nota-se que toda a pesquisa envolvendo observação da execução instrumental é interferente.

Verifiquei que a presença do pesquisador, nas fases de coleta da pesquisa experimental de Rostron e Bottrill (2000), pode ter atuado como uma variável não-prevista. Durante a aprendizagem, os pesquisadores deixavam os sujeitos estudarem a peça sem a sua presença para proporcionar um ambiente mais “natural”, havendo apenas a gravação em áudio. Porém, no final do processo de aprendizagem (cinco dias para ler, estudar e executar a *Novelette* em Dó Maior de Poulenc) os pesquisadores solicitaram que os pianistas executassem a peça em sua presença, “como se estivessem tocando para um público real, com o melhor de sua habilidade” (2000, p.47). Nesse contexto, levanto uma questão: será que os resultados poderiam ser alterados por haver a incursão de variáveis não-programadas, como a ansiedade provocada pela presença dos pesquisadores e por ter que apresentar um bom desempenho mesmo sabendo que a peça não estava suficientemente madura para ser executada? Nesse caso, seria pertinente que o pesquisador tivesse utilizado o registro em vídeo para colher dados da execução, antes de pedir que os sujeitos executassem a peça para ele, podendo, assim, comparar os resultados com e sem a sua presença.

1.2.1.3. Avaliação dos resultados

Em várias pesquisas, a avaliação dos resultados deu-se através de programas de computador, sendo que os dados da execução foram coletados por intermédio de pianos computadorizados. Quanto aos recursos empregados, muitas pesquisas registraram, em áudio e/ou vídeo, a prática e/ou execução instrumental em um piano acústico, digital ou sintetizador, para posterior observação. Estes aparatos trazem precisão estatística aos dados analisados, sendo obrigatórios em trabalhos que avaliaram a execução através de erros de notas e de desvios rítmicos e de tempo, como os de Palmer e Van de Sande (1995), Ericsson et al. (1993), Ericsson e Krampe (1996), Drake e Palmer (2000) e Henley (2001). A pesquisa de Drake e Palmer (2000)

avaliou a aprendizagem de uma peça musical com sessenta pianistas iniciantes e experientes, divididos em cinco grupos. Os dados obtidos foram analisados por computador e indicaram que há um gradual aprimoramento do tempo da execução, da precisão dos resultados técnico-musicais, do planejamento de estudo e da antecipação de problemas a serem solucionados à medida que aumenta o nível de habilidade e a prática de estudo do pianista.

Algumas pesquisas empíricas utilizaram uma banca externa ao experimento para julgar a execução musical, como, Hallam (2001b), Lim e Lippman (1990), Rostron e Bottrill (2000) e Williamson e Valentine (2002a). Esses últimos convidaram três pianistas experientes para avaliar a gravação em vídeo de vinte e dois pianistas, executando obras de J. S. Bach. A pesquisa experimental de Barry (1992) empregou três jurados independentes para julgar gravações das execuções do pré-teste e do pós-teste. Os critérios de avaliação foram: acuidade rítmica, melódica e musicalidade. No entanto, não foi mencionado, por exemplo, destreza técnica ou interpretação. Estariam esses últimos implícitos nos três critérios de avaliação? A análise das gravações do pós-teste pelos examinadores indicou que o grupo experimental, o qual vivenciou uma prática estruturada, foi o que apresentou melhor desempenho no pós-teste das categorias de avaliação analisadas. No grupo de controle essa variação foi pequena ou insignificante comparada ao grupo experimental. Assim, o resultado mais evidente dessa pesquisa foi quanto às diferenças significativas observadas entre os dois grupos de prática examinados: a comparação entre o pré-teste e o pós-teste revelou a superioridade de todas as variáveis mensuradas no grupo que vivenciou uma prática estruturada, através da utilização de estratégias de estudo apropriadas.

A pesquisa experimental de Ericsson e Krampe (1996) recorreu a três jurados para avaliar as gravações da execução do Prelúdio I do *Cravo Bem Temperado*, Vol. I, de J. S. Bach, a fim de ordenar as melhores interpretações, mas sem que o júri tomasse conhecimento dos participantes. Os sujeitos fizeram três gravações consecutivas da obra e os jurados julgaram apenas a segunda gravação. A avaliação dos resultados confirmou a hipótese de que existe grande diferença qualitativa na execução pianística entre amadores e profissionais. Os profissionais cometeram menos erros e aplicaram maior força no toque, além de ter maior variação de dinâmica. A participação de um júri externo e independente nesses tipos de pesquisa assegura o caráter de neutralidade que deve ser imposto em uma área passível de análises subjetivas e divergentes sobre a execução instrumental. Os resultados poderão ter maior imparcialidade caso o pesquisador, ainda que esse seja músico profissional, se exima de avaliar a execução dos sujeitos,

deixando essa tarefa para o júri independente ou que utilize essa banca para avaliação paralela à sua, comparando os resultados com o seu parecer. Todavia, o referido júri torna-se indispensável quando a investigação sobre o planejamento da execução é realizada por um pesquisador sem qualquer formação musical.

Muitas pesquisas descritivas utilizam elaborados modelos estatísticos para comparar os dados coletados, como as pesquisas de Ericsson et al. (1993, 1996). Esses trabalhos utilizaram complexas técnicas de pesquisa nos testes experimentais e um aparato da área da psicologia e da fisiologia, sendo que os resultados dos testes foram avaliados a partir de teste e análises estatísticas de variância (ANOVA) e de covariância (ANCOVA)⁹. A utilização desses elaborados modelos estatísticos nas pesquisas na área da música requer um conhecimento específico que dificilmente um músico sem experiência em estatística teria como empregar. Talvez esse contexto explique a escassez de trabalhos empíricos nessa linha temática realizados exclusivamente por músicos, além de justificar a necessidade de que os centros de pesquisa em música repensem a interdisciplinaridade, a fim de trabalhar conjuntamente com pesquisadores que colaborem na estruturação e participação das pesquisas. Acredito que a área do planejamento da execução alcançou um nível investigativo em que há necessidade que esses centros de pesquisa em música incluam, no seu corpo docente, um profissional formado em psicologia da música.

1.2.2 O problema do referencial teórico das pesquisas empíricas

1.2.2.1 Aproximação ao problema

Um dos maiores entraves e motivos de crítica nas Práticas Interpretativas referem-se à inconsistência ou falta de um arcabouço teórico capaz de sustentar as pesquisas na área. Em muitos trabalhos, os autores queixam-se de que “a própria teoria da *performance* musical carece de um corpo teórico sólido” (DUNSBY apud SANTIAGO e BRITO, 2005, p.166). No estudo de caso sobre o aprendizado de estratégias de estudo realizado por Nielsen (1999, p.276), foi mencionada a questão da fragilidade ou ausência de um referencial teórico que possa sustentar o exercício prático, tão característico da área. Borém (2002, p.15) declara que, no Brasil, são

⁹ Em estatística, a análise de variação (ANOVA) é uma coleção de modelos estatísticos. As técnicas de análise das variações foram desenvolvidas pelo geneticista e estatístico R.A. Fisher nas décadas de 1920 e 1930. A ANCOVA é a fusão da ANOVA e a regressão para variáveis contínuas.

poucos os trabalhos na área de Práticas Interpretativas que têm sido bem fundamentados teoricamente.

Muitos autores, a exemplo de Chaffin (2002) e Williamon (2004), defendem as pesquisas empíricas como forma de mostrar a eficácia de determinadas estratégias de estudo. Nesse sentido, percebe-se a existência de inúmeras possibilidades temáticas sobre o planejamento da execução a serem examinadas através de um procedimento científico. Entretanto, existe uma dificuldade de se encontrar um sustentáculo que possa fundamentar essas pesquisas. Williamon (2004, p.15) salienta que existem muitas estratégias e métodos de estudo capazes de aprimorar as habilidades física e mental exigidas na execução do instrumento, embora muitas destas não tenham sido validadas através de uma pesquisa sistemática ou estejam embasadas por um referencial teórico adequado.

O fato das pesquisas descritivas com delineamento experimental sobre o planejamento da execução terem caráter interdisciplinar e serem realizadas, em grande parte dos trabalhos, por pesquisadores com formação em outras áreas do conhecimento, faz com que o referencial utilizado tenda a ser extraído dessas áreas. Outro fator envolvido na escolha desse referencial é que a execução musical, que possui atributos de uma atividade performática de elevada complexidade e de exigência física, é passível de ser analisada com os parâmetros metodológicos e analíticos de outros estudos que envolvem a habilidade física e mental. Desse modo, muitas pesquisas que investigaram a prática instrumental foram realizadas nos departamentos de psicologia, sendo analisadas sob os parâmetros metodológicos dessa área.

A maioria dos estudos empíricos sobre planejamento da execução tem como referência ou foram baseados em outras pesquisas das áreas da psicologia e da neurociência. Alguns têm maior impacto, sendo freqüentemente citados nos trabalhos com delineamento experimental como, por exemplo, a investigação de Chase e Simon¹⁰ (1973) sobre os processos que mediam os altos níveis de desempenho dos enxadristas de nível internacional. Essa pesquisa é citada, principalmente, nos artigos que investigaram a prática deliberada, visto que os autores propuseram a “regra dos dez anos”¹¹, sendo, posteriormente, assimilada como de caráter normativo da prática deliberada. Esses autores também formularam a Teoria do Agrupamento

¹⁰ CHASE e SIMON. The mind's eye in chess. In: CHASE. *Visual information processing*. San Diego, CA: Academic Press, 1973, p.215-281.

¹¹ Reitero a conceituação da “regra dos dez anos”: o nível de expertise em um determinado domínio não é alcançado, com raras exceções, com menos de dez anos de experiência em uma prática efetiva (CHASE; SIMON apud BORÉM, 2002, p.17).

(*Chunking*¹² *Theory*) que tornou-se referencial para diversos trabalhos realizados por pesquisadores da área da psicologia da música. Segundo Williamon, essa teoria propõe que a proficiência em uma determinada habilidade é adquirida pelo aprendizado e a utilização de um grande banco de informações provenientes do agrupamento (WILLIAMON, 2002, p.2). Chase e Ericsson (1982) elaboraram outra teoria para resolver certas limitações da Teoria do Agrupamento. Eles a denominaram de Teoria da Memória de Excelência (*Skilled Memory Theory*¹³), postulando que a memória proficiente é resultante da criação e do uso eficiente das estruturas que retiram as informações da memória de longa duração (WILLIAMON, 2002, p.2). Conforme esses e outros referenciais, verifiquei que as pesquisas descritivas com delineamento experimental, sobre o planejamento da execução, têm uma significativa parte da sua fundamentação teórica calcada em trabalhos não específicos da área de Práticas Interpretativas, utilizando outras pesquisas empíricas como moldes.

1.2.2.2 O referencial teórico em relação às temáticas investigadas

Os pesquisadores da prática deliberada são regularmente mencionados nas publicações sobre o planejamento da execução, principalmente Ericsson et al. com o trabalho de 1993. Embora essa pesquisa seja referência, sendo citada na maioria dos artigos que aborda a prática do instrumento, alguns pesquisadores questionam certas conclusões, a exemplo do estudo com entrevista realizado por Sloboda (1996). Os resultados de Sloboda apontaram que músicos de nível de expertise não estudavam com a mesma disciplina averiguada no trabalho de Ericsson. Sloboda (p.184) aponta que a divergência entre os resultados pode estar na cultura onde as pesquisas foram realizadas (Ericsson, na Alemanha e Sloboda, na Inglaterra) e na amostra de sujeitos, pois os pesquisados por Sloboda eram mais jovens e com menos experiência no instrumento. Além disso, Ericsson coletou o material em apenas uma semana de observação. Assim, Sloboda (1996, p. 184) aponta que os dados coletados podem ter sido insuficientes para uma avaliação precisa sobre as estratégias de estudo utilizadas.

¹² *Chunking*, ou agrupamento é uma coleção de informações que formam uma unidade significativa (WILLIAMON, 2002, p.2). Esse termo é utilizado por Chaffin para explicar os processos cognitivos envolvidos nos guias de execução. O detalhamento sobre esses guias será realizado no capítulo 3. Segundo Reid (2002, p.110), Uma das melhores estratégias de estudo é dividir o material musical em unidades pequenas (*“into chunks of small size”*) para garantir o progresso da aprendizagem.

¹³ Essa teoria tem sido comumente aceita para explicar a formação da memória *expert* (WILLIAMON, 2002, p.3).

Certamente, muitas variáveis podem influenciar os resultados encontrados. Considero que uma teoria formulada a partir de um único ou poucos experimentos poderá ser limitada, visto que abrange somente uma determinada amostra, dentro de uma demarcação de tempo e espaço. Desse modo, a teoria restringe-se à situação e ao ambiente em que foi inserida. Por esta razão, se as pesquisas descritivas optam somente por critérios empírico-científicos para a escolha do referencial teórico, deve-se, igualmente, aceitar que uma teoria terá mérito somente após ter sido testada e comprovada através de inúmeras pesquisas e com uma amostra de grande proporção. Espera-se que uma teoria seja um sistema de proposições em que não se encontram asserções contraditórias. Sendo assim, os atributos assegurados à prática deliberada, por exemplo, devem ser igualmente colocados à prova, por intermédio de inúmeras pesquisas envolvendo outras variáveis e situações investigativas para que se possa chegar a uma conceituação unânime entre os teóricos e pesquisadores da área.

A construção do referencial teórico da prática deliberada tem fundamentos em trabalhos empíricos realizados em diversas áreas, como pesquisas que analisaram as habilidades física e intelectual nos esportes, na matemática, na digitação, nos testes de Q.I., além de escritores, atletas, cientistas, jogadores de baseball, dentre outros. As pesquisas de Ericsson et al. (1993 e 1996) listam um abrangente referencial de outras áreas do conhecimento, mas poucas são relativas à área da música: Hayes (1981), por exemplo, confirmou que no campo da composição o músico necessita de, no mínimo, dez anos de experiência para compor uma obra prima. Ainda são mencionados os estudos com entrevistas de Sosniak (1985), com pianistas-concertistas, e de Sloboda (1991), com músicos profissionais. Mesmo assim, esses trabalhos são vagamente relatados por Ericsson, principalmente o de Sosniak¹⁴. Talvez, a exígua menção de pesquisas na área da música pode ser justificada pela pouca produção empírica no início do desenvolvimento da linha de pesquisa sobre o planejamento da execução.

O fato mais contundente nas pesquisas de Ericsson et al. (1993, 1996) é a falta de referência aos trabalhos puramente teóricos sobre os quais os especialistas na área da música entendem como sendo uma prática deliberada. Esses trabalhos puramente teóricos existem há bastante tempo, apoiados sobre as tradicionais escolas que formam instrumentistas virtuosos

¹⁴ O estudo com entrevistas de Sosniak (1985) é tido como referência sobre a formação profissional de pianistas concertistas, sendo mencionado em publicações sobre o planejamento da execução.

desde o século XIX¹⁵. Nota-se que Ericsson et al. (1993, 1996), a partir dos seus referenciais, formularam a teoria da prática deliberada aplicada à música, mas essa foi baseada, quase em sua totalidade, em experimentos e em trabalhos não pertencentes à área musical. Conseqüentemente, a ausência dos trabalhos puramente teóricos dos especialistas na área da execução instrumental pode ter sido um dos motivos que Ericsson et al. não conseguiram responder, através dos grupos de sujeitos de desempenho superior, aos seguintes questionamentos: quais são as estratégias de estudo utilizadas pela prática deliberada? Qual a sua constituição? Como elas são aplicadas durante o processo de aprendizagem e qual a sua relação com o produto-alvo?

A escolha por um referencial teórico fora da área de Práticas Interpretativas, além de indicar a formação profissional dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, aponta para uma abordagem em que a música é vista apenas como um objeto de estudo, sem que haja maior interlocução entre os referenciais das áreas envolvidas nas pesquisas interdisciplinares. Nesse sentido, faz-se necessário que o referencial teórico das pesquisas empíricas leve em consideração o que os especialistas na área instrumental escreveram, até mesmo para que os resultados possam ter maior legitimação para a área de interesse. Assim, ao selecionar seu referencial teórico, o pesquisador deve evitar colocar em segundo plano o conhecimento de especialistas da área instrumental (vivenciado ao longo de sua história), além de evitar priorizar somente os vieses sobre os quais o pesquisador tem pleno domínio. A dificuldade reside justamente em encontrar um ponto de convergência no qual a cientificidade e os aspectos práticos e subjetivos relativos à execução possam se amalgamar. Nesse sentido, Persson e Robson (1995, p.41) ressaltam que, quando um pesquisador postula que determinada maneira de se resolver um problema de pesquisa é mais científica do que outra, esse argumento pode estar assentado na *auto preservação*, ao invés do real interesse em gerar um conhecimento científico verdadeiro.

Existem referenciais que são constantemente citados em vários trabalhos. Por outro lado, outros igualmente relevantes não tiveram grande impacto como referencial, a exemplo da pesquisa com delineamento experimental de Costa (1999). A autora realizou um estudo para verificar como os sujeitos respondem a uma prática estruturada e variada, a partir da utilização de

¹⁵ Dentre a abrangente lista de trabalhos puramente teóricos feitos no fim do século XIX e no XX, pode-se citar: Bonpensiere (1953), Brée (1902), Breithaupt (1921), Cortot (1928), Ehrenfechter (1891), Gat (1954), Giesecking e Leimer (1932/1938), Hummel (1928), Jaëll (1897), Kochevitsky (1967), Leschetizky (1915), Long (1959), Matthay (1903, 1911, 1932), Neuhaus (1971), Newman (1950), Ortmann (1929), Philipp (1928), Rasch (1961), Riemann (1928), Schultz (1936), Selva (1922), Tetzl (1927). Esses autores são alguns dos referenciais teóricos das Práticas Interpretativas.

várias estratégias de estudo pré-determinadas. Costa tece seu referencial a partir do estudo de Rubin-Rabson (1937) e baseia-se em alguns autores que abordaram as estratégias de estudo, a prática estruturada e os fatores externos de maximização da aprendizagem, a exemplo da motivação. Embora sua pesquisa tenha sido realizada em 1999, a maioria dos seus referenciais foi das décadas de 1970 ao início de 1990. Apesar de não existirem muitos estudos empíricos sobre a aplicação de estratégias para a prática instrumental, Costa não mencionou trabalhos que trouxeram grande contribuição por investigarem exclusivamente essa temática. Por exemplo, ficaram excluídos os estudos de caso de Nielsen (1997), a pesquisa com delineamento experimental de Gruson (1988) e o levantamento de Barry e McArthur (1994). A necessidade de um embasamento teórico mais substancial, em termos de citações de trabalhos empíricos e teóricos sobre a temática, não prejudicou a estruturação de seu trabalho nem desmereceu a validação da hipótese¹⁶ inicial. Entretanto, assim como não há citação abrangente de trabalhos realizados sobre as estratégias de estudo na pesquisa de Costa (1999), seu nome igualmente não aparece com frequência nas obras de autores que contribuíram para a investigação da temática. Infelizmente, não há registro de outros trabalhos por essa autora após essa pesquisa.

Alguns referenciais são utilizados nas pesquisas empíricas para embasar as técnicas e estratégias de estudo empregadas na prática instrumental. Todavia, a complexidade em investigar o processo de aprendizagem e os poucos trabalhos específicos sobre as estratégias de estudo fazem com que essa temática seja uma das que apresenta maior dificuldade de encontrar um referencial teórico próprio, que sustente sua concepção. Até mesmo porque, para examinar o resultado das estratégias, é necessário verificar a construção, aplicação e os seus efeitos durante o período de estudo. Nesse sentido, os livros puramente teóricos escritos por especialistas no instrumento podem servir de referencial para pesquisas que irão examinar esse assunto. Os aspectos peculiares dessa atividade, tão característica da prática instrumental, são melhor examinados por um músico/pesquisador, para uma avaliação mais precisa dos aspectos circundantes da utilização das estratégias. Independentemente dessas questões cruciais, parece-me que essa temática seria melhor examinada através dos estudos de caso, considerando-se os aspectos idiossincráticos envolvidos na prática do instrumento e pela possibilidade de maior detalhamento investigativo ao analisar o problema de pesquisa.

¹⁶ Assim como Costa (1999, p.65), tomo como pressuposto o argumento de que o músico poderá alcançar um maior nível de proficiência técnico-musical se o mesmo realizar uma prática instrumental estruturada, variada e seqüenciada, com a utilização de estratégias de estudo apropriadas.

O estudo experimental Nancy Barry (1992) também mencionou poucos trabalhos empíricos¹⁷ sobre a prática de instrumento, incluindo as obras pioneiras de Brown (1928) e de Rubin-Rabson¹⁸, nas décadas de 1930 e 1940, além de alguns autores da década de 1980 e teses de doutorado que abordaram estratégias utilizadas na prática do instrumento. Até a data de sua pesquisa, 1992, a mais abrangente quantidade de trabalhos sobre a execução, ou a formação de uma habilidade em nível de expertise, foi verificada em pesquisas na área da educação física. Ainda que Barry não tenha detalhado as estratégias aplicadas em seu grupo experimental, verifiquei que a sua construção teórica e seus princípios para uma prática eficaz foram influenciados por pesquisas mencionadas na sua revisão de literatura, a saber:

- A prática é mais efetiva quando é direcionada (WOLFE, 1984) ou supervisionada (BROKAW, 1983);
- Períodos curtos de estudo são mais eficazes do que sessões longas (OXENDINE, 1968); assim como a prática distribuída ao longo do dia é superior ao estudo sem intervalo (RUBIN-RABSON, 1940a);
- A prática estruturada e organizada parece levar a um aprimoramento do aprendizado (SANTANA, 1978);
- O estudo mental em conjunção com o estudo físico pode ser mais efetivo do que somente o estudo físico (ROSS, 1985).

Todos esses princípios indicam que Barry baseou seu trabalho em pesquisas que pudessem validar empiricamente as estratégias que os músicos correntemente empregam mesmo sem terem conhecimento da existência de trabalhos científicos que as descrevam.

1.2.2.3 Proposta de modelo de construção da fundamentação teórica das pesquisas sobre o planejamento da execução instrumental

A partir da problemática acima mencionada, levantei algumas questões quanto ao referencial teórico utilizado nas pesquisas descritivas:

¹⁷ Esse comentário era pertinente em 1992, época da pesquisa de Barry, justamente na fase inicial de intensificação dos trabalhos na linha de pesquisa do planejamento da execução instrumental.

¹⁸ Esses autores continuam sendo referências em muitos estudos na linha do planejamento da execução.

- A falta de um referencial próprio na linha do planejamento da execução em Práticas Interpretativas estaria relacionada ao fato das pesquisas específicas na área de música (verificando-se a prática e o processo de estudo também sob a análise e participação do músico-pesquisador) serem pouco numerosas em relação aos trabalhos desenvolvidos em outras áreas?; e
- É devido ao seu início investigativo tardio que essas pesquisas tiveram de extrair seu referencial de outras áreas de conhecimento, as quais se encontram em um estágio de maior desenvolvimento?

O exame crítico sobre as fontes bibliográficas apontou que algumas temáticas da prática instrumental já foram apoderadas pelos pesquisadores da área da psicologia da música, visto estarem em um estágio avançado de desenvolvimento investigativo. Entre eles, cito os trabalhos que examinaram os processos cognitivos envolvidos na memorização e na representação mental da música (CHAFFIN et al. 2002; WILLIAMON e VALENTINE, 2002a, 2002b; LEHMANN, 1997, dentre outros); os da prática deliberada (ERICSSON et al. 1993, 1994, 1995, 1996) e do comportamento de estudo e aprendizagem (SLOBODA, 1996; JORGENSEN, 1997, 2000; DRAKE e PALMER, 2000; MIKLASZEWSKI, 1989, dentre outros). Todas essas obras, que são referenciais para a linha do planejamento, construíram suas bases epistemológico-teóricas a partir de trabalhos de áreas científicas diversas, destacando-se a área da Psicologia (sob as tendências da psicologia cognitiva).

Consciente desse panorama, sugiro a inclusão de um outro eixo teórico, formado pelos especialistas da área da música (músico/pesquisador e especialistas¹⁹ na área instrumental), o qual possibilitaria completar um ciclo teórico-investigativo de maior impacto para as pesquisas empíricas na área do planejamento da execução instrumental. Minha proposta para um modelo de construção do fundamento teórico das pesquisas sobre o planejamento encontra-se representada pelo seguinte diagrama:

¹⁹ Refiro-me ao legado escrito pelos renomados pianistas e professores de instrumento como Breithaupt (1921), Cortot (1928), Giesecking e Leimer (1932/1938), Hummel (1928), Kochevitszky (1967), Leschetizky (1915), Long (1959), Matthay (1903, 1911, 1932), Neuhaus (1971), Newman (1950), Ortmann (1929), Riemann (1928), Schultz (1936), Tetzl (1927), dentre outros.

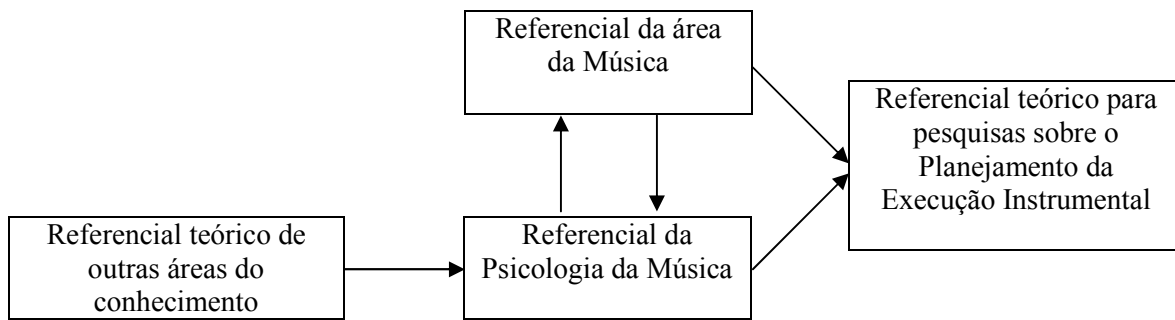


Diagrama 2. Proposta de modelo para a construção do fundamento teórico das pesquisas sobre o Planejamento da Execução Instrumental

Essa proposta foi gerada a partir do seguinte questionamento: por que as pesquisas empíricas realizadas por psicólogos apontam poucos trabalhos puramente teóricos na área da música? Os pesquisadores na área da psicologia da música não estariam pondo à parte esses teóricos/especialistas somente porque não utilizaram parâmetros e procedimentos científicos nas teorias formuladas sobre as estratégias de aprendizado do instrumento? A partir dessa evidência e da minha experiência como sujeito de um estudo de caso, considero a necessidade de haver uma interação entre os referenciais teóricos da área da psicologia da música com os da área da música, para que os resultados das pesquisas possam ser significativos para ambas áreas do conhecimento. Conforme o modelo proposto, a área da psicologia da música pode intermediar a aproximação científica entre a música e o referencial teórico de outras áreas do conhecimento, visto que essa pode permear entre essas áreas divergentes. Existem outras áreas como, por exemplo, a história, a antropologia e a sociologia, que também podem permear entre e música e outras áreas do conhecimento. Entretanto, os trabalhos sobre o planejamento da execução instrumental apontam que a psicologia da música (sob tendências da psicologia cognitiva) destaca-se nessa intermediação. A partir dessa constatação, nota-se que se a psicologia da música não considerar o referencial da área de música (músicos, teóricos e pedagogos do instrumento), com poder ativo de atuação sobre a construção teórica em uma relação interatuante, correrá o risco de apenas mostrar um produto-alvo sem expor o processo de aprendizagem realizado pelo instrumentista. Esse, sim, é o objetivo que interessa ao músico: saber os mecanismos que desencadeiam uma execução de nível artístico e não somente compreender aspectos fragmentários da ação músico-instrumental.

Como resultante da implementação do modelo proposto, formulo a hipótese de que a relação entre o empírico e o teórico poderá resultar na construção de novas teorias e não apenas a reiteração das já existentes. Isso ocorre devido ao fato de que a relação de interdependência produz um conhecimento verdadeiramente interdisciplinar, onde a resultante poderá satisfazer as necessidades intrínsecas das áreas envolvidas. Essas novas teorias são geradas a partir de problemas de pesquisa analisados sob os parâmetros investigativos e de observação de cada área, sem preterir referenciais teóricos ou direcionar a pesquisa conforme os objetivos centrais de cada área. O esquema abaixo representa a integração entre o modelo de construção do referencial teórico da linha de pesquisa sobre o Planejamento da Execução Instrumental e a sua influência na construção da hipótese sobre como novas teorias podem ser formuladas a partir da interação entre o empírico e o teórico:

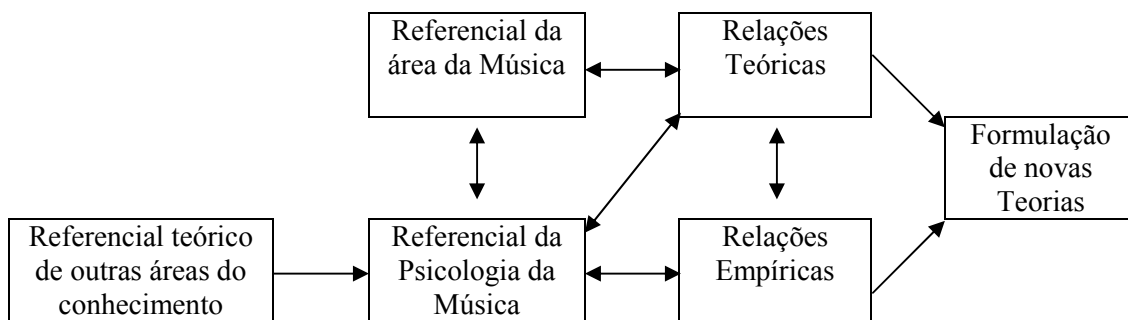


Diagrama 3. Diagrama da hipótese sobre a formulação de novas teorias a partir da interação entre o empírico e o teórico nas pesquisas sobre o Planejamento da Execução Instrumental

A partir dos modelos propostos, presumo que o direcionamento e as perspectivas das pesquisas sobre o planejamento da execução poderão fornecer novas possibilidades investigativas abrindo, assim, campo para exame das temáticas e dos problemas com maior amplitude. Podem, principalmente, construir um referencial teórico sólido, resultante de uma ação-reflexão mútua entre pesquisadores da área da música e da psicologia da música.

1.2.3 Quanto às temáticas

O levantamento bibliográfico revelou que o maior número de temáticas investigadas pelas pesquisas empíricas com delineamento experimental são as relativas à análise do comportamento

de estudo dos sujeitos, ao planejamento, tipos e características da prática, principalmente em relação à prática deliberada. O segundo percentual temático mais investigado pelas pesquisas práticas foram os trabalhos que abordaram as estratégias de estudo utilizadas pelos grupos de sujeitos analisados. A última categoria temática é relacionada aos trabalhos que examinaram os processos de memorização e a representação mental da música. Em relação aos assuntos, grande parte das pesquisas descreve o comportamento de estudo de um grupo de sujeitos para identificar e analisar as características que podem determinar o êxito do seu desempenho. A temática é abordada de forma descritiva, comparativa e sob a perspectiva da observação do comportamento dos sujeitos. Nos parágrafos subseqüentes, alguns resultados e questionamentos investigativos nas pesquisas empíricas serão discutidos, a partir das seguintes temáticas:

- Trabalhos que abordaram a Prática Deliberada, a organização e estrutura da prática e o comportamento de estudo;
- Trabalhos que investigaram as estratégias de estudo;
- Trabalhos empíricos que investigaram os processos de memorização e a representação mental da música.

1.2.3.1 Trabalhos que abordaram a Prática Deliberada, a organização e estrutura da prática e o comportamento de estudo

Em relação às duas pesquisas experimentais sobre a prática deliberada (ERICSSON et al. 1993; ERICSSON e KRAMPE, 1996), os autores a definem e a descrevem sem explicitar seus elementos constitutivos, reiterando o fato de que a pesquisa partiu de conceituações sobre a prática deliberada em outras áreas do conhecimento, como aquelas feitas com atletas, enxadristas e datilógrafos, dentre outros. Nesse sentido, o trabalho de Ericsson et al. torna-se fundamental para novas pesquisas que possam decifrar, minuciosamente, como a prática deliberada é constituída e aplicada durante o estudo do instrumento, uma vez que não se objetivou averiguar essas questões através da experimentação. Ericsson et al. (1993) teceram teorias sobre a prática deliberada na música que devem ser examinadas através de novas pesquisas com delineamento experimental. Infelizmente, esse campo temático ainda se encontra pouco explorado, principalmente, quanto às estratégias de estudo utilizadas pelos instrumentistas que se valem da prática deliberada.

As pesquisas sobre a prática deliberada seguem uma linha de continuidade a partir de seus resultados anteriores. Por exemplo, o trabalho de Ericsson et al., em 1996, interage com o de 1993, no modo em que os dados do grupo formado por pianistas jovens da pesquisa de 1993 serviram para comparação com o grupo de profissionais em idade avançada, feito posteriormente. Por sua vez, esses trabalhos refletem o resultado das pesquisas de Ericsson et al. nas décadas de 1980 e 1990 em outras áreas do conhecimento. Segundo os autores (1996, p.8), a pesquisa de 1993 desenvolveu o modelo de aquisição da habilidade através da prática deliberada, comprovando a asserção de que a quantidade acumulada de estudo na infância e na juventude irá refletir no nível de desempenho. Em 1996, o foco temático direciona-se para a manutenção das habilidades na terceira idade em relação ao envelhecimento normal e à preservação da execução proficiente. A pesquisa fundamenta-se em numerosos estudos empíricos com adultos e idosos realizados em diversas áreas do conhecimento nas décadas de 1980-90²⁰, tendo indicado o declínio, a partir da idade adulta, de algumas funções biológicas em relação a algum tipo de desempenho. Assim, a continuidade da linha de pesquisa, como a que se vê na temática da prática deliberada, é fundamental para que haja maior validação e ampliação dos resultados, podendo auferir segurança ao utilizar esses trabalhos como referencial.

Para dar suporte à teoria da prática deliberada, Ericsson et al. (1993) fizeram dois estudos. No Estudo I, entrevistaram e aplicaram um diário de acompanhamento da prática para três grupos de violinistas com dez participantes cada, pareando idade e sexo: o grupo I, dos “melhores” violinistas, formado por músicos com chances de fazer carreira internacional como solistas; o grupo II, formado pelos “bons” violinistas, com um nível de habilidade um pouco menor; e o grupo III, dos “professores de música”, composto por violinistas que cursam Educação Musical. Um dos resultados sugere que os grupos I e II gastam mais tempo no estudo do instrumento e precisam de descanso para se recuperar dessa atividade, exibindo, assim, uma prática deliberada de estudo. A disciplina e o acúmulo de horas a mais, nesses grupos, indicaram que houve otimização do desempenho comparada ao grupo III, o qual não estudou com tanto afínco.

O Estudo II foi realizado com dois grupos de doze pianistas cada: o grupo I, formado por pianistas profissionais, estudantes da classe de solistas da Academia de Música de Berlim, e o grupo II, composto por pianistas amadores. Os resultados demonstraram que o grupo I estudava

²⁰ As pesquisas citadas estudaram profissionais das mais diferentes áreas *performáticas*, a exemplo de enxadristas, datilógrafos, tenistas, nadadores, corredores, atletas, dentre outros (KRAMPE e ERICSSON, 1996, p.3-6).

dez vezes mais do que o grupo formado por amadores, fato que resultava em um desempenho superior em todos os testes aplicados.

Williamon e Valentine (2000, p.3) apontam alguns questionamentos evidenciados no Estudo I da pesquisa de Ericsson et al. (1993): (a) embora os três grupos sejam especializados no mesmo instrumento, existe grande diferença entre os objetivos e motivações para desenvolver a prática, visto que o foco de estudo e da formação profissional dos participantes aponta para áreas distintas de atuação; (b) mesmo que houvesse uma quantidade semelhante de horas em todos os grupos, os resultados poderiam permanecer iguais, pois o conteúdo da prática pode diferir entre os solistas e os “professores”. Embora Ericsson et al. (1993, p.7) considerem o papel da prática como fator determinante para a aquisição de um desempenho superior, eles também acreditam que é incorreto achar que somente a experiência ou uma determinada quantidade de estudo irá produzir um desempenho elevado. Ericsson acrescenta que para alcançar um resultado eminente, o indivíduo deverá, primeiramente, alcançar um nível de expertise para então sobrepujar os resultados de especialistas renomados, trazendo contribuições e inovações em sua habilidade.

Verifiquei que o cerne das questões levantadas está no fato de que a pesquisa de Ericsson foi estruturada a partir de uma teoria pré-estabelecida, partindo do geral e abordando aspectos da prática que só podem ser detalhados e compreendidos a partir de um olhar sobre o indivíduo. Desse modo, Ericsson estabeleceu uma teoria que valida a influência da quantidade de estudo sobre a aquisição de uma determinada habilidade. Entretanto, essa deve ser analisada sob uma série de variáveis que dificilmente podem ser verificadas somente por estudos experimentais. A partir desses fatores limitantes, a prática deliberada, já conceituada através desses estudos, deverá ser investigada sob o foco direcional dos estudos longitudinais. Quem sabe, assim, os questionamentos apontados poderão ser respondidos na abrangência e detalhamento que se espera.

A pesquisa empírica de Drake e Palmer (2000) examinou a aquisição da habilidade pianística durante a prática do instrumento, confluindo duas temáticas distintas (realizadas por pesquisadores da linha do planejamento da execução) para elaborar seu problema de pesquisa: Gruson (1988, examinando a *aquisição progressiva* da habilidade durante a aprendizagem de uma nova peça) e Ericsson et al. (1993, *comparando* a execução de músicos com vários níveis de desempenho). Assim, Drake e Palmer combinaram esses dois tipos de abordagem temática para examinar como pianistas iniciantes e avançados aprendem uma peça não-familiar (2000, p.2). A

abrangência com que se pode examinar a prática de estudo faz com que muitas abordagens temáticas sejam construídas a partir da aglutinação de problemas de pesquisa de autores que trouxeram contribuições para a área do planejamento da execução.

1.2.3.2 Trabalhos que investigaram as estratégias de estudo

Como dito anteriormente, os elementos constitutivos da prática deliberada – em específico, as estratégias de estudo por ela utilizadas – não foram identificadas e investigadas por Ericsson et al. (1993). Essa abordagem deve ser examinada por pesquisas empíricas que enfoquem especificamente as estratégias de estudo, em razão de que são poucos os trabalhos empíricos que tenham explorado a eficácia de determinadas estratégias.

Das pesquisas empíricas, poucas analisaram diretamente as estratégias de estudo utilizadas no processo de aprendizagem, dentre as quais encontram-se os trabalhos de Burnsed e Humphries (1998), Costa (1999), Gruson (1988), Hallam (2001b), Lim e Lippman (1990), Parncutt et al. (1997), Rosenthal et al. (1988), Rostron e Bottrill (2000).

De todas as temáticas sobre o planejamento da execução instrumental, as que versam sobre as estratégias de estudo contem o maior potencial a ser testado por pesquisas descritivas com delineamento experimental, visto que muitas não foram examinadas por estudos empíricos. Abre-se, então, um profícuo campo investigativo para futuros trabalhos na área. Segundo Hallam (1997c, p.208), uma parte significativa das pesquisas sobre as estratégias de estudo baseou-se no paradigma que rege as condições para uma prática eficiente, mas dando pouca ênfase investigativa ao aprendiz como um ativo participante, responsável pelo seu próprio aprendizado. Assim, a autora afirma que algumas manipulações realizadas são relativamente artificiais, ocasionando limitações em sua validade. Como sugestão para solucionar essas questões, Hallam propõe que essas pesquisas considerem o ambiente natural de aprendizagem ao examinar como o músico adquire internamente as representações musicais, como essas são utilizadas para monitorar o processo de assimilação e como esse processo pode ser assistido.

Embora as estratégias de estudo não sejam o foco do estudo experimental de Nancy Barry (1992), ela sugeriu a continuidade da investigação sobre os aspectos constitutivos de uma prática estruturada, a fim de determinar quais componentes da prática estruturada são os mais propensos ao desenvolvimento técnico e musical. Os resultados de sua pesquisa depreenderam maior eficiência de algumas estratégias, como a exigência de se executar o trecho de memória, variar a

articulação das frases, a modificação rítmica da frase e o estudo em andamento lento, dentre outras. Nesse contexto, a idéia temática para uma pesquisa poderá surgir de uma hipótese, de resultados ou de questionamentos levantados em outros trabalhos que nos levam a refletir sobre os caminhos a percorrer na linha de pesquisa que investiga as estratégias de estudo. Barry (1992, p.121) alerta para a necessidade de se identificar o nível de excelência para o estudo do instrumento, levando-se em consideração a individualidade de cada aluno. Acrescenta que essa linha de pesquisa tem potencial para definir as atividades que levam à maximização da prática, baseando-se no nível de habilidade, na concentração e nas necessidades cognitivas do indivíduo, para servir como normatização do estudo eficiente (*practice prescription*). Nota-se que, desde 1992, Barry conclama a uma intensificação nessa temática. Até o presente momento, pouco foi alcançado em número de pesquisas com delineamento experimental, para que esse nível de prescrição fosse atingido.

Em sua pesquisa experimental, Rostron e Bottrill (2000) examinaram como oito pianistas, divididos em grupo de controle e experimental, aprendiam uma peça de Poulenc²¹ durante um período de cinco dias. A coleta compreendeu as três etapas previstas: leitura à primeira vista, período de aprendizagem e a execução final. Um dos resultados pertinentes foi quanto à utilização da estratégia chamada de TOTE²² (Teste–operação–teste–saída), utilizada pelo grupo de pianistas que possuía um maior nível de habilidade. A aplicação da estratégia TOTE consistia em: (T) testar/executar – para identificar os lugares que precisam ser trabalhados; (O) operar/praticar – estudar os erros até serem erradicados; (T) testar/executar – tocar toda a seção em contexto para ver se o estudo obteve resultado; (E) execute/sair – análise final da execução e saída, tanto para repetir o trecho estudado, em caso de não ter alcançado o objetivo, quanto para ir para outro trecho, caso tenha obtido êxito no estudo. Essa estratégia possui variações que se assemelham com alguns resultados de outras pesquisas, como do trabalho de Costa (1999), em que os sujeitos tocavam a música para, através da observação e organização, isolar os trechos musicais que deveriam ser estudados. Por fim, o trecho era executado novamente para averiguação de sua eficácia. No estudo de caso de Chaffin et al. (2002) vemos uma referência implícita ao TOTE no comportamento da prática da pianista, a qual organizava o estudo a partir da identificação e eliminação dos problemas, através de uma relação entre a avaliação da

²¹ *Novelette* em Dó Maior.

²² Segundo Rostron e Bottrill (2000, p.52), esse sistema elaborado por Miller (1960), e encontra-se na referência: MILLER et al. *Plans and the structure of behaviour*. NY: Holt, Rinehart, Winston, 1960.

execução dos trechos musicais e do trabalho individual nesses locais. Chaffin denomina esse processo de ciclos de trabalho (*work*) e execução (*runs*)²³ (CHAFFIN et al. 2002, p.88). Miklaszewski também encontrou esse tipo de prática em seu estudo de caso, sendo uma característica de uma atividade planejada e deliberada: “o qual pode ser inserido no conceito de TOTE proposto por Miller et al. (1960)” (MIKLASZEWSKI, 1989, p.107).

Outros paralelos também podem ser constatados na influência de um autor sobre o direcionamento investigativo de outro pesquisador. Gruson (1988) e Rostron e Bottrill (2000) pesquisaram a prática instrumental de pianistas a partir do uso de estratégias de estudo. Ambos utilizaram uma abordagem investigativa e critérios de avaliação semelhantes. Constatou-se que alguns dos resultados também foram reiterados, tais como, os pianistas mais experientes mostraram uma maior atenção dada às unidades estruturais da música para direcionar o estudo dos trechos, além de empregar estratégias mais complexas. Verificou-se também que esses pianistas salientaram a importância de corrigir os erros no contexto da frase, e não apenas a nota isoladamente.

Dois pesquisas abordaram a aplicação uni-direcionada de uma estratégia em particular: Burnsed e Humphries (1998) - sobre o estudo de mãos separadas, dando ênfase à mão esquerda, e Parncutt et al. (1997) – sobre como pianistas constroem um dedilhado ao escreverem em uma partitura os dedilhados que usariam para diversos fragmentos de trechos musicais (escolhidos pelos pesquisadores). A temática de Parncutt et al. tem estreita relação com as estratégias que o pianista deve recorrer no início do processo de aprendizagem de uma obra musical. Os autores propuseram um modelo ergonômico de dedilhado para os fragmentos melódicos. Nota-se que somente essa pesquisa empírica investigou a estratégia do dedilhado, mesmo sabendo que esse assunto é importantíssimo para a prática pianística e que existem inúmeras regras sobre como aplicar um determinado dedilhado (de acordo com os “desenhos musicais” ou com a anatomia da mão).

O caráter aplicativo e prático dessa temática possibilita um campo investigativo de maior observação e detalhamento, de forma a validar teorias provenientes da longa tradição dessa prática. Presumo que estudos com entrevistas de algumas temáticas referentes às estratégias de

²³ No *work* (trabalho específico e detalhado de um trecho musical) o pianista executa apenas uma pequena seção musical para trabalhar as questões técnico-musicais. Nos *runs* (execução do trecho musical, da seção ou da peça inteira) o músico testa o que foi trabalhado durante o *work*. As execuções longas dos trechos (*runs*) servem para avaliar o trabalho recente sobre as seções estudadas individualmente e para identificar os problemas a serem estudados posteriormente (CHAFFIN et al. 2002, p.135).

estudo possam contribuir para dimensionar e contextualizar o assunto. Contudo, essa contribuição dá-se apenas em uma primeira instância investigativa, visto que a execução instrumental é uma atividade prática que contém aspectos intrínsecos (especialmente os que lidam com as estratégias de estudo) que podem ser melhor examinados ao se aplicar e comparar os resultados em uma pesquisa descritiva com delineamento experimental. Foi exatamente isso que Parncutt et al. (1997) realizaram.

Esse é um tipo de trabalho relevante sobre uma única estratégia, posto que trouxe evidências científicas sobre como empregar certos dedilhados, os quais foram relatados previamente em um estudo com entrevista realizado por Clarke et al.²⁴ (1997). Tais evidências seriam: (1) o pianista aplica os mesmos dedilhados de escalas e *arpeggios* nos trechos musicais que contém padrões semelhantes; (2) pianistas empregam dedilhados familiares encontrados em outras peças de seu repertório; (3) o mesmo dedilhado pode ser utilizado quando passagens similares aparecem em uma mesma peça (PARNCUTT et al. 1997, p.374-375).

1.2.3.3 Trabalhos empíricos que investigaram os processos de memorização e a representação mental da música

A temática que parece ter alcançado maior avanço investigativo entre as pesquisas empíricas é a que abordou os processos de memorização e a representação mental na música. Esses trabalhos, com a ajuda das pesquisas no campo da psicologia e da neurociência, têm contribuído para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na memorização e na execução musical. Muitas pesquisas com delineamento experimental (WILLIAMON e VALENTINE, 2000, 2002a, 2002b) e estudos de caso (como CHAFFIN et al. 1997, 2002) basearam-se em trabalhos puramente teóricos de pesquisadores da área da psicologia da música, como, por exemplo, Clarke (1988), para legitimar teorias sobre os aspectos cognitivos envolvidos no processo de memorização. Clarke (1988) e muitos outros autores partem da premissa que músicos profissionais assimilam mentalmente uma obra musical utilizando um conhecimento de estruturas hierarquicamente organizadas, derivadas de informações provenientes da estrutura formal da peça e de sua representação mental, ou seja, o intérprete assimila e executa

²⁴ CLARKE; PARNCUTT; RAEKALLIO, SLOBODA. Talking fingerings: an interview study of pianists' views on fingering. *Musicae Scientiae*, vol. 1, p.87-107, 1997.

composições utilizando as suas representações internas. Segundo Williamon e Valentine (2002a, p.9), o estudo de caso de Chaffin (1997) confirma essa proposição de Clarke (1988).

O fato de haver interação entre o referencial teórico da psicologia da música e o interesse de aprofundar a investigação das teorias formuladas pelos trabalhos antecedentes, faz com que algumas pesquisas sobre as temáticas que envolvem os processos de memorização tenham a tendência de seguir um mesmo direcionamento investigativo. Aliás, isso é uma característica da pesquisa científica. Williamon e Valentine ressaltam que o resultado de sua pesquisa foi além do estudo de caso de Chaffin e Imreh (1994, 1997), visto que eles investigaram a aquisição de uma habilidade com um grupo maior de sujeitos (vinte e dois pianistas), com diferentes níveis de habilidade musical (2002a, p.23). Desse modo, nota-se que existe reiteração e aprofundamento das teorias sobre os aspectos cognitivos envolvidos na memorização, baseadas em estudos detalhados, desenvolvidos em um longo período de observação do fenômeno. Essas evidências apontam a temática como sendo uma das que apresenta maior desenvolvimento científico, visto serem pesquisadas, em significativa parte dos trabalhos, por psicólogos. Todavia, reafirmo que ainda faltam respostas para muitas questões relacionadas à assimilação e memorização do repertório pianístico, corroborado pelo argumento de Williamon e Valentine (2002a, p.11), os quais afirmam a necessidade de maiores evidências empíricas para revelar como ocorre o processo cognitivo de retenção do conteúdo musical.

As pesquisas empíricas de Lehmann (1997, 1998) sobre a representação mental são referências para o entendimento dos mecanismos mentais e dos tipos de representação envolvidos na preparação e execução de um repertório. Esse autor baseou-se em diversos trabalhos de pesquisadores da área da Psicologia da Música, em especial, Ericsson, além de referenciais sobre o desempenho em outras áreas do conhecimento. Dessa interação, Lehmann estrutura sua pesquisa a partir de uma abordagem interdisciplinar para afirmar que os resultados e teorias provenientes de seu experimento são consistentes com o pensamento das pesquisas em outras áreas científicas, valendo-se de que “os elevados níveis da execução instrumental são adquiridos e mediados pelos processos cognitivos, podendo ser investigados com o arsenal metodológico das pesquisas sobre o desempenho em nível de expertise” (1997, p.159). Assim, os complexos procedimentos metodológicos utilizados evidenciam o elevado grau de cientificidade envolvido nos trabalhos realizados por pesquisadores da área da psicologia da música com essa temática.

Lehmann (1997) realizou um teste experimental com dezesseis pianistas de nível avançado para examinar o emprego da representação mental da música quando se memoriza uma peça. Ao aplicar os testes e realizar as manipulações experimentais²⁵ durante o aprendizado da peça, o autor verificou que houve grandes diferenças individuais em relação à memorização: memorizavam mais rapidamente os que, geralmente, indicavam as conexões musicais (como a progressão harmônica, os relacionamentos intervalares e a posição da mão); os que demoravam mais para memorizar tendiam a focalizar-se em notas individuais ou, apenas utilizavam a repetição para assimilar o trecho musical (p.152). Assim, o resultado mostrou que a habilidade de representar mentalmente a música manifesta-se durante o processo de memorização. Para Lehmann, a meta principal do intérprete é aproximar uma vívida representação da *performance* desejada com a execução atual, real (p.143).

O estudo de Jennifer Mishra (2002) examinou as diferenças nas estratégias de memorização entre músicos que memorizavam rapidamente e os que precisavam de um tempo maior para reter o conteúdo musical. Após memorizar 36 compassos, os oito sujeitos (instrumentistas de nível universitário, escolhidos de acordo com a habilidade máxima e mínima com que memorizavam uma peça musical) foram analisados conforme a observação realizada durante o processo de estudo do trecho musical selecionado. Quatro tipos de estratégias de memorização foram depreendidas: segmentada, holística, aditiva e serial. Os resultados indicaram que os músicos que memorizavam mais rapidamente eram inclinados a utilizar as estratégias holísticas²⁶ e aditivas, enquanto os mais vagarosos costumavam usar as segmentadas e seriais. Esse é um tipo de pesquisa que promete resultados significativos para a área do planejamento da execução, mas seus resultados não se aplicam totalmente aos pianistas, por ter sido realizado com instrumentistas de sopro e cordas. Assim, seria pertinente a realização de uma replicação dessa pesquisa, tendo pianistas como sujeitos.

Um ponto questionável da pesquisa de Mishra (2002) foi a maneira com que a memorização foi avaliada. A autora depreendeu o resultado final somente a partir da capacidade dos sujeitos em tocar a peça memorizada, considerando o critério *número de horas* gastas na tarefa, ou seja, quem memorizava mais rapidamente teve melhor avaliação. No caso da execução

²⁵ Como, por exemplo, solicitar que o trecho memorizado fosse executado com as mãos separadas ou transportá-lo para outra tonalidade, além de tocá-lo com maior ou menor velocidade (p.151).

²⁶ Estratégias em que a memorização é baseada em longas sessões musicais, na visão geral da obra e na repetição do trecho do início ao fim. Essas são opostas às estratégias segmentadas, onde o músico memoriza pequenas sessões antes de inseri-las no contexto (MISHRA, 2002, p.75).

musical, a relação entre memorização e qualidade da execução são fatores independentes, visto que um músico pode memorizar rapidamente tendo um resultado sonoro-interpretativo ordinário.

Por essa razão, as pesquisas empíricas devem prever procedimentos de avaliação que contemplem aspectos inerentes à execução em nível de expertise. Mishra poderia ter solicitado uma banca examinadora externa à pesquisa para avaliar se o tipo de memorização utilizada pelos sujeitos também produziu melhores resultados em suas apresentações. Hallam (2001b) fez um estudo semelhante ao de Mishra (2002) com instrumentistas de cordas para verificar o efeito das estratégias de estudo sobre o desenvolvimento musical. Hallam registrou, em áudio, dez minutos da prática, isto é, um pequeno trecho musical de uma peça selecionada, de acordo com o nível do aluno. Ao final do período de estudo, esse trecho era tocado do início ao fim. Essa gravação foi avaliada por uma banca independente, a qual julgou os critérios cognitivos e musicais envolvidos na atividade. Todo esse cuidado metodológico na avaliação final dos dados coletados fez com que o trabalho de Hallam obtivesse maior controle em seus resultados, pois não abre espaço para questionamentos quanto aos procedimentos de pesquisa adotados.

1.2.4 Quanto às lacunas e questionamentos

Os trabalhos sobre o planejamento da execução instrumental podem ter inúmeras possibilidades de enfoques analíticos e abordagens metodológicas diferenciadas, além da inclusão de múltiplas variáveis explícitas e implícitas que podem influenciar os resultados. Devido a essa complexidade, as pesquisas experimentais na linha do planejamento precisam ser criteriosas, estabelecendo metas claramente definidas e medidas cautelosas para cercar possíveis fragilidades e inconsistências teóricas, prevenindo, assim, problemas metodológicos subseqüentes.

Ao ler os artigos, verifiquei que, embora relevantes para a área da música, alguns trabalhos demonstram incoerências nas questões postuladas e em alguns critérios investigativos, oportunizando indagações. Tem-se, como exemplo, a pesquisa descritiva de Linda Gruson: *Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect?* (1988). Pelo delineamento experimental, a autora investigou o processo de aquisição musical através da observação do comportamento de estudo do piano em músicos de diversos níveis de habilidade para verificar suas estratégias de estudo e como estas se modificavam com o aumento do conhecimento musical (1988, p.93). Notei que o componente comportamental referente ao trabalho de interpretação (como o delineamento dos “desenhos” e terminações musicais, a atenção à sonoridade e

dinâmica) não foi inserido na *tabela de critérios para a avaliação da prática*²⁷. Assim, por exemplo, o “erro” cometido pelo aluno foi avaliado fora do contexto musical-fraseológico em que o fenômeno investigado ocorreu, visto que a autora analisou essa falha apenas no contexto da repetição do compasso, da seção e da peça inteira. A desconsideração desse quesito foi igualmente encontrada em outras pesquisas empíricas, como as de Nielsen (1999) e Drake e Palmer (2000).

Outro aspecto não contemplado em Gruson (1988) refere-se à análise musical da obra e sua relação com a escolha das estratégias de estudo por parte do aluno. Sabe-se que o uso formal da estrutura da música para dividir a peça em segmentos de estudo é uma das características de músicos *experts* (MIKLASZEWSKI, 1989; CHAFFIN e IMREH, 1997; WILLIAMON, 2004). Por outro lado, há de se considerar que o trabalho de Gruson, de 1988, foi uma pesquisa pioneira sobre o comportamento de estudo e que, naquele momento, não havia muitos trabalhos científicos que tivessem examinado o comportamento de músicos profissionais. Além dessas lacunas, notei que algumas perguntas poderiam ter sido inclusas no processo de entrevista, como o histórico da prática instrumental do aluno e as estratégias individuais de estudo que estes utilizariam no repertório. Todavia, sabe-se que a pesquisa experimental sobre a prática do instrumento pode conter inúmeras variáveis passíveis de serem analisadas. Assim, dependendo do objetivo do pesquisador, poderá haver necessidade de se trabalhar apenas com as variáveis que ele considera relevante e, desse modo, focalizar as metas e os resultados.

Para Sloboda (1996) o estudo de Gruson (1988) não respondeu a seguinte pergunta: se as estratégias dos sujeitos mais experientes foram mais eficientes, por que não houve maior aprimoramento entre a primeira e última sessão de prática, se comparada aos alunos iniciantes? O autor ainda salienta que a idade foi confundida com a experiência, pois que os iniciantes, em média, tinham menos que onze anos de idade e os profissionais acima de vinte e cinco. Assim, algumas diferenças observadas no comportamento de estudo podem ser devido às mudanças cognitivas provocadas pela maturidade (ou *fator idade cronológica*) do indivíduo, do que propriamente à experiência musical. Assim, Sloboda sugere que esse relevante estudo seja replicado, mas considerando o fator idade para dividir os diferentes níveis (p.93).

²⁷ Gruson (1988, p.96) estipulou vinte critérios avaliativos em uma tabela denominada Escala de Observação da Prática Pianística (*Observational Scale for Piano Practising*). Entre os quesitos a serem avaliados, estão: erros, repetições, *tempo*, estratégias utilizadas, etc. Essa mesma tabela foi adaptada e utilizada por Rostron e Bottrill (2000) em um estudo experimental baseado na pesquisa descritiva com delineamento experimental de Gruson (1988).

As pesquisas empíricas feitas com a temática da prática deliberada, delineadas por psicólogos, estão sujeitas a um problema clássico da pesquisa experimental: o ambiente de laboratório e fora do contexto natural em que o músico pratica o instrumento. Os testes experimentais feitos por Ericsson e Krampe (1996) foram realizados nesse contexto, no qual buscou-se verificar a rapidez com que os pianistas executam trechos musicais, utilizando exercícios e tarefas motoras que podem medir a velocidade da execução. Williamon e Thompson (2004, p.14) ressaltam que as atividades ou testes musicais equivalentes que o músico realiza em laboratório raramente podem ser qualificadas como uma *performance* musical. Pela minha própria experiência, tanto como pianista quanto como professor, percebi que uma escala musical executada fora do contexto da execução, como mero exercício técnico-motor²⁸, pode ser exequível sem que haja transmissão da mensagem musical, ao contrário de quando a mesma aparece em uma peça musical como, por exemplo, na *coda* da Balada n.1 de Chopin. Nesse caso, as pesquisas empíricas deveriam considerar que a medição da velocidade, por ela mesma, deve ser associada às questões de interpretação, visto que um nível de proficiência não está vinculado somente à destreza técnico-motora, mas sobretudo a um elevado nível sonoro-interpretativo.

Segundo Ericsson (1996, p.22), os últimos dez anos contínuos de prática deliberada são determinantes para indicar o nível de habilidade dos sujeitos. Os pianistas que mais estudaram durante esse período foram os que obtiveram melhor desempenho. Isso mostrou-se em ambos os estudos experimentais, mas foi mais nítido no grupo formado por profissionais, independentemente da idade. Esse resultado se deu a partir de vários testes experimentais para medição da velocidade e do único teste de interpretação do Prelúdio I, vol. I do *Cravo Bem Temperado* de J. S. Bach. A análise dos dados interpretativos considerou somente os primeiros 32 compassos (a peça inteira possui 35 compassos), visto que os autores priorizaram as seqüências musicais idênticas (p.11).

Sem discordar de que a quantidade de horas é um dos fatores essenciais para alcançar um nível de expertise, algumas ponderações podem ser levantadas a partir dos resultados e do tipo de experimento realizado por Ericsson: (a) Para enunciar que uma habilidade de excelência vincula-se ao acúmulo de horas de prática, o pesquisador poderia ter aplicado variações do teste sobre a execução musical, acrescentando outros critérios avaliativos, como os aspectos da produção

²⁸ Isso não significa que seja contra exercícios técnicos como escalas e arpejos, pelo contrário, acho-os úteis, desde que sejam realizados com intenções musicais, utilizando dinâmica e toques diferentes.

sonora e a qualidade da interpretação. Desse modo, a quantidade de horas seria também verificada por esse ângulo, a fim de examinar se os sujeitos que tiveram uma mesma quantidade de horas acumuladas foram capazes de produzir resultados semelhantes quanto à significância artística; (b) os testes para medir a velocidade na execução instrumental não implicam necessariamente que o sujeito tenha um desempenho musical elevado, mas, sim, indica que esse possui somente uma técnica motora mais responsiva. Por outro lado, os testes interpretativos, os quais poderiam ser os elementos decisivos no resultado, foram de certo modo negligenciados pelos pesquisadores por não serem utilizados extensivamente e com uma maior abrangência.

Ericsson et al. (1996, p. 33) parecem justificar a exígua ênfase nos testes interpretativos ao dizerem que a pesquisa foi capaz de mostrar a diferença da execução entre amadores e profissionais, mesmo com uma peça tecnicamente simples e familiar para os participantes. Salientaram ainda que seria impossível selecionar uma peça de difícil execução na qual todos os participantes de nível profissional tivessem estudado anteriormente. Assim, muitas características da prática deliberada foram calcadas em parâmetros que não incluíram totalmente a ênfase no resultado sonoro-interpretativo, tão intrínsecas do fazer musical. Nesse contexto, indago se as pesquisas experimentais realizadas com a música, valendo-se das comprovações empírico-científicas, estariam inclinadas a generalizações a partir de seus procedimentos, mas desconsiderando a essência do fenômeno pesquisado. Ressalto o argumento de Persson e Robson (1995, p.40), os quais alegam que a psicologia da música chegou a um ponto de desenvolvimento em que o objetivo da pesquisa não deve ser apenas a busca por generalizações, mas também incluir a pesquisa pelo individual.

Segundo Williamon e Valentine (2000, p.10), a pesquisa experimental de Ericsson et al. (1993) não conseguiu explicar como os níveis de execução são alcançados, mesmo que os dados indicassem que a quantidade de horas é fator determinante para diferenciar o grupo dos “melhores violinistas” dos “bons”. Compartilho dessa visão crítica, não somente sobre as pesquisas que investigaram a prática deliberada, mas também em relação a determinados trabalhos (DRAKE e PALMER, 2000; LIM e LIPPMAN, 1990; HENLEY, 2001; dentre outros), os quais evidenciaram os resultados finais sem detalhar como foi constituída a prática instrumental. Parece-me que o fato dessas pesquisas enfocarem mais o resultado final da performance (distinguindo as melhores execuções ou o melhor desempenho em determinados testes) ao invés de descreverem o processo de aprendizagem, faz com que esses trabalhos

estejam, de certa maneira, mais vinculados às linhas de pesquisa nº. 1 (Medição da Execução Instrumental “*Measurements of performance*”) ou nº.8 (Avaliação da Execução Instrumental “*Performance evaluation*”) definidas por Gabriellson (2003) do que propriamente à linha de pesquisa nº.5 - Planejamento da Execução Instrumental. Se o próprio nome da linha de pesquisa embute o processo de estudo em sua denominação, então provavelmente alguns desses trabalhos não se enquadrariam no objetivo principal da linha de pesquisa nº.5 de Gabriellson.

A pesquisa com delineamento experimental de Resenthal et al. (1988), apresentou conclusões que não se aplicam diretamente aos pianistas porque foi realizada somente com instrumentistas de sopro. Esse trabalho investigou a diferença entre cinco²⁹ tipos de estratégias de estudo na preparação de um trecho musical. Embora essa pesquisa apresente algumas lacunas quanto aos procedimentos de coleta de dados, ela poderá servir como fonte para uma investigação direcionada ao piano, se forem corrigidas essas falhas e a metodologia adaptada à nova situação de pesquisa. O problema desse trabalho foi quanto à coleta de dados, pois os sujeitos tiveram somente três minutos para aplicar as estratégias formuladas pelos pesquisadores. Após esse período, o pesquisador entrava no local de estudo para que o músico executasse a peça. A verificação da eficácia de estratégias não é um processo que se colhe em curto prazo, muito menos estando sob pressão para realizar determinada atividade em tempo cronometrado. Assim, esse teste, por ter características laboratoriais, sem reproduzir o ambiente natural de aprendizado, faz com que os resultados sejam limitados àquela situação de pesquisa em particular. Consequentemente, as conclusões não podem ter cunho de generalização. Entretanto, as idéias desse trabalho podem ser reproduzidas em outra pesquisa utilizando uma estruturação metodológica mais condizente com a situação real em que ocorre o aprendizado.

A pesquisa experimental de Coffman (1990) é citada em alguns artigos como referência dos efeitos de quatro tipos de prática (estudo mental; estudo físico/execução; estudo, alternando mental e físico; controle motivacional) na otimização da execução. O trabalho foi complexo e utilizou muitos procedimentos de coleta e análise estatística utilizados por outras áreas do conhecimento. As conclusões apontaram que o estudo físico obteve o melhor resultado na prática.

²⁹ Sessenta instrumentistas de sopro foram divididos em cinco grupos, cada um desses grupos iria aplicar determinada estratégia: a primeira estratégia era ouvir uma gravação olhando a partitura; a segunda, cantar as notas; a terceira, estudar silenciosamente a partitura; a quarta, apenas tocando o trecho; a quinta, tocavam uma outra peça antes de executar a peça do experimento, assim poder comparar o efeito das estratégias com o efeito da leitura à primeira vista. Após aplicar essas estratégias os sujeitos teriam que executar a peça diante do pesquisador (ROSENTHAL et al. 1988, p.251).

Em segundo lugar ficou o grupo que alternava o estudo mental e físico. Por último, verificou-se que o estudo mental só não é melhor do que não estudar (p.195). Constatei alguns problemas em relação à conceituação do que seja um estudo mental: o grupo experimental, que utilizou essa estratégia, realizou um protocolo que seria mais conveniente em uma pesquisa sobre a influência da percepção auditiva na execução do que propriamente no processo cognitivo envolvido no estudo mental. Nesse grupo, os sujeitos apenas imaginavam-se tocando a composição, ouvindo uma gravação da obra que era repetida seis vezes. Eles foram instruídos a “se verem e sentirem” mentalmente as respostas físicas da execução, mas mantendo as mãos fixas e sem realizar movimentos do corpo. Esse aparenta ser um conceito equivocado de estudo mental, pois não houve contato com a partitura. Segundo Giesecking e Leimer (1932)³⁰, a visualização, ou estudo mental, é uma das estratégias mais relevantes para assimilar uma obra, na qual o músico memoriza o texto musical antes de iniciar o estudo do repertório, utilizando apenas o ouvido interno, sem interferência do som, mas olhando e analisando atentamente a partitura (GIESEKING e LEIMER, 1932 apud WILLIAMON, 2004, p.131). Apesar de Coffman empregar uma elaborada metodologia, a maneira como o autor conceituou e empregou os tipos de prática instrumental ocasionou os questionamentos quanto aos resultados. Indago se o pesquisador desconsiderou o referencial teórico próprio da área de Práticas Interpretativas ao protocolar quais atividades se constituem um estudo mental. Essa conjectura ressalta que a pesquisa empírica interdisciplinar necessita atentar para uma definição precisa dos termos e aspectos particulares da área em que o problema de pesquisa está inserido, ou seja, consultando também o que os especialistas da área instrumental dizem a seu respeito.

1.2.5 Quanto ao repertório pianístico utilizado nas pesquisas empíricas

Os critérios para a seleção do repertório a ser utilizado nas pesquisas empíricas devem estar claramente definidos, em conformação com o fenômeno a ser investigado e de acordo com as características da amostragem. Barry (1992) fez um estudo experimental com um grupo de cinquenta e cinco instrumentistas de sopro para avaliar a influência da prática estruturada e da prática livre/informal sobre alguns fatores selecionados pela pesquisadora. Para tanto, Barry

³⁰ GIESEKING; LEIMER. *Piano technique*. New York: Dover, 1932.

utilizou uma obra para piano de Haydn³¹ transcrita para instrumentos de sopro e estabeleceu que o repertório selecionado obedecesse aos seguintes critérios (p.114):

1. Ser apropriado ao nível de dificuldade do sujeito;
2. Ter extensão moderada;
3. Conter variedade rítmica;
4. Ser relativamente curto;
5. Não fazer parte do repertório padrão.

Com exceção do primeiro critério, todos os demais foram estabelecidos em conformidade com os parâmetros escolhidos para serem analisados especificamente naquela pesquisa, não sendo, portanto, propensos à generalização para a escolha do repertório das pesquisas empíricas. Desse modo, ao selecionar o repertório a ser adotado, o pesquisador deve atentar-se para quesitos que precisam estar presentes, como o critério 1, além de considerar o objetivo de sua pesquisa para estabelecer os demais.

Ao relacionar as obras utilizadas pelos sujeitos nas pesquisas empíricas, um compositor se distinguiu, o que levanta as seguintes questões: por que a maioria do repertório utilizado nas pesquisas descritivas é de J. S. Bach, como nos trabalhos de Williamon et al. (1999, 2000, 2002a, 2002b), Chaffin et al. (1997, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005, 2006a), Ericsson et al. (1993), Ericsson e Krampe (1996) e Camp et al. (1994)? Qual os critérios para a escolha das obras desse compositor? Seriam esses baseados no caráter atemporal e de universalidade inerentes a esse compositor? Chaffin et al. (2002, p.94) salientam que a escolha do último movimento do *Concerto Italiano* em seu estudo de caso deveu-se à dificuldade em memorizá-la, pois as várias repetições temáticas e o andamento *moto perpetuo* deixaram poucas oportunidades para que a pianista resgatasse, com tempo para refletir e antecipar, cada passagem proveniente da memória de longa duração. Chaffin et al. (2002, p.95) mencionam algumas características das composições de Bach que fizeram com que o *Concerto Italiano* fosse utilizado como modelo em seu estudo de caso: (a) a escrita polifônica intrincada, que se desloca por entre as vozes e por ambas as mãos do pianista; (b) sua música não segue os padrões conceituais e motores, ou seja, desafia as expectativas de continuidade das normas de execução esperadas, aumentando, assim, a sua dificuldade; (c) o andamento rápido não dá ao pianista tempo para pensar sobre o que virá à frente; (d) a complexidade da estrutura formal da obra.

³¹ Pequena Dança em Fá Maior (*Little Dance in F*).

Outros autores selecionaram a obra de Bach de acordo com os objetivos do teste experimental, a exemplo do estudo empírico de Ericsson e Krampe (1996), o qual utilizou um teste de interpretação musical para examinar o controle expressivo das frases musicais, a partir da execução do Prelúdio n. I do *Cravo Bem-Temperado* de J. S. Bach. Segundo os autores (p.7), a escolha dessa peça explica-se pela ausência de dificuldade técnica para a execução, por outro lado, ela proporciona uma grande abertura interpretativa. Nesse caso, a obra foi selecionada a partir de um dos objetivos do teste, qual era verificar como o acúmulo da experiência musical atua na interpretação (a partir da ausência da velocidade) para relacionar os fatores biológicos (idade) na deterioração da capacidade de se executar trechos musicais difíceis. Um dos critérios para a escolha desse prelúdio foi que, dos 35 compassos, 32 possuem estruturas rítmicas e melódicas idênticas e com vastas possibilidades interpretativas.

Algumas pesquisas experimentais utilizaram obras pouco conhecidas, como Rostron e Bottrill (2000), os quais selecionaram a *Novelette em Dó Maior* de Francis Poulenc. Os autores a escolheram por conter elementos comparativos que serviriam para os dois grupos de sujeitos, tendo como critérios: (a) que apresentasse dificuldades técnico-motoras para o grupo experimental, mas que não fosse árdua para o grupo de controle; (b) que não fosse nem curta, nem longa demais. Acredito também que os autores procuraram uma peça que fosse desconhecida, assim, a variável *familiaridade com a obra* teria menos interferência.

Em certos trabalhos, o repertório foi composto exclusivamente para a pesquisa, a exemplo de Drake e Palmer (2000). O Exemplo Musical 1 mostra as três peças utilizadas pelos cinco grupos de sujeitos, totalizando sessenta pianistas. Elas foram compostas por ordem de dificuldade para serem lidas à primeira vista (para identificar o nível de habilidade). A partir da obra apropriada ao nível do sujeito, eles a repetiam onze vezes durante todo o experimento, a fim de verificar como foi o seu processo de assimilação e aprendizagem. Ao analisar essa pesquisa, percebi que a partitura não tem nenhuma indicação de dinâmica ou fraseado. Assim, indago se isso foi proposital ou porque os pesquisadores não se atentaram aos aspectos interpretativos. Os autores salientaram que eles desistiram de abordar aspectos relacionados às nuances expressivas, porque essas são altamente variáveis (em relação ao *tempo/timing*) ao serem analisadas juntamente com os erros de execução dos sujeitos (p.24).



Fig. 1. First four measures of the three musical pieces used in this experiment.

Exemplo Musical 1. Primeiros compassos das três peças musicais utilizadas no experimento de Drake e Palmer (2000) (Retirado de DRAKE e PALMER, 2000, p.7).

O fato da partitura não expor qualquer sinal que indicasse fraseado, dinâmica ou articulação faria com que um músico de nível mais adiantado (executando a peça n.3) tocasse tudo *non legato*, visto ser isso que o texto musical indica. Como a partitura não tinha indicações expressivas, teria sido apropriado observar como foi construída a interpretação dos sujeitos, partindo do pressuposto que havia liberdade para criar em cima do texto musical. Contudo, isso não foi evidenciado no artigo, perdendo-se a oportunidade de examinar um viés que interessaria aos músicos.

Aponto ainda outra ressalva quanto à relação entre o repertório e aos resultados encontrados na pesquisa de Drake e Palmer (2000): os autores tiraram suas conclusões sobre o processo de estudo somente examinando onze repetições dessas peças, coletadas em um curto período³². Assim, o fato de que muitos sujeitos conseguiram tocar fluentemente mostra que a peça era fácil, abaixo do seu nível de dificuldade, pois raramente se consegue executar uma obra de nível apropriado em pouco tempo e com apenas onze repetições. Desse modo, essa pesquisa aparenta ter verificado o efeito das repetições na prática e não o processo “real” de assimilação de um repertório, visto que isso não ocorre na rotina de estudo, a menos que o pianista esteja treinando leitura à primeira vista ou tomando conhecimento das composições para piano.

³² Calculei que a duração seria de, no máximo, uma hora.

Geralmente, as peças estudadas pelo músico requerem um longo processo de aprendizagem que envolve muitas atividades durante o estudo, até que essa possa ser executada fluentemente.

A partir das ponderações anteriores, depreendo que esses autores utilizaram procedimentos que não estão ligados diretamente à contextualização do aprendizado instrumental. Apesar de ser uma pesquisa metodologicamente complexa e com muitos dados estatísticos, característicos da psicologia cognitiva, seria pertinente considerar aspectos particulares das Práticas Interpretativas ao estruturar o trabalho investigativo.

1.3 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ESTUDOS DE CASO

1.3.1 Contextualização

Este método de pesquisa é um dos que mais poderá contribuir para o desenvolvimento do planejamento da execução instrumental, a partir da análise aprofundada da prática de estudo e do processo de aprendizado de músicos em nível de expertise. Intenta-se, através da observação empírica, gerar uma sistematização da rotina de estudo para formular princípios e teorias que podem ser aplicadas no ensino do piano. Trabalhos como os de Chaffin et al. (1997, 2001, 2002) mostram que as observações do comportamento da prática podem prover informações que não aparecem no registro verbal (entrevista) do sujeito¹. Obviamente, a análise através da observação pode ser inserida em vários métodos de pesquisa pela área da música. Todavia, há muito que se investigar através dos estudos de caso, por serem poucos os trabalhos que se utilizaram desse método para examinar o planejamento da execução. Para a presente tese foram selecionados quinze artigos a partir dos estudos de caso, sendo que, desses, oito foram publicados por Chaffin et al. (1997, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005, 2006a), quatro por Nielsen (1997, 1999a, 1999b, 2001) e um artigo dos demais pesquisadores: Miklaszewski (1989), Renwick e McPherson (2002), Pitts, Davidson e McPherson (2000). A importância dos estudos de caso, para o aprofundamento dos questionamentos da área da música, é comentada até mesmo por pesquisadores que utilizam outros métodos de pesquisa, a exemplo de Doris da Costa (1999, p.77), a qual relata que muitas questões presentes no resultado de sua pesquisa com delineamento experimental poderiam ser melhor examinadas caso houvesse um estudo longitudinal do problema.

Os artigos coletados inserem-se dentro de duas categorias temáticas investigadas através dos estudos de caso: a análise do planejamento e do comportamento durante a prática (tipos e

¹ Chaffin aproveitou-se dos comentários da pianista Gabriela Imreh (enquanto estudava uma nova peça ao piano, informando quais as suas intenções durante a prática) para confrontar com a sua observação da prática. Segundo Chaffin, a descrição do processo de aprendizagem dependeu grandemente dessa metodologia. Acrescenta, ainda, que a observação do pesquisador não revela completamente o que o sujeito observado estava tentando fazer em determinada situação (CHAFFIN et al. 2002, p.139).

características da prática) e a utilização de estratégias de estudo, sendo que a primeira categoria constitui a parte mais significativa em número de publicações. Quanto à aplicação dos seus resultados, esses trabalhos denotam a ênfase nos aspectos práticos, com implicações para a didática do instrumento. O fato dos estudos de caso ter uma característica investigativa que permite um acompanhamento muito próximo possibilita que uma temática de aplicação específica, como as estratégias de estudo, seja melhor observada por meio desse método de pesquisa. Segundo Davidson et al. (1998a), seria aconselhável que pesquisas futuras sobre a prática do instrumento fossem mais direcionadas à análise das diferenças individuais, posto que as comparações entre grupos de sujeitos não poderão revelar as diferenças na quantidade de prática necessária para alcançar um determinado progresso (p.406). Nesse sentido, o estudo de caso poderá proporcionar um acompanhamento intensivo sobre o comportamento de estudo realizado por pianistas profissionais, mensurando os caminhos percorridos durante sua formação musical.

Dentre os estudos de caso selecionados, os de Chaffin et al. mostraram-se os mais relevantes por serem os que trouxeram maior detalhamento, esclarecimentos e respostas científicas sobre alguns aspectos relacionados à prática instrumental em nível de expertise. Eles foram realizados com sujeitos distintos: uma pianista-concertista (1997, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006); uma violoncelista (2005) e uma cantora (2006). Desse modo, a presente discussão sobre os estudos de caso serão focados nesses autores, principalmente, no livro publicado em 2002, o qual descreve minuciosamente a prática de estudo da pianista-concertista Gabriela Imreh. Outro trabalho igualmente relevante é o de Miklaszewski (1989), por ser o primeiro estudo de caso envolvendo um pianista *expert*. Inclusive, alguns dos resultados de Miklaszewski assemelham-se aos encontrados por Chaffin et al. (2002), provavelmente, porque essas pesquisas utilizaram sujeitos com proficiência ao piano. A importância dessas pesquisas evidencia-se nas numerosas citações, aparecendo em uma parte significativa dos trabalhos empíricos ou puramente teóricos que abordam o planejamento da execução instrumental.

Além de Chaffin et al., a pesquisadora com o maior número de artigos publicados é Nielsen (1997, 1999a, 1999b, 2001), abordando estudo de caso com dois organistas de nível avançado. Esses trabalhos examinam os aspectos comportamentais ocorrentes no período de aprendizagem de um repertório, focando como esses instrumentistas auto-regulam o uso das estratégias de estudo empregadas durante a prática. Alguns dos resultados desse estudo de caso

também corroboram com os de Chaffin e Imreh (1997) e Miklaszewski (1989) ao verificar que as dificuldades técnico-motoras a serem resolvidas são influenciadas pela estrutura formal da peça e pela auto-avaliação dessa prática, a partir da utilização de estratégias metacognitivas (NIELSEN, 2001, p.164).

O estudo de caso de maior duração foi o de Renwick e McPherson² (2002), acompanhando os três primeiros anos da prática de estudo de uma clarinetista iniciante. Objetivou-se averiguar como o intrínseco interesse do sujeito em um determinado repertório influencia seu comportamento na prática instrumental. A coleta deu-se através de entrevistas e do registro em vídeo de algumas sessões de prática. Apesar de ser um trabalho com resultados significativos, ele não se aplica totalmente aos objetivos dessa tese, pois não examinou a prática de nível de expertise. O mesmo acontece com o estudo de caso de Pitts et al. (2000), ao investigar a aprendizagem de três crianças estudando instrumentos de sopro. Essas pesquisas examinaram as diferenças no comportamento de aprendizagem e as atividades e estratégias que constituem uma prática eficiente, mas não no contexto de excelência.

Segundo Crawford (CHAFFIN et al. 2002, p.18), praticamente não existe nenhum estudo sistemático de observação de concertistas e, nas entrevistas com os mesmos, geralmente não é esclarecida a maneira como eles utilizam as estratégias durante a prática. A autora afirma que na comunidade artística existe o pensamento de que a arte demanda certa mística, a qual sustenta o “mito do artista” como se este detivesse um dom divino que o poupasse do trabalho necessário para a realização musical. Conseqüentemente, a dificuldade em realizar um estudo de caso com pianistas de nível internacional (utilizando principalmente o registro em vídeo da preparação de um determinado repertório) está centrada na desmistificação desse mito. Isso implica em expor o momento mais “íntimo” do pianista em contato com o instrumento, dentre os quais: o elevado número de horas de estudo necessário para preparar uma peça musical; as exaustivas repetições; a incansável busca por soluções e estratégias para resolver problemas técnico-musicais; suas limitações técnico-motoras; os diversos erros de execução que se cometem no processo de aprendizagem de um repertório; o estafante período de memorização (com os inúmeros lapsos de

² Entretanto, o estudo de caso de Chaffin et al. (1997) foi o que mais tempo gastou na análise dos dados, apesar de sua coleta durar dez meses. Os primeiros resultados foram apresentados oficialmente em 1994, na *3rd Practical Aspects of Memory Conference* na Universidade de Maryland (EUA). As publicações decorrentes desse estudo transcorreram por quase dez anos (1997 até 2006). O estudo de caso mais longo de Chaffin et al. foi realizado com a violoncelista brasileira Tânia Lisboa, a qual teve sua prática e performances observadas por um período de dois anos (ver CHAFFIN et al. 2005).

memória que ocorrem); a pressão e a ansiedade antecedentes a um evento musical; o cansaço físico e mental decorrentes do estudo; a falta de disciplina; as superstições, dentre outros. Com base nessa realidade, Chaffin et al. (2002, p.82) mencionam a escassez de trabalhos sobre o planejamento da execução musical com *experts*, justificando a necessidade de investigações para identificar as características de uma prática realmente efetiva. Os autores apontam mais dois empecilhos do instrumentista que fazem com que músicos profissionais estejam relutantes em realizar estudos de caso: a agenda ocupada, impossibilitando a disponibilidade necessária para uma investigação detalhada do caso e o escasso tempo livre para a prática do instrumento, sendo, portanto, muito valioso.

O estudo de Chaffin et al. (2002) pode ser considerado como uma pesquisa participante, visto que o sujeito investigado foi também um dos autores do livro. Esse trabalho é, até o momento, a mais completa descrição do processo de aprendizagem de um músico profissional. Os autores trabalharam na observação e análise de uma pianista-concertista durante a preparação do 3º movimento do *Concerto Italiano* de J. S. Bach (BWV 971). A peça precisou de 33 horas de estudo em 57 sessões de prática, desde o início da aprendizagem até a sua gravação em CD, em um percurso que durou dez meses. A pesquisa concentrou-se nos processos de memorização, utilizando o registro em vídeo (com os comentários verbais da pianista sobre sua prática) como procedimento de coleta de dados. Embora as conclusões fossem de comum acordo entre os autores, os objetivos do trabalho para os psicólogos e para a pianista foram diferenciados: os primeiros buscavam saber como os princípios de memorização desenvolvidos em laboratório se aplicam em uma área em que os profissionais trabalham realizando apresentações de memória. Por outro lado, a musicista objetivava saber como estes princípios poderiam esclarecer o que ocorre durante o “misterioso processo de memorização”, contribuindo, assim, para que as etapas de estudo do repertório pudessem ser, em um todo, mais eficazes (2002, p.xii).

O principal foco temático da pesquisa de Chaffin et al. (2002) foi o processo de memorização. Os autores seguem uma corrente de pensamento nas Práticas Interpretativas que advoga que a memorização é um dos meios fundamentais para mensurar uma execução em nível de expertise e a maneira pela qual o pianista consegue obter uma significativa experiência estética, tanto para ele quanto para o ouvinte:

(...) o efeito da memória sobre a interpretação é notável, visto que o objetivo mais importante de uma *performance* é criar um experiência estética arrebatadora tanto para o executante quanto para o público e a memorização é quase que um meio universal para que se chegue a este objetivo (CHAFFIN et al. 2002, p.24).

Tenho certa ressalva quanto à citação acima. Se a memorização fosse condição para a execução de nível artístico, não existiriam pianistas extraordinários que utilizam partituras em seus recitais, como o fazia o pianista russo Sviatoslav Richter e os que trabalham com música de câmara. De modo diverso, se a memorização fosse um requisito para um elevado nível interpretativo, também não existiriam execuções ordinárias. Não há registro de pesquisas na área de Práticas Interpretativas que tenham abordado pianistas que tocam utilizando-se somente da partitura, em que os resultados da execução musical pudessem ser comparados aos dos músicos que tocam de memória e onde fossem avaliados os dados apenas pelo resultado sonoro e não quanto aos aspectos visuais e da percepção da *performance* pelo público. São imensas as possibilidades de se averiguar o que levaria a um pianista tocar, ou não, de memória, seja através de estudos de caso ou pesquisas com delineamento experimental. Várias questões de pesquisa poderiam ser verificadas como, por exemplo:

- Quais os motivos que o levaram a essa opção?
- O pianista conhece as estratégias de estudo específicas para memorizar uma obra musical? Ou falta-lhe interesse para aplicá-las?
- Memorizar é uma prioridade ou conveniência?
- O acúmulo de trabalho profissional não lhe permite muito tempo para memorizar as obras do repertório?
- Ocorreram traumas ou bloqueios durante a formação profissional que o levaram a ter dificuldade de retenção do conteúdo ou insegurança em tocar de memória? Ou isso é decorrente de um insuficiente conhecimento sobre análise musical e da ausência da estrutura formal da obra como ponto de apoio para a memorização?
- A memorização pode ser afetada pelas variáveis imprevistas (ruídos do público, nível de ansiedade, não-familiaridade com o piano do auditório/teatro, etc.) em uma apresentação pública?
- O fator idade cronológica faz com que haja maior ou menor retenção do conteúdo na memória? Como a execução de memória responde a esse problema?

Essas instigantes perguntas, tão peculiares à área de Práticas Interpretativas, servem como fonte potencial de problemas de pesquisa para trabalhos empíricos, sabendo que grande parte dessas questões ainda não foi respondida cientificamente.

Tendo como pressuposto o argumento de que a memorização é primordial no planejamento da execução instrumental, Chaffin et al. (2002) direcionam sua pesquisa em torno desse princípio, estudando as etapas de aprendizagem através de ferramentas utilizadas em sua área de atuação profissional. Esses autores fizeram com que o método de pesquisa empregado utilizasse recursos e procedimentos de cunho interdisciplinar, a fim de desenvolver um trabalho embasado em conceitos científicos. Assim sendo, vincularam o aprendizado do repertório pianístico de excelência ao ato de memorização (uma prática tradicional, iniciada desde as primeiras apresentações por Clara Schumann em 1828 e subsequentemente por Liszt³). O enfoque do fenômeno musical, a partir do suporte interdisciplinar e dos princípios que norteiam a psicologia cognitiva, fornece respaldo científico e traz mérito aos seus resultados.

1.3.2 Os estudos de caso

1.3.2.1 O método e seus procedimentos

Segundo Williamon e Thompson (2004), o estudo de caso de Chaffin et al. (1997) serve de modelo metodológico para as pesquisas empíricas em música, baseado na evidência de que, através da utilização de métodos qualitativos com observação sistemática, esses autores conseguiram interpretar os dados coletados de acordo com as teorias cognitivas formuladas por especialistas em memória. Desse modo, conseguiram situar os resultados dentro de um contexto de significância para a área instrumental. Para Williamon e Thompson, essa abordagem metodológica oferece caminhos investigativos para futuras pesquisas na área do planejamento da execução. Contudo, salientam que os pesquisadores precisam estar atentos aos problemas metodológicos que acompanham o estudo da prática instrumental e da execução, precavendo-se de fazer asserções ou previsões conclusivas baseadas nos dados de suas pesquisas (WILLIAMON e THOMPSON, 2004, p.22-23).

Chaffin et al. (2002, p.93) teceram o estudo de observação do aprendizado de uma nova peça a partir das seguintes questões:

³ WILLIAMON (2002, p.112).

- Os princípios de memorização desenvolvidos para outras áreas do conhecimento se aplicam à execução do piano?
- Em que pensa o pianista enquanto executa o instrumento?
- Até que nível os detalhes de uma execução podem ser conscientemente controlados?
- Como um pianista concilia as demandas técnicas e estéticas de sua execução?
- Como pode um indivíduo executar, atenciosamente, uma habilidade exaustivamente estudada?

Os autores optaram por um método não-convencional, de modo que houvesse abertura metodológica para não rejeitar os métodos quantitativos nem os qualitativos (2002, p.16). Segundo Crawford (CHAFFIN et al. 2002), o principal problema metodológico foi definir como desenvolver uma pesquisa em que um empirista (Chaffin), uma psicóloga construtivista (Crawford) e uma pianista-concertista (Imreh) trabalhassem conjuntamente, sabendo que as bases epistemológicas eram relativamente fluidas. O objetivo era a troca de experiências entre os pesquisadores, em que a pianista pudesse aprender tanto a análise quantitativa do material coletado quanto testar cientificamente suas idéias sobre memorização e execução instrumental. Nota-se que a pianista via-se como uma artista e não como uma pesquisadora e por esse motivo não concordou em utilizar procedimentos que violassem sua concepção sobre o que seria musicalmente apropriado. Os autores sabiam que a pesquisa precisava ter coesão e decidiram adotar alguns posicionamentos prioritários, dentre eles, a auto-reflexão⁴ e uma metodologia baseada em técnicas quantitativas e qualitativas (p.15).

Quando a pianista iniciou o processo de aprendizagem, os autores ainda não haviam formulado as hipóteses específicas a serem testadas. Após registrar as primeiras sessões da prática, os pesquisadores precisaram saber onde a pianista estava em relação à estrutura formal da peça. Para tanto, a pianista forneceu cópia da partitura com suas idéias musicais e delimitação das seções e subseções, para que os pesquisadores identificassem esses trechos durante a análise do vídeo (CHAFFIN et al. 2002, p.97).

O registro em vídeo de 57 sessões de estudo (CHAFFIN et al. 2002, p.98) foi a maneira

⁴ Refletir em todas as etapas do trabalho sobre suas próprias suposições, motivos e princípios epistemológicos individuais e como estes afetam o processo de pesquisa em todos os estágios.

encontrada de observar o comportamento de estudo da pianista, mantendo o distanciamento necessário e captando, com a maior naturalidade possível, o processo de aprendizagem. Mesmo com esse procedimento, a pianista relatou sentir-se inibida e com uma sensação de desconforto ao ter sua rotina diária de estudo registrada em vídeo: "é como lavar roupa suja na frente dos outros (...), às vezes, eu gostaria, apenas, de sentar e tocar alguma coisa, mas [a necessidade de estar gravando] me faz forçar estar muito bem-composta e vestida apropriadamente" (p.115).

Segundo Chaffin, muitos psicólogos são cépticos em relação aos comentários e descrições do comportamento pelo próprio indivíduo, pois muitas operações mentais não estão abertas à introspecção (NISBETT e WILSON apud CHAFFIN et al. 2002, p. 164). "Isto também se aplicou aos processos mentais responsáveis pelas rápidas e repetidas [*overlearned*] ações que envolvem a execução pianística" (2002, p. 164). Assim, o autor diz que a observação, por uma terceira pessoa, poderá fornecer uma descrição independente e objetiva do processo de estudo do instrumento. A observação é neutra, permitindo determinar a exatidão dos comentários e preencher alguma lacuna das informações coletadas. Tendo como prioridade a observação, Chaffin escolheu registrar em vídeo o comportamento de estudo da pianista, para que pudesse complementar a visão do estudo, em primeira pessoa, do sujeito:

Nós utilizamos a gravação do estudo para verificar, elaborar, qualificar e revisar a descrição de Gabriela sobre o que ela fez. Para isto, é necessário ligar a prática que aconteceu em cada sessão com os objetivos estipulados pela pianista para esta seção (CHAFFIN et al. 2002, p.164).

O registro em vídeo parece ser o aparato preferido dos pesquisadores para observar o sujeito, pois foi utilizado em todos os estudos de caso analisados. Nielsen (1999, 2001) empregou esse recurso porque é a técnica de pesquisa mais próxima ao ambiente de estudo do músico (a coleta deu-se na mesma sala e com os mesmos instrumentos em que os sujeitos praticavam). A gravação ocorreu em uma sessão de estudo para cada período da fase de preparação da peça musical, separados por algumas semanas e, não, durante todo o processo de aprendizagem, como em Chaffin et al. (2002). Os sujeitos também forneciam comentários verbais sobre as dificuldades encontradas e as estratégias para solucionar as dificuldades da prática. Após a coleta de dados, os músicos assistiram ao vídeo para fazer uma retrospectiva e comentar as atividades realizadas (NIELSEN, 2001, p.157). A pesquisadora analisou o comportamento a partir de

categorias sobre o reconhecimento do problema, a avaliação da execução e a seleção de estratégias utilizadas.

No estudo de caso de Pitts et al. (2000, p.49), os autores verificaram que a presença da câmera durante a prática fez com que um dos sujeitos tivesse maior concentração, aumentando o tempo gasto na prática do instrumento. Nota-se que a câmera interferiu na real condição da prática, pois um dos sujeitos relatou (em sessões subseqüentes da prática de estudo) preferir que a câmera não estivesse em seu ambiente de estudo. A partir dessas evidências, Pitts et al. afirmam que existem dificuldades metodológicas em haver um observador presente, seja através de um aparelho mecânico ou do pesquisador, visto que a prática é uma atividade privada.

Miklaszewski (1989) foi um dos primeiros pesquisadores a utilizar o vídeo para registrar a prática de estudo, cuidando para que esses dados fossem coletados no próprio ambiente onde o pianista estudava. Esse estudo de caso foi o que levou menos tempo (uma semana, com gravação de quatro sessões de estudo) para coletar o registro da aprendizagem do Prelúdio *Feux d'Artifice* de Claude Debussy. Como o pianista tinha nível de expertise, ao fim desse período a peça já estava bem preparada para mostrá-la ao seu professor⁵. A principal questão apontada por Miklaszewski era como os conceitos teóricos, derivados de pesquisas de outros referenciais⁶, poderiam ser identificados no registro em vídeo da prática, juntamente com os comentários do sujeito sobre seu próprio comportamento de estudo (p.97-98). Nesse caso, o autor utilizou três critérios para observar e analisar o comportamento da prática: (1) identificação do material musical - um determinado trecho da composição estudada durante a prática, (2) a ação realizada pelo pianista em relação ao material musical e (3) o relato do sujeito sobre as ações tomadas durante a prática (p.98).

Ao contrário de Chaffin et al. (2002), Miklaszewski (1989) não abordou em detalhes os aspectos de memorização, apesar de o sujeito mostrar que memorizava facilmente, pois na quarta sessão de estudo ele já executava várias páginas sem olhar a partitura. Todavia, Miklaszewski apontou a influência de outros aspectos cognitivos: o músico construía primeiramente uma nítida idéia da música, tentando associá-la aos movimentos motores necessários para expressá-la, só então identificava os locais onde deveria haver um trabalho específico para remediar algumas

⁵ Nota-se que a peça em questão é tecnicamente complexa e que, na última sessão de estudo, o pianista cometeu, apenas, oito erros. Isso evidencia o elevado nível de proficiência, mas também pode estar implícito que o sujeito se empenhou (de repente mais do que costuma fazer normalmente) durante a prática, tendo em vista que estava sendo observado por uma câmera e participando de um estudo pioneiro.

⁶ Como Gruson (1988), Sloboda (1985), Wicinski (1950), Manturzevska (1969), dentre outros.

dificuldades. Segundo Miklaszewski, seu estudo de caso demonstrou que o uso do vídeo, juntamente com os comentários do sujeito sobre seu comportamento no vídeo, proporciona um valioso material, que, para esse autor, é relativamente fácil de classificar e descrever (1989, p.108).

1.3.2.2 A relação entre pesquisador e sujeito

Crawford descreve os diferentes procedimentos utilizados nas pesquisas para trabalhar com a tênue linha que separa o pesquisador do sujeito, mencionando dois tipos básicos de abordagens feitas por pesquisadores para lidar com esse frágil relacionamento no percurso da pesquisa (CHAFFIN et al. 2002, p.20):

- 1) O primeiro fundamenta-se na distância entre pesquisador e sujeito, a fim de "minimizar os efeitos dos relacionamentos pessoais e profissionais entre ambos no processo de pesquisa" (p.20). Esse tipo de abordagem foi utilizado por Miklaszewski (1989, 1995) ao registrar em vídeo pianistas aprendendo novas obras musicais;
- 2) No segundo tipo de abordagem, o pesquisador e o sujeito mantêm um estreito relacionamento. A pianista Imreh condicionou sua participação a esse nível, para que Chaffin pudesse analisar seu comportamento de estudo. Assim, além de sujeito, a concertista foi também co-autora do trabalho. Segundo Crawford, nas pesquisas feitas no campo da memória, os pesquisadores adotam diferentes estratégias para lidar com a "implícita hierarquia entre experimentador e sujeito, justificando suas escolhas por diferentes caminhos". Salienta que não há registro de pesquisas onde não houvesse algum tipo de relacionamento hierárquico entre as partes envolvidas (p.22).

Outro fato que pode causar atrito entre os envolvidos na pesquisa está relacionado à questão da análise dos dados observados. Chaffin (2002, p.22) prioriza o que ele chama de "dados objetivos" - os registros quantitativos do comportamento da pianista, em detrimento dos "dados subjetivos", que são os comentários da pianista sobre as intenções e comportamento durante o estudo. Desse modo, o autor evidencia a postura de muitos psicólogos em que a perspectiva exterior sobre um determinado fenômeno cognitivo é a que detêm maior peso. No estudo de caso com a pianista Imreh, existiram alguns aspectos de sua prática que seriam mais aparentes para a análise sistemática de um observador externo do que para o sujeito. Em contrapartida, os aspectos subjetivos seriam mais bem descritos e interpretados pelo próprio

sujeito. Com isso, Chaffin et al. (2002, p.23) concordaram que as habilidades motoras e a memória poderiam ser mais bem examinadas através de uma análise exterior, enquanto os alvos estéticos da obra musical seriam mais bem avaliados pela pianista.

1.3.2.3 Seus referenciais teóricos

Segundo Chaffin et al. (2002, p.198) sua pesquisa sobre o processo de preparação da memória para a execução musical encaixa-se plenamente na teoria da memória experiente (*expert memory*) desenvolvida por Ericsson et al. (1982, 1995, 1988, 1989). Esses, por sua vez, basearam essa teoria no estudo de diferentes tipos de memória em outros domínios do desempenho, como a digitação e o xadrez (CHASE e SIMON, 1973). Desse modo, evidencia-se uma rede de referenciais a partir das teorias formuladas por pesquisas com delineamento experimental em outras áreas do conhecimento.

A pesquisa de Chaffin et al. (2002, p.75) confirma alguns dos resultados encontrados em outros estudos na área da música (ERICSSON, 1996; HOWE, DAVIDSON e SLOBODA, 1998), como:

- A presença de pré-requisitos necessários para alcançar um nível de expertise (além da contribuição do meio para esse desenvolvimento): a capacidade para trabalhar arduamente e a motivação para alcançar um determinado objetivo;
- O conceito de prática deliberada é reafirmado como princípio no qual o nível de expertise é alcançado com um mínimo de dez anos de estudo deliberado de algum tipo de habilidade. A prática deliberada exige autocrítica em todas as etapas do aprendizado visto que, após os problemas serem solucionados, o músico deverá partir para uma nova etapa do processo de aprendizagem (ERICSSON apud CHAFFIN, 2002, p.79);
- A influência de fatores como a motivação e a disciplina, ou a capacidade para trabalhar arduamente no estudo do instrumento fizeram diferença nos resultados. Na pesquisa de Sloboda et al. (1996), o que distinguiu os alunos de "elite" dos outros alunos de níveis inferiores foi o tempo em que os melhores alunos gastaram com a prática deliberada de estudo. Estes não desperdiçaram seu tempo de estudo como os alunos que obtiveram resultados menos significativos, os quais praticavam o instrumento apenas tocando suas músicas favoritas ou improvisavam

melodias que não foram pedidas pelos professores, além de não utilizar nenhuma estratégia em particular. Os alunos de "elite", que empregaram uma prática estruturada, realizaram o estudo técnico pela manhã, como escalas e arpejos, pois este é o estudo mais árduo e o que exige maior concentração por poder se tornar, facilmente, enfadonho. Assim, eles iniciavam a prática com algo menos gratificante, deixando para o resto do dia "a melhor parte" do estudo. A pesquisa de Chaffin et al. (2002) indica que uma das recompensas da prática não reside no presente, mas sim, no futuro, seja através do acréscimo de uma nova peça no repertório, ou do aumento da proficiência no instrumento.

No estudo de caso de Chaffin et al. (2002), os autores mais citados por ordem decrescente são: Ericsson, Miklaszewski, Hallam, Sloboda, Williamon, Lehmann, Simon e Sosniak. Também lhe serviram de referência outros pesquisadores relevantes, como Gruson, Nielsen, Hallam, Howe, Krampe, Aiello, Palmer, dentre outros. A citação confirma os trabalhos de Ericsson (1993) e Miklaszewski (1989, 1995) como referenciais para as pesquisas sobre o planejamento da execução, sendo o último autor mais citado em pesquisas que envolvam a execução pianística. Chaffin ressalta o estudo com entrevista feito por Hallam (1997) e sugere que as suas conclusões deveriam ser observadas diretamente, através de um estudo de caso com pelo menos um número reduzido de participantes (CHAFFIN et al. 2002, p.85). Segundo Chaffin (2002, p.85), os dois trabalhos realizados por Nielsen (1997, 2000) proveram algumas confirmações para a afirmação de que músicos profissionais realmente utilizam estratégias flexíveis de estudo, estando igualmente de acordo com o trabalho feito por Hallam. Contudo, para Chaffin (2002, p.90) os dois estudos feitos por Miklaszewski (1989, 1995) são os registros mais minuciosos de como pianistas de excelência aprendem uma nova peça.

A partir de seu estudo de caso (2002) e de outros trabalhos sobre a prática de músicos profissionais, Chaffin et al. encontraram quatro tipos básicos de estratégias que são inerentes ao comportamento de estudo desses músicos, evidenciando, também, os cruzamentos de informações e de resultados entre os pesquisadores:

1. O uso formal da estrutura da música para dividir a peça em segmentos ou seções para estudo (MIKLASZEWSKI apud CHAFFIN et al. 2002, p.87-89). Segundo Chaffin (2002, p.87), a pesquisa de Miklaszewski poderia ter fornecido maior detalhamento sobre a organização da prática, a partir da estrutura formal da peça. Percebe-se que essas

informações detalhadas foram feitas por Chaffin et al. (2002);

2. O uso flexível das estratégias de estudo. Isso foi igualmente relatado no estudo com entrevistas de Hallam (1995a, 1995b). As estratégias eram ajustadas de acordo com a complexidade da obra, com o nível de execução a ser obtido e o tempo despendido para alcançar determinado objetivo técnico-musical (CHAFFIN et al. 2002, p.87);
3. A organização do estudo a partir da identificação e eliminação dos problemas através de uma relação entre a avaliação da execução dos trechos musicais e do trabalho específico sobre essas passagens. Chaffin (2002, p.88) denomina esse processo de “ciclos de trabalho (*work*) e execução (*runs*)”⁷, enquanto Miklaszewski os vê como uma variação do TOTE (teste-operação-teste-saída), que são seqüências características de uma atividade planejada e deliberada. Embora os pesquisadores não tenham feito qualquer referência, creio que esses modelos podem ser, em suas conceituações e elementos constitutivos, uma analogia ao esquema básico do método dialético de Hegel (tese – antítese – síntese)⁸.

O pianista, primeiramente, tocará a seção no andamento, inteiramente, para identificar qualquer problema [teste]. Então trabalhará as dificuldades, anotando na partitura suas decisões e tocando, lentamente, para implementar o resultado [operação]. O ciclo é concluído com outra execução integral, na qual o pianista tentará tocar a seção no andamento por mais uma vez [teste]. Se o teste não foi satisfatório, o ciclo deverá ser repetido até que o problema seja resolvido (MILLER et al. apud CHAFFIN et al. 2002, p.88).

Segundo Chaffin, o TOTE também pôde ser verificado nos relatos dos pianistas quanto à observação de sua prática em cada etapa do estudo: os comentários iniciais refletem sua habilidade de tocar a seção (teste). Os comentários a seguir focalizam as ações necessárias para resolver algum tipo de problema (operação) e, por fim, a avaliação final do resultado após o estudo (teste) (CHAFFIN, 2002 et al., p.88).

⁷ No *work* (trabalho específico e detalhado de um trecho musical), o pianista executa apenas uma pequena seção musical para trabalhar as questões técnico-musicais. Nos *runs* (execução do trecho musical, da seção ou da peça inteira) o músico testa o que foi trabalhado durante o *work*. As execuções longas dos trechos (*runs*) servem para avaliar o trabalho recente sobre as seções estudadas individualmente e para identificar os problemas a serem estudados posteriormente (CHAFFIN et al. 2002, p.135).

⁸ Saliento que a referência a Hegel é apenas conceitual, considerando que o estudo do instrumento tem uma natureza prática.

(...) os estudos de Miklaszewski (...) sugerem que a prática avançada de estudo é organizada em ciclos de trabalho sobre pequenas passagens intercaladas com longas execuções para validar a eficácia do trabalho (...) (CHAFFIN et al. 2002, p.91).

4. A quarta e última estratégia é a "preocupação explícita com os objetivos da execução da obra em longo prazo" (CHAFFIN et al. 2002, p.88). O pianista não está apenas desenvolvendo uma habilidade motora, mas prevendo o futuro da execução, refletindo sobre a interpretação e desenvolvendo planos com vista a um elevado nível artístico.

Chaffin salienta que os trabalhos de Miklaszewski (1989, 1995) são, até o momento de sua pesquisa participante, os únicos publicados que forneceram as mais detalhadas evidências empíricas sobre como músicos *experts* e com diferentes experiências profissionais, aprendem uma nova peça do repertório pianístico. Miklaszewski, por sua vez, tece seu referencial a partir de estudos com entrevista na área da música (WICINSKI, 1950 e MANTURZEWSKA, 1969), da pesquisa empírica de Gruson (1988) e do trabalho de Sloboda (1985). Miklaszewski (1989) afirma que, apesar de relevantes, nenhum desses trabalhos forneceu uma proposta teórica como modelo para examinar a ação músico-instrumental de longo prazo, nem apresentou uma descrição detalhada do processo de aprendizagem, como poderia ter sido feito⁹. Alguns dos resultados de Miklaszewski também se assemelham aos desses referenciais, tais como, a importância da estrutura da música para organizar a prática e a tendência de se estudar uma peça longa, dividindo-a em pequenas unidades (MIKLASZEWSKI, 1989, p. 106).

1.3.3 Possibilidades temáticas de investigações a partir dos estudos de caso

Para Chaffin et al. (2002), a escassez de material bibliográfico sobre a aprendizagem de músicos *experts* pode ser justificada pelo "culto ao *performer*, o que frequentemente permite a estes pianistas camuflar os detalhes de como a sua música é produzida" (p.30). Os autores levantaram uma hipótese central para saber como uma obra musical é preparada: "a peça tem que ser analisada e trabalhada em vários níveis" (p.30). Assim, os autores estudaram o processo de aprendizagem baseado em níveis ou etapas de preparação do repertório. Eles verificaram que quando se entrevistam renomados pianistas, geralmente, apenas o último nível do processo de

⁹ Creio que Gruson (1988) realizou um trabalho minucioso, dentro das limitações quanto ao detalhamento que se pode esperar de uma pesquisa com delineamento experimental envolvendo um grande número de participantes. Desse modo, fica inviável, metodologicamente, fornecer um aprofundamento que só os estudos de caso podem proporcionar.

aprendizagem é descrito, justamente para se perpetuar a "mística do artista":

No final e mais elevado nível, o artista manifesta sua própria individualidade, musicalidade, personalidade, gosto, sensibilidade e conhecimento, os quais estão refletidos nos detalhes que diferenciam uma execução da outra. Este é o nível mais recompensador para o instrumentista e é o nível em que os pianistas tendem a falar quando descrevem sua própria execução. Embora as descrições dos objetivos expressivos sejam interessantes [e.g., Mark Zilberquit's - 1983 - um livro fascinante sobre os pianistas russos], elas não nos dizem como essas performances foram agrupadas. Por isto, precisamos de um diferente e mais detalhado nível de descrição (CHAFFIN et al. 2002, p.30).

A hipótese levantada pelos autores pode ser considerada unânime, pois que o estudo de uma nova obra musical, assim como qualquer outro domínio na área do conhecimento, passa por vários níveis e etapas de aprendizagem. Contudo, o ponto divergente está justamente na hierarquia em como se processam as conexões de novas informações e prioridades dentro destes níveis. Na citação acima fica nítido que os autores reputam ao último nível a ênfase nos aspectos interpretativos, pois é justo neste nível que os artistas costumam descrever sua execução. Os autores consideraram essa hipótese investigando o processo de aprendizagem da pianista Gabriela Imreh que, coincidentemente, adota esse tipo de abordagem verificado e descrito em seu estudo do 3º movimento do *Concerto Italiano*. Nele, a ênfase principal quanto aos aspectos de interpretação e de expressão ocorre principalmente no nível final da aprendizagem. Presumo, assim, que este foi um estudo de caso que revelou apenas um determinado olhar sobre como a prática é constituída. Nesse caso, haveria necessidade de uma amostragem mais abrangente para verificar como os níveis são hierarquizados nas fases do aprendizado. Para dar um parecer mais abrangente sobre como funcionam as inter-relações entre os níveis de aprendizagem, seria conveniente haver estudos complementares que tivessem mais sujeitos com as mesmas características profissionais da Gabriela Imreh, para verificar se há diferenciação entre os diversos níveis e a constituição da prática em cada um deles.

Chaffin menciona que as decisões sobre os objetivos expressivos foram feitas no início do período de aprendizagem, sendo que seu efeito só apareceu nas sessões de prática 7 e 8¹⁰, quando a pianista “começou a tocar a peça como um todo, após aprendê-la por trechos musicais” (CHAFFIN et al. 2002, p.189). Uma das justificativas para a realização de estudos de caso com

¹⁰ Imreh realizou ao todo 57 sessões de prática.

outros sujeitos é quanto à hierarquização das prioridades interpretativas dentro da prática de estudo, encontradas na análise dos dados:

(...) as sugestões expressivas parecem ter sido identificadas e memorizadas ao mesmo tempo em que os outros tipos de sugestões, entretanto, elas só se tornaram o foco do estudo nas etapas finais (...) As sugestões expressivas foram estabelecidas no início, mas só tardiamente se tornaram o foco do estudo (CHAFFIN, 2002, p.191).

Seria pertinente haver continuidade dessa linha de pensamento, quanto à prioridade dos aspectos interpretativos nas etapas de aprendizagem, mas a partir de outra abordagem da prática de estudo: Como teriam sido os resultados se as sugestões expressivas, juntamente com as interpretativas, fossem focalizadas desde as primeiras etapas do processo de aprendizagem? O resultado final poderia ser otimizado caso fossem utilizadas outras estratégias de estudo? O que aconteceria se o uso sistemático das intenções expressivas e interpretativas fosse deslocado da fase de polimento para todas as etapas do processo? Isso evidencia a necessidade de mais estudos de caso com pianistas de nível de expertise para que se possa ter um panorama mais completo e diversificado sobre a construção da execução de excelência.

O estudo de caso de Miklaszewski (1989) traz algumas possibilidades de aprofundamento investigativo para as conclusões encontradas: a velocidade com que o pianista assimilou a peça (uma semana) evidenciou que ele sabia estudar eficientemente. Entretanto, percebi que as estratégias utilizadas não foram pormenorizadas, mas apenas mencionadas na discussão dos resultados. O trabalho também apontou que o sujeito adequava as estratégias à situação de estudo. Talvez, o fato do Prelúdio *Feux d'Artifice* de Debussy ser uma peça que contenha saltos rapidíssimos de grandes intervalos tenha sido o motivo pelo qual o pianista alternou o estudo em andamento intermediário com trechos curtos em velocidade. Percebi que ele não utilizou uma das estratégias de estudo mais empregadas por músicos, que é o estudo em andamento lento. Ao contrário, ele adequou às estratégias que envolviam diferentes andamentos à demanda técnico-motora do repertório. Outra característica de sua prática foi uma ênfase no estudo de mãos separadas, dando atenção especial à mão esquerda (p.105). A eficiência dessa prática pôde ser confirmada na primeira sessão da prática, na qual o pianista estudou os compassos 35-38 por 16 minutos (somente a mão esquerda). Nas outras três sessões, o pianista gastou nesse trecho, respectivamente, 35 segundos, 50 segundos e 3 minutos. Isso evidenciou que a prática, na primeira vez em que a peça foi estudada, foi realizada de maneira tão eficaz que precisou de

apenas segundos ou minutos nas sessões subseqüentes para manter o resultado alcançado. Infelizmente, a pesquisa de Miklaszewski não esclareceu como essas estratégias, de resultados tão eficazes, foram implementadas.

1.3.4 Quanto aos resultados e conclusões

As pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução corroboram para validar teorias formuladas por estudos teóricos da área da psicologia da música. Segundo Williamon e Valentine (2002a), o estudo de caso de Chaffin e Imreh (1997) confirma a asserção de Clarke (1988), a qual teoriza que o músico em nível de expertise apreende na memória e executa uma obra utilizando representações internas, hierarquicamente organizadas. No caso, a pianista estruturava o seu estudo e o material a ser memorizado a partir da estrutura formal da peça (2002a, p.9). Williamon e Valentine (2002a, p.27) salientam que tanto suas pesquisas quanto as de Chaffin corroboram argumentos formulados por pesquisadores da área da psicologia cognitiva - como os trabalhos de Chase e Ericsson (1982) e Ericsson e Kintsch (1995), demonstrando que a *performance* musical implementa estruturas hierárquicas de assimilação durante a prática do instrumento que, conseqüentemente, serão utilizadas para resgatar as informações da memória durante a execução. Isso evidencia que os resultados dos estudos de caso de Chaffin et al. (2002), bem como as demais pesquisas na área da psicologia da música, são baseados em teorias previamente formuladas, provenientes da psicologia cognitiva, para verificar o fenômeno musical a partir desses parâmetros. A partir dessa realidade, concordo com o argumento de Williamon: “embora Clarke (1988) postule que o músico continuamente *re-acesa* e modifica sua representação mental durante a execução, maiores evidências empíricas precisam ser mostradas para revelar os caminhos em que essas modificações ocorreram” (2002a, p.11). Nesse sentido, acredito que essas evidências aparecerão quando houver uma maior aproximação entre as áreas da música e psicologia da música, as quais poderiam examinar esse problema a partir de um ângulo investigativo baseado no modelo proposto no *item 1.2.2.3*.

Segundo Chaffin et al. (2002, p.136), uma das conclusões mais distintas encontradas na observação do estudo de Gabriela Imreh (e que podem caracterizar a elevada eficiência na prática do instrumento por pianistas profissionais) está no fato de que a pianista gastou apenas 1/4 do tempo executando a peça. Os 3/4 restantes foram gastos analisando e refletindo sobre o processo de execução e a música em si mesma, “pensando sobre o que tinha sido tocado, o que acabou de

executar ou o que seria tocado” (p.133-134). Esse resultado foi mostrado através do registro de gráficos indicativos da medição do tempo gasto no estudo. Chaffin sugere que o grande esforço mental comprovado pelos resultados do tempo despendido na prática mostrou ser isto uma das características do estudo eficaz, os quais procuravam encontrar baseados na natureza da prática deliberada de estudo. Segundo o autor, não é surpresa que a prática feita por profissionais envolva um monitoramento contínuo e o uso flexível de estratégias. Entretanto, o que não estava previsto neste estudo apareceu nos dados registrados: a maior parte do tempo utilizado durante a prática não foi despendida no ato da execução musical, mas no processo mental que envolvia auto-avaliação, escolhas e decisões. Assim, mesmo sabendo que vários pianistas utilizam o estudo mental do repertório, Chaffin não esperava encontrar que mesmo na prática do instrumento, in loco, o estudo fosse "mais mental do que físico" (p.135).

Uma das conclusões do estudo de caso do Chaffin (2002, p.233) é que a memória conceitual ou declarativa é crucial para pianistas concertistas (obviamente, importante para qualquer instrumentista, independente do nível profissional), assim como é prioridade para outros tipos de habilidades que exigem memória aguçada. Para Chaffin, a relevância da memória conceitual vem a comprovar a ênfase com que os pedagogos do instrumento dão ao estudo formal e analítico da obra musical a ser aprendida. Todavia, a função deste tipo de memória não tem sido completamente compreendida por estes profissionais, visto não haver, por exemplo, uma terminologia comum ao se falar sobre a memória conceitual. Acrescenta-se que a sua importância na prática do instrumento é muitas vezes “obscurecida pela grande ênfase em outras formas de memória” (p.235). Embora músicos profissionais utilizem a memória analítica, essa parece se desenvolver tardiamente em muitos estudantes, a exemplo das entrevistas feitas com alunos na tese de doutorado de Williamon¹¹ (1999), em que apenas seis dos vinte e um alunos disseram utilizar a segmentação da música para ajudar no processo de memorização (CHAFFIN et al. 2002, p.236).

Segundo Chaffin (2002, p.250), o impacto estético de uma execução sobre o público é resultante do que pensa o intérprete durante a *performance*. Quando o pensamento do pianista está focado somente nos objetivos expressivos da peça, este terá alcançado o alvo performático da obra musical. Entretanto, para direcionar a atenção nesses objetivos, faz-se necessário que o

¹¹ WILLIAMON. Preparing for performance: An examination of musical practice as a function of expertise. Londres: University of Lonfon, 1999. *Tese de doutorado*, Universidade de Londres, 1999.

músico tenha estudado a peça pensando nesses alvos para que sejam automatizados e possam estar presentes durante a execução. Caso o pianista não estude desta forma, existe a possibilidade de que as distrações provenientes do auditório, das diferenças do instrumento, dos problemas técnicos e dificuldades da peça, além do alto nível de adrenalina, interfiram na apresentação. Assim, Chaffin aconselha que até a espontaneidade seja preparada durante a prática de estudo:

Quando uma peça é memorizada pela primeira vez, esta execução é controlada, principalmente, através de guias básicos de execução [*basic performance cues*]. A medida que a execução vai se aprimorando, os guias interpretativos [*interpretative performance cues*] vão tendo prioridade. Por fim, este controle é transferido para os guias expressivos [*expressive cues*] (CHAFFIN et al. 2002, p.252).

1.3.5 Quanto às lacunas, questionamentos e análise crítica dos resultados

1.3.5.1. Sobre a hierarquia das etapas do processo de aprendizagem

Chaffin mencionou que o estudo com entrevistas feitas por Wicinski (1950), com dez pianistas russos eminentes, apontou três estágios do processo de aprendizagem de uma nova peça: idéias preliminares, trabalho dos problemas técnicos e ensaio final. No primeiro estágio o pianista conhece a música e desenvolve as idéias musicais preliminares sobre como ela deverá ser executada. O segundo estágio é reservado ao trabalho exaustivo sobre os problemas técnicos. O último estágio é destinado ao ensaio do resultado final, onde as idéias desenvolvidas no primeiro estágio são combinadas com o trabalho técnico desenvolvido no segundo estágio para produzir a interpretação final (CHAFFIN et al. 2002, p.100). O sujeito da investigação de Chaffin et al. (2002) descreve seu processo de aprendizagem de forma semelhante. A pianista resumiu toda prática em cinco estágios: “exploração” das idéias musicais; “seção por seção” (trabalho dos problemas técnicos e dedilhado); “estágio cinzento” (período em que a automatização é desenvolvida, mas não plenamente confiável); “ajuntamento” – (*putting it together* - para quando as seções individuais estão fluentes) e “polimento” (estágio final de aperfeiçoamento) (p.100).

A divisão dos estágios nas pesquisas de Wicinski (1950) e Chaffin et al. (2002), separando o trabalho técnico das idéias musicais, traz à tona a discussão sobre os objetivos interpretativos serem desvinculados do trabalho técnico. Chaffin faz uma afirmação que aparenta ser contrária aos objetivos de seu trabalho (que é explicitar o processo que leva a uma execução

de excelência):

(...) polir [fase de polimento] pode ser perfunctório no caso de peças fáceis e com uma estrutura simples como *Clair de Lune*, mas foi importante para peças complexas e exigentes como o 3o movimento do *Concerto Italiano* (CHAFFIN et al., 2002, p.100).

Nesse estudo de caso a pianista também aprendeu a peça de Debussy, entretanto, esta foi descartada da investigação por "ser tão fácil que se tornou relativamente sem informação" (2002, p.94). Ao por à parte peças que não apresentem “dificuldades técnico-mecânicas” da fase de polimento, os pesquisadores parecem excluir a hipótese de que o trabalho sonoro e interpretativo (em peças de andamento lento ou sem complexidade técnica) exige esforço de execução igual ou maior por parte do pianista¹². Se o que diferencia um artista não é somente a destreza motora, mas principalmente como esse transmite a mensagem musical em termos de sonoridade, por que não examinar o polimento em peças, onde somente os aspectos sonoros e de expressão se evidenciam, como em *Clair de Lune*? Contudo, o “olhar” sobre o problema aparenta ser mais de ordem de objetivos e de prioridade investigativa por parte dos pesquisadores do que, propriamente, de desconhecimento de uma abordagem da área de interesse, visto que o autor publicou posteriormente um artigo sobre o aprendizado dessa peça. Assim, meu questionamento se restringe à pesquisa empírica de modo geral, no sentido de despertar uma visão investigativa que possa contemplar aspectos essenciais da execução instrumental.

Embora o estágio que trabalha as dificuldades técnico-motoras tenha objetivo expresso, não ficou nítido, na maioria das pesquisas empíricas, o que significa trabalhar com problemas técnicos nem qual seria o significado da palavra técnica¹³. Durante esse estágio de aprendizado, Gabriela Imreh faz o seguinte comentário:

Estou tentando utilizar um dedilhado que poderá não funcionar (...) toda essa dificuldade pode ser por causa do novo dedilhado que não está funcionando (...) mas eu sei que em passagens como essa, o dedilhado poderá levar semanas para se estabelecer definitivamente (CHAFFIN et al. 2002, p.102).

¹² É, justamente, o resultado sonoro que irá distinguir e personalizar sua execução.

¹³ Sabe-se que a palavra técnica se origina do grego *techné* cuja tradução é *arte*. Nesse caso, a interpretação e a sonoridade são aspectos intrínsecos e indissociáveis do trabalho mecânico e motor da ação músico-instrumental.

Chaffin registrou em vídeo as 57 sessões de estudo da pianista Gabriela Imreh. A pianista relata ter sacrificado a “musicalidade” em algumas sessões iniciais para trabalhar problemas técnico-motores, a fim de testar e desenvolver a memória. Isto ocorreu principalmente na sessão 8. Entretanto, na sessão 9, a pianista começou a prestar maior atenção na interpretação e "pareceu ter alcançado um momento de mudança" (p.105):

Está chegando lá. É muito bom ver que finalmente alguma música está saindo disto tudo, porque até agora somente tem sido ranger de dentes e tortura (CHAFFIN et al. 2002, p.105).

Com base nas citações acima, suscito a questão se as dificuldades técnico-motoras devem ser trabalhadas em sua especificidade ou será que são mais bem resolvidas se estudadas juntamente com os elementos musicais presentes na interpretação final. Essa pergunta fica em aberto para estudos comparativos sobre as prioridades dos elementos técnicos e musicais durante o aprendizado de uma obra musical.

A fase de “polimento” da pianista foi dividida em três partes: “polimento, *re-polimento* e aumento do andamento” e foi destinada à execução e ao estudo em andamento lento, a fim de desenvolver a memória conceitual (analítica). Ao estudar lentamente, um instrumentista diminui a eficiência da memória motora, forçando o músico a pensar no que se está tocando. Neste caso, Imreh estava pensando nos objetivos interpretativos e nos padrões de dedilhado (p.109-111). Nessa fase a pianista decidiu executar o *Presto* em um andamento final mais rápido do que tinha imaginado no início do processo de aprendizagem. Ela utilizou o metrônomo para aumentar o andamento final e estudar um trecho difícil em *fugato*, consumindo várias sessões da prática. A passagem musical era executada duas vezes com o metrônomo em andamento lento. Após a repetição, a pianista aumentava um grau no aparelho para continuar progressivamente até o andamento final (p.112). O metrônomo foi assim usado em três sessões de estudo na fase de polimento. Na citação abaixo, a pianista relata o angustiante sentimento ao realizar este tipo de estratégia:

(...) eu não tenho escolha, eu tenho que fazer isto [utilizar o metrônomo em andamento lento e aumentar um grau a cada duas repetições] e isso é um trabalho infeliz (...) o metrônomo também vai detestar fazer isso. É terrível (...) eu não gosto, é irritante, enlouquecedor, eu odeio (CHAFFIN et al. 2002, p. 112-113).

Algumas suposições sobre a utilização desse tipo de estratégia nessa fase de aprendizagem podem ser depreendidas: dificilmente uma concertista como Gabriela Imreh necessitaria utilizar o metrônomo, principalmente em estágios avançados do processo de aprendizagem. Imreh relatou seu elevado grau de descontentamento ao utilizar esse tipo de estratégia. Assim, pode-se deduzir que essa prática trabalhou mais a parte mecânica da execução, com chances significativas de excluir os objetivos principais da fase de polimento: elevar a peça a um patamar de excelência interpretativa.

O estudo de caso de Nielsen (2001, p.163) mostrou igualmente que os sujeitos focalizaram o trabalho sobre dificuldades técnico-motoras durante todas as fases do aprendizado e que as preocupações com interpretação e as qualidades expressivas da música só apareceram, consistentemente, no último período de aprendizagem. A própria autora menciona que ela não inseriu as diferenças “relacionadas aos aspectos interpretativos e expressivos da execução” nas quatro categorias elaboradas para descrever a utilização das estratégias (1999a, p.279). A ausência desse critério em relação ao repertório estudado (peças do período romântico francês) suscita questionamentos sobre a falta dessa menção: se os sujeitos estudavam peças que exigem um trabalho analítico-interpretativo constante, por que isso não foi incluído na prática em todas as fases de aprendizagem? O pesquisador não necessita analisar a execução final para verificar se o músico evidenciou ou não os aspectos interpretativos e expressivos, mas sim, como ele os constrói durante sua prática. A descrição do trabalho sobre esses quesitos é o que poderia diferenciar o que é realizado por um artista daquele feito por um instrumentista amador.

1.3.5.2 Sobre algumas estratégias de estudo

1.3.5.2(a) Quanto às estratégias para o estudo do dedilhado e das dificuldades técnicas

Segundo Chaffin, Gabriela teve de escolher o dedilhado desde as primeiras seções, onde ainda não tocava fluentemente. A escolha foi baseada na antecipação de suas decisões interpretativas e objetivos expressivos. Dessa forma, o dedilhado não iria "aprisioná-la" nas próximas etapas, trazendo surpresas desagradáveis, visto tê-lo escolhido desde o início (CHAFFIN et al. 2002, p.146). Entretanto, a própria pianista comenta sobre as constantes mudanças de dedilhado durante o processo de aprendizagem:

Algumas vezes, eu mudo o dedilhado tardiamente durante o processo de aprendizagem porque tudo parece estar acontecendo lentamente, obviamente, isto não significa que o trabalho acontecerá numa velocidade maior. Algumas coisas parecem não funcionar (CHAFFIN et al. 2002, p.146).

Chaffin et al. (2002, p.102) relatam que o processo de testar dedilhados continuou até que a peça inteira pudesse ser tocada no andamento. Não estaria isto mostrando que a pianista, ao utilizar a estratégia de estudar em andamento lento, escolheu um dedilhado que não funcionaria no andamento *presto*? Talvez o processo de escolha do dedilhado fosse menos exaustivo se, ao invés de empenhar tanto tempo com o estudo lento em determinados trechos, a pianista os tivesse executado no andamento final, procurando um dedilhado que resolvesse as questões técnico-musicais.

A mudança de dedilhado foi realizada até o momento em que a peça estava sendo executada no andamento final. Este é um tipo de estratégia que deveria ser verificado através de um estudo comparativo entre pianistas, considerando que o dedilhado deve ser testado e escolhido, por definitivo, durante o início do aprendizado. Para tanto, deve-se testá-lo no andamento lento e no andamento final (obviamente tocando apenas o trecho que envolve a escolha do dedilhado). Essa prioridade fortalece a memorização, solidificando a memória topográfica e visual e os padrões de movimento realizado com as mãos, além de ajudar no aperfeiçoamento motor, em razão de que a escolha do dedilhado deve ser direcionada para que proporcione conforto e a maior naturalidade possível na execução. Talvez a alteração do dedilhado pela pianista, nas fases avançadas do processo de aprendizagem, seja uma das causas de sua dificuldade em memorizar determinados trechos. Esta hipótese só poderia ser confirmada se tivessem sido apontados os trechos em que ocorreram as indefinições de dedilhado, para relacioná-las com os lugares em que a pianista tinha dificuldade de memorizar.

A análise da tabulação dos dados referentes às Dimensões Básicas de Execução¹⁴ (CHAFFIN et al. 2002, p.142) mostrou que a escolha dedilhado e o trabalho neste quesito foram realizados nas primeiras sessões de prática com as repetições dos trechos musicais ocorrendo em compassos contendo um dedilhado não convencional (p.181). O trabalho técnico sobre o dedilhado ocorreu em várias sessões da prática até as fases finais de “polimento”. A cada etapa

¹⁴ Tabela que mostra os quesitos básicos que foram avaliados: dedilhado, dificuldades técnicas-motoras, padrões musicais, etc. (CHAFFIN et al. 2002, p.140-141)

do aprendizado, em que se incluía um novo objetivo (como, por exemplo, o estudo em andamento lento ou com metrônomo) a pianista tinha que intensificar o estudo do dedilhado. Chaffin sugere que o tocar lentamente reduz a habilidade de encontrar automaticamente o dedilhado certo. Assim, o estudo lento feito por Gabriela Imreh na fase final de aprendizado proporcionou a assimilação do dedilhado em um nível maior dentro da memória de longa duração (p.183). O autor afirma que o aumento da velocidade final da peça, na última fase de aprendizado, foi o motivo para que a pianista voltasse a ter novamente problemas com o dedilhado. Desse modo, Imreh teve de redobrar a atenção e o estudo sobre o dedilhado durante o processo de aceleração do andamento final (p.183). Verifica-se, através deste fato, a ausência de uma relevante variável que não foi mencionada: a possibilidade da pianista não ter aplicado, desde o início da aprendizagem, uma estratégia de estudo eficaz que tivesse solucionado os problemas de dedilhado, os quais se perpetuaram até os estágios avançados de execução.

Nas páginas 183-184, Chaffin reitera que a execução em andamento rápido envolve mudanças nos padrões de movimento e que os dedilhados mais complexos não estão plenamente automatizados nesse novo contexto. Desse modo, ele aponta o estudo progressivo do andamento com o metrônomo como solução para torná-lo automatizado. Este foi o tipo de estudo utilizado pela pianista nesta última fase de aprendizagem. Nesse contexto, levanto os seguintes questionamentos: se o aumento do andamento provocara uma dificuldade na assimilação do dedilhado, este problema não poderia ser resolvido anteriormente à última fase de aprendizagem caso a pianista estudasse pequenos trechos musicais no andamento final? Se a aplicação de estratégias auxilia a fixação do conteúdo musical na memória, Imreh não poderia ter utilizado várias estratégias de estudo para alcançar o andamento final, ao invés de se restringir ao estudo lento e progressivo com o auxílio do metrônomo?

1.3.5.2(b) Quanto às estratégias utilizadas na abordagem interpretativa e de andamento

No segundo período de aprendizagem (sessão 24 da prática), Gabriela Imreh menciona claramente o trabalho nos aspectos interpretativos: "eu estou trabalhando muito mais nos toques, na qualidade sonora e nas diferenças de dinâmica (...)" (CHAFFIN et al. 2002, p.149). Somente nessa etapa a pianista enfatizou, compasso por compasso, os objetivos expressivos, o fraseado e a interpretação desejada. Chaffin salienta que como a pianista tinha em seu repertório inúmeras obras de Bach e que talvez muitas das suas decisões interpretativas tenham sido feitas

automaticamente, por analogia a outras peças do seu repertório (p.149). Nas páginas 148-151, o autor relata os comentários verbais de Imreh sobre os aspectos interpretativos durante seu processo de aprendizagem, focalizando principalmente no fraseado e na dinâmica.

Em relação ao *tempo* final da peça, a pianista decidiu alterá-lo para um andamento "ainda mais rápido" (2002, p.151). No fim do segundo período de aprendizagem e durante o terceiro, a pianista utilizou o metrônomo para alcançar o andamento final, conseguir estabilidade de tempo e trabalhar a mão esquerda, na qual relatou ter "sérios problemas" (p.153). O metrônomo foi usado como "polimento" na preparação para a primeira audição privada (sessões 18-24 da prática) e para a execução final da obra (sessões 32 - 41), "movendo ponto por ponto, muito pacientemente" até o andamento desejado (p. 161). Segundo a pianista,

O metrônomo é necessário porque nos ajuda a alcançar a estabilidade no tempo, o qual é vital nessa obra. Algumas vezes essa instabilidade é devida aos problemas técnicos reais. Então, nós precisamos eliminá-los (CHAFFIN et al. 2002, p.153).

Saliento novamente que pelo seu histórico, Imreh não necessitaria utilizar o metrônomo para trabalhar problemas técnicos. Lembro-me da professora orientadora artística do Mestrado, Dr. Nelita True, referindo-se acerca do que difere o verdadeiro artista de um músico, que disse:

O artista é capaz de trabalhar o som e o tempo de uma forma peculiar, única (...) a preocupação com o som é elevada e a sua qualidade impecável, por outro lado, o *tempo* nunca é preciso, rígido, mesmo parecendo ser. Você jamais vai conseguir utilizar o metrônomo para acompanhar uma gravação de Horowitz (informação oral).

Considerando a flutuação temporal dentro de uma pulsação estável, depreendo que esse tipo de estratégia parece não ter propósito para uma pianista com nível de expertise como Gabriela Imreh. Esse fato me remete a Franz Liszt, o qual ensinava seus alunos a estudar do mesmo modo em que foi ensinado: mãos imóveis, a ponto de se poder tocar com uma moeda em cima da mão, mas os dedos tendo acentuada articulação. Entretanto, sabe-se através de relatos de seus alunos que ele jamais tocou dessa maneira.

1.3.5.2(c) *Quanto à ausência de comentários sobre alguns parâmetros estilísticos na obra musical investigada*

Chaffin fez uma tabulação com os comentários verbais feitos pela pianista sobre aspectos importantes da música em questão. Esses foram enquadrados em quatro grandes grupos temáticos (2002, p.140):

- 1) Comentários sobre assuntos básicos (dedilhado, dificuldades técnicas, padrões musicais familiares – escalas, arpejos, etc.);
- 2) Comentários sobre interpretação (fraseado, tempo, dinâmica, etc.);
- 3) Comentários sobre execução (memória, estrutura musical, uso da partitura, concentração) e aspectos envolvendo a execução de memória;
- 4) Comentários sobre assuntos metacognitivos (avaliação, afetos, processo de aprendizagem); reflexões sobre o estudo de caso; utilização de estratégias (planejamento, estudo lento, uso do metrônomo, fadiga, avaliação da edição da partitura).

O objetivo de Chaffin foi verificar a quantidade de comentários sobre cada tópico e a sua frequência em cada uma das sessões de prática selecionadas. Objetivou-se examinar se os tópicos mais comentados foram também os mais estudados, além de determinar quais aspectos e partes da peça receberam a maioria das apreciações.

Ao olhar a tabulação dos comentários feitos pela pianista na página 141, contendo a lista dos assuntos priorizados, chamou-me atenção a ausência de um dos elementos interpretativos e estilísticos que considero vital para a compreensão e execução da obra musical escolhida: a referência à articulação (toques) e aos aspectos de sonoridade. Ao se estudar uma obra de J. S. Bach, o pianista terá que escolher, cuidadosamente, o tipo de articulação (*legato, staccato, non-legato, portato, legato* de duas notas, etc.) de acordo com a escrita musical e às convenções estilísticas de execução da obra de Bach, visto que as intenções interpretativas não foram expressamente escritas na partitura pelo compositor. A interpretação e o trabalho de sonoridade do músico estão, obviamente, relacionados a essa escolha. Fica o questionamento sobre a ausência desse referencial expressivo pela pianista:

- Faltou colocá-lo na tabulação dos comentários ou simplesmente porque esse critério não estava previsto anteriormente ao início da pesquisa?

- Foi citado, implicitamente, dentro de outros itens na tabulação, como no item *fraseado* ou *miscelânea*?
- Não seria relevante às questões da pesquisa, ficando esses dados restritos aos registros pessoais da pesquisa?
- Não foi mencionado por que a pianista não o considerava tão pertinente para menção explícita ou por que seria óbvio em demasia citá-lo?

Outro fato intrigante encontra-se registrado no gráfico das páginas 142 e 144 (CHAFFIN et al. 2002), comparando os comentários dos quatro grupos temáticos durante os três períodos de aprendizagem. No início da aprendizagem Imreh teve a concepção geral da obra, “de sua arquitetura”, realizando uma abordagem analítica (p.101). Entretanto, os gráficos sobre os comentários durante o período inicial do estudo da obra mostraram que a menor porcentagem (8%) foi dedicada aos comentários interpretativos. Indago se esse deveria ter, no mínimo, a mesma proporção dos comentários básicos, pois é justamente no início do aprendizado que se tomam as decisões interpretativas (fraseado, sonoridade, intenções expressivas, dinâmica, articulação, etc.), mesmo que estas se modifiquem no decorrer do processo de estudo da obra.

Os resultados do estudo de caso de Chaffin et al. (2002) trouxeram imensa contribuição para a pesquisa sobre o planejamento da execução instrumental. Todavia, devido aos questionamentos levantados, as suas conclusões também evidenciam a necessidade da continuidade investigativa com outros pianistas de mesmo nível de expertise. Desse modo, haveria subsídios para comparar as diversas abordagens adotadas na prática instrumental, de modo a aplicar aquelas que melhor se adaptam ao perfil do pianista.

1.4 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ESTUDOS COM ENTREVISTA E/OU QUESTIONÁRIO E LEVANTAMENTOS/*SURVEY*

O presente trabalho selecionou onze estudos com entrevista e/ou questionário e dez levantamentos/*survey*. Dentre esses, Hallam (1995^a, 1995b, 1997a, 1997b, 2001a, 2001b) se sobressai como uma das autoras mais profícuas em publicações, a partir de seu estudo com entrevistas sobre a temática do planejamento da execução instrumental. Sloboda et al. (1991a, 1991b, 1996a, 1996b), também escreveram diversos artigos a partir de seus levantamentos e estudos com entrevistas, incluindo outros não discutidos na presente tese.

O número de participantes varia consideravelmente entre os trabalhos. O levantamento de Smith (2005) contempla a maior quantidade de participantes, totalizando 344 instrumentistas de nível universitário, os quais responderam a um questionário para examinar a relação entre motivação e prática x estratégias de estudo. O levantamento de Sloboda, Davidson, Howe e Moore (1996) contemplou 257 jovens músicos, entrevistados sobre o histórico e conteúdo de sua prática musical. Desses, 94 músicos foram selecionados para utilizar um diário para registro das atividades do cotidiano e da prática do instrumento por 42 semanas. Nesse estudo foram examinadas a relação entre a quantidade, o conteúdo e a extensão da prática instrumental e o desempenho alcançado. Os resultados deram suporte à teoria de que o tempo gasto e o esforço de uma prática formal¹ são os principais determinantes do nível de habilidade musical. O levantamento realizado por McPherson e McCormick (2003, p.48) com uma amostra elevada de 332 instrumentistas opõe-se a alguns resultados do levantamento de Sloboda et al. (1996), em razão de que os autores concluíram que a prática (mesmo sendo vital para desenvolver a capacidade de realizar uma boa execução) não deve ser considerada isoladamente, sem atentar para outros aspectos envolvidos, como fatores de motivação e variáveis que possam influenciar o estudo e a execução.

¹ Entende-se por prática formal, aquela em que o músico tem um plano de estudos estruturado, com um conteúdo pré-estabelecido e com objetivos a serem alcançados, ao contrário da prática informal, na qual o músico estuda uma obra apenas executando e repetindo-a por inteiro, “por diversão” (ERICSSON apud SLOBODA, 1996, p.287).

O estudo com entrevista que apresentou a menor amostra foi o realizado por Holmes (2005), com apenas um guitarrista e um violoncelista, ambos de elevado nível de desempenho, para examinar a preparação para a execução. Verificou-se que eles empregaram estratégias de estudo comuns aos dois e, mesmo com instrumentos de natureza diferentes, essas foram geradas a partir dos objetivos interpretativos. A pesquisadora também examinou os aspectos envolvidos no processo de memorização e as vantagens de utilizar a interpretação, em abordagem imaginativa, durante o estudo do repertório. Holmes apóia-se em Chaffin e Imreh (2001) para justificar a importância do relato do sujeito como fonte de informações fenomenológicas para a pesquisa, visto que o montante de dados mais producente é aquele proveniente da descrição da própria prática pelo músico. A autora utilizou-se desse princípio para formular as questões de cunho subjetivo para a entrevista, por ser uma abordagem que permite explorar as representações imaginativas da performance que o intérprete deseja realizar, ligando-as a vários aspectos implícitos das imagens mentais.

1.4.1 Estudos com entrevistas e/ou questionário

A entrevista é um procedimento de coleta de dados relevante nos trabalhos da linha do planejamento da execução, pois que até mesmo as pesquisas descritivas/experimentais² utilizaram-se delas para confrontar os relatos com os dados da observação provenientes das gravações em vídeo e/ou áudio (as quais registraram o comportamento da prática do instrumento). Quase a totalidade dos estudos com entrevista utilizou a entrevista semi-estruturada como técnica de pesquisa. A duração da entrevista variou em torno de dez minutos, para as crianças mais novas, até duas horas com os profissionais. Após a coleta, essas foram transcritas detalhadamente. Algumas foram realizadas somente por telefone, como o estudo de Burland e Davidson (2002). Isso se justificou por ser um estudo realizado com os mesmos participantes, após oito anos à pesquisa original e porque a maioria dos entrevistados morava em outras cidades. Os autores compilaram algumas das questões da pesquisa anterior, além de formularem novas perguntas específicas para o trabalho.

² A pesquisa com delineamento experimental de Costa (1999) utilizou questionários e entrevistas após um período de cinco semanas de aplicação de estratégias de estudo com sujeitos, objetivando averiguar o processo de aprendizagem de instrumentistas. As entrevistas elucidaram muitas questões dos questionários, as quais foram mais compreendidas com os esclarecimentos dos participantes. Assim, esses procedimentos mostram-se úteis para agregar dados diversificados para serem analisados em contexto.

Segundo Williamon e Thompson, o questionário tem a vantagem de ser relativamente rápido e fácil para colher e administrar as informações coletadas, visto que as questões respondidas são colocadas nas categorias de uma listagem fixa. Essa é uma excelente característica, quando o objetivo é realizar um levantamento estatístico ou prover o panorama geral do problema examinado (2004, p.18-19). Acredito que, para o estudo do planejamento da execução, o questionário não deva ser o único método de pesquisa empregado, uma vez que as respostas não são suficientemente detalhadas para esclarecer a constituição da prática instrumental em profundidade. Essa técnica de pesquisa seria melhor aplicada para selecionar o grupo de indivíduos que poderão servir como sujeitos nos trabalhos empíricos.

Hallam realizou uma série de estudos de entrevista com músicos de diversos níveis de habilidade instrumental (1995a, 1995b, 1997a, 1997b, 2001a). Esses trouxeram contribuições sobre a análise da prática instrumental, sendo amplamente citados nas pesquisas sobre essa temática. Seu referencial teórico engloba autores significativos que pesquisaram o planejamento da execução, dentre esses estão os estudos de caso com músicos *experts*, como Miklaszewski (1989), Chaffin e Imreh (1997) e Nielsen (1999).

A preocupação de Hallam com a imparcialidade própria das pesquisas científicas pôde ser evidenciada em alguns detalhes da estruturação de seu trabalho: apesar de ter qualificação profissional, tanto como musicista, quanto na área da psicologia da educação, ela utilizou uma banca independente³ para ajudá-la na categorização dos relatos das entrevistas (HALLAM, 2001a, p.29). Nota-se que a ampla discussão para criar um consenso quanto a essa categorização contribuiu para que houvesse coerência na análise dos dados. Esse fato evidencia a necessidade de troca de informações entre pesquisadores, sendo que cada um colabora com o conhecimento aprofundado de sua área de atuação. Desse modo, Hallam permite que os resultados finais tenham vinculação com o processo que o antecede, ou seja, existe a compreensão geral do problema (essa característica não se verifica em todas as pesquisas empíricas).

Hallam (1995a) investigou as estratégias de estudo de músicos profissionais e concluiu que, embora todos os entrevistados tivessem habilidades e nível técnico-musical semelhantes, houve grande diversidade na forma com que os sujeitos praticavam o instrumento. De acordo com os relatos das entrevistas, depreende-se que existe uma gama de possibilidades de

³ A banca foi formada por um músico profissional com mais de vinte anos de experiência e um professor universitário da área da psicologia da educação.

investigação perante as questões geradas nas entrevistas. Hallam entrevistou vinte e dois músicos profissionais e cinquenta e cinco alunos iniciantes para saber como esses realizavam sua prática de estudo. Segundo a autora, os músicos profissionais “aprendem como estudar”, sendo influenciados talvez pela necessidade de “sobreviver” em um meio competitivo, como o de uma orquestra profissional (2001, p.37). Como consequência, eles desenvolveram habilidades *metacognitivas* significativas, além da capacidade de se auto-avaliar e de elaborar estratégias de estudo que os ajudem a superar determinadas dificuldades técnico-musicais. Por outro lado, os relatos dos alunos iniciantes mostraram que as suas estratégias são menos refinadas, não tendo foco definido para resolver os problemas encontrados. Todavia, notou-se uma semelhança entre os dois grupos entrevistados no sentido de que ambos identificam as dificuldades, reconhecem os erros e monitoram o progresso (p.37). Segundo a pesquisadora, essa conscientização é fundamental para que a prática do instrumento seja eficiente. Nota-se que algumas das conclusões de Hallam (2001a) se assemelham às encontradas em várias outras pesquisas com músicos profissionais. Hallam verificou que praticamente todos os músicos avançados aprendiam uma nova peça, tendo inicialmente uma visão geral da obra, a qual era realizada através de sua execução ou, apenas, examinando a partitura. Esse panorama serviu para identificar as dificuldades, avaliar o andamento da peça e as implicações técnico-musicais, além de considerações sobre a estrutura da obra e os materiais temáticos (p.30).

Algumas pesquisas empíricas têm continuidade, podendo-se analisar o processo de aquisição da habilidade musical ao longo dos anos. Burland e Davidson (2002) realizaram um estudo longitudinal em que entrevistaram dezoito instrumentistas que iniciavam seus estudos musicais. Após um intervalo de oito anos, as pesquisadoras entrevistaram esses indivíduos novamente para verificar a fase de transição entre a formação e a carreira profissional. Os resultados encontrados contradizem o conceito de que somente a prática, por si só leva à perfeição, visto que outros fatores envolvidos foram igualmente determinantes na escolha da carreira em música, como a influência da família, dos professores, da instituição de ensino e outros aspectos de motivação.

Outros trabalhos tentaram abarcar não somente os investigados, mas também os indivíduos que exerceram influência durante o período de sua formação musical, como Sosniak (1995), que realizou um estudo de entrevistas com vinte e um pianistas concertistas e seus pais. Esse é um dos mais relevantes estudos com entrevista sobre a formação musical de músicos

profissionais, examinando as influências dos pais e professores e as atividades que ocorreram durante as fases iniciais, intermediárias e avançadas da formação musical de vinte e um pianistas-concertistas⁴. Os relatos explicitam a importância de uma prática instrumental organizada, consciente e com objetivos traçados e, sobretudo, pela seriedade com que o estudo foi administrado. Segundo Sosniak, os concertistas investiram, aproximadamente, dezessete anos de prática antes de atingir o nível expertise pianístico, requisito esse que lhes possibilitou participar de seu estudo com entrevista (p.409).

1.4.2 Levantamento/Survey

Os levantamentos são aplicados em grandes amostras. Jorgensen (1997) aplicou um questionário para 182 alunos de música, a fim de verificar o tempo gasto na prática. O autor utilizou a pesquisa experimental de Ericsson et al. (1993) como referência, a qual apontou o fator *tempo despendido na prática do instrumento* como determinante para o nível de desempenho alcançado. Entretanto, Jorgensen ressaltou a necessidade de haver um arcabouço teórico que fundamentasse a análise do comportamento do aluno durante a prática. Um dos motivos para essa lacuna seria a escassez de pesquisas empíricas sobre essa temática, impossibilitando a formulação de uma teoria (JORGENSEN, 1997, p.124). Nesse contexto, Jorgensen propõe um modelo hipotético (Diagrama 4) para o relacionamento entre quatro variáveis que interagem entre si, afetando a prática instrumental do aluno: *social* (relativa aos relacionamentos com pessoas e eventos fora da instituição), *instrumental* (o instrumento em que a prática é realizada), *institucional* (local onde ocorre a aprendizagem) e *individual* (a variável central, representando as características individuais de aprendizagem, a qual faz a mediação entre as outras variáveis e afeta o resultado: *tempo despendido na prática*):

⁴ Jovens pianistas americanos finalistas dos mais renomados Concursos Internacionais de Piano, como Van Cliburn (EUA), Frederic Chopin (Polônia) e Margerite Long (França).

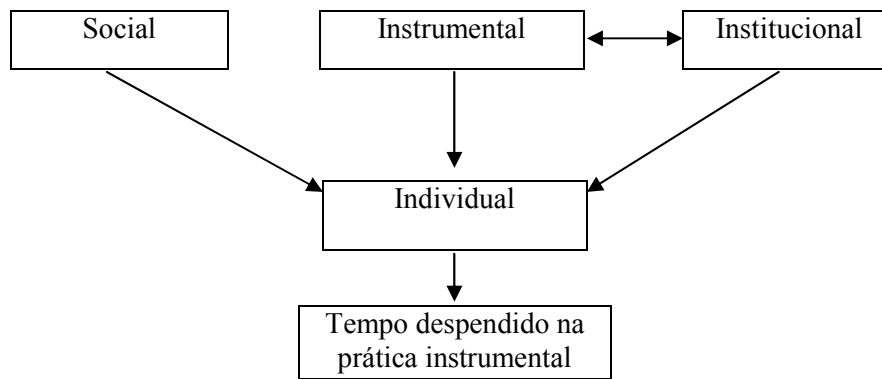


Diagrama 4. Modelo hipotético do relacionamento entre variáveis que influenciam o tempo despendido na prática instrumental do aluno (traduzido e reproduzido de JORGENSEN, 1997, p.137)

Jorgensen (2002) realizou outro levantamento sobre a mesma temática de seu trabalho realizado em 1997, mas abordando, em particular, a relação entre tempo gasto na prática instrumental e o nível de desempenho atingido. Sua amostra compreendeu alunos avançados de um Conservatório. O autor justifica essa escolha com uma questão de pesquisa pertinente: “se a proficiência na execução é provavelmente mais fácil de se reconhecer do que a excelência no estudo do instrumento, então, como poderíamos definir uma prática proficiente?” (2002, p.107). Assim, o pesquisador aplicou os questionários com o intuito de examinar o que determina uma prática instrumental de excelência. Nota-se que a limitação da amostra ao Conservatório indica que o autor já havia verificado, em seu levantamento de 1997, a influência da instituição sobre o tempo despendido na prática (ver Diagrama 4). Assim, Jorgensen dá continuidade à linha investigativa através da aplicação de resultados anteriores em uma nova situação de pesquisa, de maneira que as conclusões ficam cada vez mais embasadas em evidências empíricas. No caso, o autor fragmentou um dos fatores (*instituição*) que interfere na prática para examiná-lo em seu contexto de atuação. Jorgensen ainda comparou seus resultados com estudos de outros pesquisadores sobre essa mesma temática. É justamente nesse processo de continuidade investigativa e de interação entre os trabalhos que o referencial teórico dessa linha de pesquisa é construído, criando possibilidades de validar e/ou gerar teorias relevantes à linha do planejamento da execução.

Nielsen (2004) também realizou um levantamento com 130 músicos de elevado desempenho instrumental de instituições de nível superior da Noruega, respondendo a um questionário sobre como esses utilizavam as estratégias de estudo. Nota-se que essa autora é um

raro exemplo de pesquisador que tenha realizado tanto estudos de caso quanto um levantamento⁵. A vantagem de se trabalhar com diferentes métodos faz com que se possa fortalecer certas partes da pesquisa propensas a dificuldades investigativas, utilizando-se, através de sua experiência com diferentes métodos, o que cada um deles pode acrescentar no delineamento da pesquisa. Nesse contexto, depreendo que, na linha do planejamento da execução, os pesquisadores costumam estabelecer um método preferencial que melhor se adapte ao seu perfil investigativo para, então, estruturar suas pesquisas a partir desse modelo. Contudo, não posso afirmar se isso é uma característica apenas da linha de pesquisa sobre o planejamento da execução (visto conter tendências interdisciplinares), ou se também ocorre em pesquisas de outros campos temáticos da música.

O levantamento de Harnischmacher (1997) aplicou um questionário com 151 instrumentistas a fim de examinar o conteúdo da prática de estudo, a organização e o tempo gasto nessa atividade. Objetivou-se verificar os efeitos das diferenças individuais, motivação e maturidade no comportamento de estudo. Os resultados apontaram que os aspectos complexos da prática são mais influenciados por fatores de *motivação e situacionais* do que pelo fator *idade*. Na conclusão, o autor aponta a necessidade de futuros estudos longitudinais (estudos de caso) para determinar em que extensão a eficiência da prática é influenciada pelos fatores encontrados (p.85). A sugestão de Harnischmacher denota a importância dos estudos de caso para descrever e analisar detalhadamente questões apresentadas pelos estudos com questionário. Os questionários, devido à abrangência, não podem aprofundar os resultados, contudo, possibilita que o fenômeno seja investigado a partir de dados comprovados empiricamente.

Barry e McArthur (1994) realizaram um levantamento com 94 professores de piano para saber como esses discutem as estratégias de estudo com sua turma de alunos. O questionário incluiu uma lista sistemática (*Music Practice Instruction Inventory*) com 26 perguntas diretas, concernentes às estratégias de estudo, a fim de saber como elas eram abordadas pelo professor em aula, e se esse ensinava aos alunos como aplicá-las durante a prática. Smith (2005) elaborou uma lista semelhante, com 21 estratégias (*Practice Strategy Inventory*), porém direcionadas à prática do instrumentista. Essa lista foi uma das partes do questionário administrado a 344

⁵ Também podemos citar alguns outros pesquisadores que fizeram trabalhos com diferentes métodos de pesquisa, como: Davidson, a qual realizou um estudo de caso (PITTS et al. 2000) e vários levantamentos e estudos com entrevista; e Barry, realizando um levantamento (BARRY e MCARTHUR, 1994) e uma pesquisa descritiva com delineamento experimental (BARRY et al. 1992).

instrumentistas. Smith estabeleceu as estratégias retirando-as de três fontes referenciais: (a) pesquisas empíricas que abordaram essa temática (provenientes da observação, experimentação ou de estudos com entrevistas), citando, em especial, os trabalhos de Barry e McArthur (1994) e Gruson (1988); (b) trabalhos sobre auto-regulação do aprendizado e, (c) estratégias sugeridas do pesquisador e pelos especialistas no assunto. Esses últimos (três professores de instrumento do ensino superior) também foram os revisores dessa lista. A contribuição dos dois levantamentos acima citados deveu-se muito à maneira com que os pesquisadores integraram a especificidade das estratégias com uma amostragem de grande proporção. Entretanto, os resultados do levantamento pedem aprofundamento da discussão, em razão de que os artigos (principalmente, SMITH, 2005) não detalharam todas as possibilidades de análise comparativa das estratégias listadas. Isso pode ser justificado, provavelmente, pela dificuldade de se trabalhar com tantas associações ocorrentes em um numeroso montante de dados. Todavia, o levantamento como método de pesquisa fornece um panorama geral do problema examinado, provendo informações necessárias para ir de um universo investigativo abrangente para um específico, de maneira que o pesquisador, ao estudar o indivíduo, também tenha a sua contextualização, podendo compará-lo com o grupo de indivíduos do qual faz parte.

Kotska (2002) realizou um levantamento com 127 professores e 134 universitários em música. Esse trabalho investigou as expectativas e atitudes em relação à prática do instrumento entre esses dois grupos. A autora verificou que existe, nos relatos dos participantes, uma incompatibilidade quanto às expectativas de professores e alunos referentes ao que acontece realmente na prática: quase que a totalidade dos professores afirmaram que discutem as estratégias de estudo com seus alunos, todavia, 67% dos alunos responderam que seus professores não ensinam como utilizar as estratégias de estudo durante a prática. Assim, os resultados apontaram que existem grandes diferenças entre professores e alunos em relação às atitudes e expectativas quanto à prática instrumental. Kotska relata que não houve análise estatístico-comparativa das respostas, visto que os grupos eram independentes. Afirma, ainda, que essa pesquisa deve ser vista como uma apresentação inicial de informações que auxiliem professores e alunos a discutir o que seria uma prática eficiente e de qualidade (p.150). Nota-se que essa pesquisadora não tem formação em outras áreas do conhecimento, apenas na área de música. Talvez isso explique a ausência da análise estatística e de associações e conexões entre as respostas dos dois grupos. Kotska optou por um delineamento metodológico que tivesse menor

interferência interdisciplinar. Entretanto, acredito que os trabalhos empíricos (feitos exclusivamente por músicos) devem procurar utilizar, quanto à análise de dados, critérios mais semelhantes aos levantamentos realizados em outras áreas para que não se perca a principal característica dos estudos de grande amostragem: prover a perspectiva panorâmica do fenômeno investigado (embora, sem maior detalhamento) através de análises estatísticas. No caso de pesquisas realizadas por músicos sem formação multidisciplinar, seria aconselhável incluir um pesquisador que saiba manipular os dados quantitativos.

Os estudos com entrevistas e levantamentos feitos por Sloboda et al. (1991a, 1991b, 1996a, 1996b) e seus demais artigos (DAVIDSON e SLOBODA et al. 1995, 1998) refletem a opção prima por esse método ao abordar o planejamento da execução, focando a temática do desenvolvimento musical. Um dos trabalhos mais citados nas pesquisas sobre o planejamento é o levantamento com 257 crianças e jovens (SLOBODA et al. 1996), o qual trouxe evidências para fortalecer a teoria de que a prática formal é fator determinante para a aquisição musical em nível de expertise. Nota-se que a relevância desse trabalho encontra-se na pesquisa paralela realizada com 94 sujeitos, os quais registraram em um diário a duração e as atividades realizadas durante a prática. Essa pesquisa foi, dentre todas as que utilizaram diários de acompanhamento da prática, a que mais tempo gastou na coleta dos dados: 42 semanas. Por esse motivo, os resultados também foram mais completos e com maior apelo de generalização das atividades que ocorrem durante a prática.

Sloboda critica o fato de Ericsson et al. (1993) terem utilizado o diário por apenas uma semana nos grupos de sujeitos, assim, seus resultados não representariam o universo de atividades realizadas ao longo da formação musical (SLOBODA et al. 1996, p.290). Todavia, vários resultados de Sloboda et al. se parecem aos de Ericsson et al. (além da importância da quantidade de horas como fator relevante para nível de desempenho), tais como: os alunos mais avançados concentravam seu período de estudo pela manhã, realizando primeiramente os exercícios técnico-motores; esses também tinham uma prática mais disciplinada e regular. Creio que a importância do levantamento de Sloboda et al. (1996), como referência para o planejamento da execução, está no fato desses autores terem aplicado diversas técnicas de pesquisas no levantamento⁶. Assim, utilizaram a abrangência dos questionários e entrevistas,

⁶ Foram realizadas entrevistas individuais com 257 músicos, além dos diários de acompanhamento das atividades realizadas durante a prática.

comparando-os com o detalhamento dos diários em seu longo período de coleta. Esse trabalho serve de modelo de um método de pesquisa em que se conseguiu obter uma soma de resultados aprofundados (típicos dos estudos de caso) no universo dos levantamentos, a partir da inserção de outras técnicas de pesquisa.

A interação entre os estudos de entrevista (abordados no item anterior) e levantamentos mostra uma positiva confrontação entre seus resultados, enriquecendo ainda mais a discussão entre os defensores de determinada linha de pensamento nas Práticas Interpretativas. O estudo de entrevistas de Burland e Davidson (2002) opõe-se ao levantamento de Sloboda et al. (1996) no que se refere à quantidade de horas como determinante para alcançar um nível de expertise. Burland e Davidson realizaram um estudo com entrevista com dezoito instrumentistas profissionais encontrando, em seus resultados, evidências que contradizem o argumento de que somente a quantidade de estudo é a responsável pelo sucesso profissional. Esses autores investigaram outros fatores que podem interatuar no sucesso alcançado, tais como as influências da família, dos professores e da instituição de ensino. Assim, sugerem que talvez seja necessário que o músico atente aos fatores que podem contribuir para a obtenção de seus objetivos como instrumentista e, conseqüentemente, encontrar apoio e encorajamento necessários para alcançar suas metas.

CAPÍTULO 2

UMA REFLEXÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS NA PRÁTICA PIANÍSTICA: SUA CONSTRUÇÃO, APLICAÇÃO E EFEITOS, A PARTIR DE EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS OU TEORIZADAS POR ESPECIALISTAS NA ÁREA

2. AS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO: SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E RELAÇÕES INTERATUANTES

Neste capítulo serão investigadas algumas estratégias de estudo empregadas no planejamento da execução instrumental. A sua conceituação é fundamental para a reflexão crítica acerca da organização da prática, de sua aplicabilidade no estudo e dos resultados almejados:

(...) As estratégias de estudo podem ser definidas como pensamentos e comportamentos que os músicos empregam durante o estudo com pretensão de influenciar na motivação ou estado emocional, ou como o caminho em que eles selecionam, organizam, integram e ensaiam um novo conhecimento ou habilidade (WEINSTEIN e MAYER apud JORGENSEN In: WILLIAMON, 2004 p.85).

Entende-se por estratégias de estudo o conjunto de táticas e técnicas empregadas durante a prática do instrumento com o intuito de alcançar um objetivo específico. Essas estratégias formam o fator-chave para o desenvolvimento da excelência na execução e estão vinculadas a uma prática deliberada de estudo, responsável pelo alto nível de desempenho e de eficiência nos resultados. Segundo Lehmann (2007, p.19), instrumentistas e professores de música acreditam que o fazer musical não é, primariamente, uma habilidade física, mas, sim, mental, visto que todo aparato físico-motor segue o direcionamento do cérebro. Assim, as estratégias implicam o uso de habilidades metacognitivas para reconhecer a natureza de determinada tarefa, identificando dificuldades (para aplicar a estratégia apropriada), monitorando o progresso, avaliando o aprendizado (no contexto da execução) e tomando decisões (quando necessário), para aprimorar a

execução a longo-prazo (HALLAM, 2001a, p.28). Segundo Nielsen (1999a), uma atividade na prática instrumental só pode ser considerada como estratégia se ela levar a alcançar as metas estabelecidas, pois que as estratégias são definidas como um processo intencional e direcionado para atingir determinado objetivo (p.276). Nesse sentido, a autora afirma que o músico que possui maior nível de auto-regulação da prática é capaz de, continuamente, ajustar as escolhas das estratégias de acordo com a situação, utilizando técnicas sistemáticas, focalizadas e auto-instrutivas para implementar seu aprendizado (NIELSEN, 2001, p.160).

Segundo Barry e McArthur (1994), a prática instrumental é um complexo fenômeno que envolve inumeráveis processos cognitivos e psicológicos. Por isso, justificam a necessidade, urgente, de realizar pesquisas que examinem o modo mais eficiente de se estudar, empregando estratégias de estudo, para, então, poder afirmar (e ensinar ao aluno) os caminhos mais eficientes para se praticar um instrumento. Os autores partem do princípio de que nem toda prática é eficaz, para, assim, formular possíveis perguntas de pesquisa, como: quais os elementos da aula que o aluno realmente se lembra e aplica em seu estudo diário? Isso estaria vinculado ao fato de que os professores pensam que ensinaram como estudar determinada passagem musical, mas, na realidade, nunca verbalizaram de maneira clara e sistemática, como isso deve ser feito para que possa ser lembrado futuramente (1994, p.53). De acordo com Pitts et al. (2000), o estudo do instrumento é uma habilidade que deve ser aprendida. Para tanto, o professor deve ensinar como realizar essa atividade, através da aplicação de estratégias, de modo que o aluno se torne independente e dê continuidade a esse trabalho durante o estudo diário do instrumento. Nesse sentido, cabe ao aluno identificar as seções com dificuldades e ao professor prover uma série de estratégias para eliminá-las. Esses autores salientam o campo investigativo pouco explorado das estratégias de estudo, a fim de que as pesquisas identifiquem as mais eficientes e em que circunstâncias devem ser utilizadas. Ressaltam, ainda, que essa temática é muito importante para não ser considerada como problema de pesquisa (2000, p.46 e 54).

Evidências científicas destacam a natureza das estratégias como um dos fatores determinantes para atingir o nível de expertise no instrumento, a exemplo dos trabalhos de Barry (1992), Costa (1999), Ericsson et al. (1993), Gruson (1988), Hallam (1997), Nielsen (1999), Chaffin et al. (2002) e Williamon (2004). Embora, existam inúmeras estratégias que não são eficazes ou, até mesmo, contraproducentes, este capítulo tem como parâmetro aquelas que apresentaram um resultado qualitativo e de elevada eficiência, que foram, ou não, investigadas

em pesquisas empíricas e/ou teorizadas por especialistas na área instrumental. O levantamento bibliográfico em periódicos de referência na linha do planejamento da execução mostrou que os trabalhos sobre as estratégias empregadas na prática do instrumento tornaram-se, quantitativa e qualitativamente, mais significativos a partir do final da década de 1980, quando, a partir de então, apresentaram metodologias e procedimentos bem delineados e uma melhor fundamentação teórica. Existe uma demanda para pesquisas empíricas sobre estratégias e técnicas de estudo, abrindo-se campo profícuo para futuras investigações sobre as táticas utilizadas durante o processo de aprendizagem.

Ao examinar as estratégias discutidas nesse capítulo, percebi que muitas delas não foram exploradas, seja através de estudos empíricos ou da criação de teorias que possam dar maior sustentação aos argumentos e benefícios a elas atribuídos. As estratégias precisam ter seu processo formativo compreendido. Por isso, intentei:

- Demonstrar o funcionamento e a aplicação de algumas delas;
- Discutir seus objetivos e a interação com os resultados obtidos;
- Refletir, criticamente, sobre os trabalhos já realizados, discutindo os aspectos não contemplados nas pesquisas, identificando e debatendo os tipos de estratégias com potencial para serem examinadas por procedimento científico;
- Sugerir propostas de estudos futuros que possam validar sua eficácia.

Williamon (2004) ressalta a existência de pesquisas que comprovaram a eficácia de determinadas estratégias de estudo, as quais se mostraram capazes de aprimorar a habilidade física e mental da ação músico-instrumental. Ele salienta também que várias delas não foram legitimadas pela pesquisa sistemática ou estão pouco fundamentadas por um referencial teórico adequado. Para Williamon, quando se consegue demonstrar que determinado benefício da estratégia pôde ser rigorosamente testado e empiricamente provado, o músico poderá assegurar-se do nível de qualidade pretendido, através do conhecimento do funcionamento dos mecanismos que regulamentam a estratégia e de como essa poderá aprimorar sua habilidade musical (p.15). Para esse autor, embora a intervenção (utilização de estratégias pré-estabelecidas, legitimadas empiricamente) na prática de estudo possa ter validação científica, isto não significa que ela irá, necessariamente, otimizar o trabalho do músico. Neste caso, estão implícitas muitas variáveis, tais como as preferências individuais sobre determinadas técnicas e estratégias e a maneira e a liberdade com que as estratégias são empregadas, além do acesso, do músico, a um treinamento

adequado e a um ambiente propício ao seu desenvolvimento musical (WILLIAMON, 2004, p.14).

Paul Henley (2001, p.1) também aponta a necessidade de haver pesquisas que focalizem as estratégias individuais utilizadas na prática diária. O fato de algumas estratégias não serem inferidas pela investigação sistemática ocasiona a dificuldade em referendar determinadas práticas de estudo. Henley acrescenta que a pesquisa na área da música precisa mirar-se nas que ocorrem no campo da psicologia e da medicina esportiva. Essa pretensa analogia faz-se pertinente, pois as áreas citadas têm tradição em pesquisas, demonstrando, ao longo de sua história, um significativo avanço qualitativo nos resultados.

Costa (1999, p.70) baseia-se na teoria de Sloboda (1985), segundo a qual o conhecimento seguro de uma peça musical envolve a formação de representações múltiplas dessa obra. Tendo esse princípio como referencial, Costa fez um estudo empírico com vinte e oito instrumentistas para verificar como os participantes respondem a uma prática estruturada, utilizando vinte e seis estratégias de estudo. Verificou-se que a variedade de estratégias para o estudo do trecho musical foi fundamental para que 81% dos participantes fossem capazes de aprender a música mais rapidamente do que o habitual e obter melhores resultados técnico-musicais. Além disso, todos os sujeitos relataram ter aprendido algumas idéias novas e eficazes para aplicar durante a prática.

Outros trabalhos interligam estratégias ao conhecimento musical prévio do instrumentista. Hallam (2001b, p.15), por exemplo, apontou que o uso eficaz de estratégias de estudo relaciona-se, em algumas circunstâncias, ao nível de desenvolvimento musical do indivíduo. Esses dados basearam-se nas evidências de que a aplicação de algumas estratégias foi limitada, mesmo quando o sujeito as conhecia, pois que o instrumentista não tinha nível suficiente de conhecimento musical. Assim, Hallam postula que a prática efetiva se relaciona aos conhecimentos musicais e às habilidades metacognitivas do intérprete. Trabalhos, como os acima citados, reforçam o princípio de que a utilização de uma gama de estratégias para a prática do instrumento pode ser fundamental para a eficácia da aprendizagem, servindo como instrumento para compreensão de seus mecanismos.

A superioridade da prática estruturada, através da utilização de estratégias direcionadas para melhorar o aprendizado musical versus a prática livre e informal, foi o resultado mais significativo encontrado no estudo experimental de Nancy Barry (1992, p.119). Contudo, esse não foi o objetivo principal ao se iniciar essa pesquisa, pois que a pesquisadora pretendia

verificar a influência de outros fatores, dentre eles, gênero, diferenças individuais e o efeito das estratégias de estudo sobre a acuidade técnica e a musicalidade com instrumentistas divididos em dois grupos: o grupo experimental (vivenciando uma prática estruturada, com estratégias direcionadas) e o grupo de controle. Nesse contexto, não foi verificado nenhum efeito significativo em relação ao gênero ou a diferenças individuais quanto ao progresso no estudo do instrumento, e sim, diferenças em relação à maneira com que os sujeitos realizavam sua prática de estudo. Com base nesses resultados, a autora tece a hipótese de que alguns aspectos da prática estruturada serviram para neutralizar essas diferenças e que, certamente, existe a necessidade de mais estudos na área do planejamento para que se obtenha maior compreensão dessas variáveis.

Pesquisas como essas confirmam o que os teóricos e pedagogos afirmam, isto é, que o estudo consciente, sistemático, direcionado e com aplicação de estratégias voltadas para a solução dos problemas acarretará resultados qualitativos na aprendizagem instrumental. Ericsson et al. (1993) apontam diversas pesquisas em outras áreas do conhecimento que indicaram que não é apenas a motivação ou a extensa repetição de determinada tarefa que irá assegurar um elevado nível de execução. Geralmente, o emprego de estratégias inadequadas leva a um rendimento insuficiente, fato verificado no trabalho de Chase e Ericsson (1981)¹ com digitadores (ERICSSON et al. 1993, p.9)².

A formulação de estratégias de estudo úteis e de maior complexidade, que resultem na eficácia da prática instrumental, está ligada ao fator *experiência* do músico que as emprega. Isso devido ao fato de que os instrumentistas tendem a desenvolver e aplicar estratégias apropriadas relativamente tarde, ou seja, nos estágios mais avançados de sua formação musical (HARNISCHMACHER, 1997, p.72). Com base nesse preceito, depreendo duas asserções que devem interagir para que haja maior contribuição para o desenvolvimento da linha de pesquisa do planejamento da execução:

- a) As estratégias de estudo formuladas por especialistas na área (músicos profissionais, professores e pedagogos do instrumento) podem ser utilizadas como parâmetro para o ensino e como fonte de problemas de pesquisa, por estarem baseadas na vivência e na experiência prática desses especialistas, além de se apoiarem na longa tradição do

¹ CHASE; ERICSSON. Skilled memory. In: ANDERSON. *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdade: Erlbaum, 1981, p.141-189.

² Dentre as pesquisas, Ericsson cita outros estudos empíricos como os de Baltes e Kliegl (1992) e Kliegl et al. (1989, 1990) os quais mostraram que, após os sujeitos serem instruídos para utilizar estratégias apropriadas, houve um aumento significativo do nível de memorização após extensa prática.

ensino do piano;

- b) As pesquisas empíricas sobre a prática instrumental, com músicos profissionais, podem trazer grandes contribuições para a área da pedagogia do instrumento, pois esses trabalhos se estabelecem na cientificidade de seus métodos de pesquisa para validar, ou não, essa prática.

Essas duas evidências – as quais têm, para alguns músicos, uma conotação dispar – precisam ser consideradas mutuamente ao se examinar a constituição das estratégias de estudo e a sua correta aplicação. Essa articulação conjunta produz um campo temático fértil, ainda pouco explorado, que poderá levar ao desenvolvimento de pesquisas que explorem essa interação. Como resultante, a ampliação de trabalhos nessa linha temática poderá trazer contribuições, interconectando essas duas realidades e podendo levar a pesquisa em Práticas Interpretativas ao patamar de cientificidade empírica alcançado por outras áreas do conhecimento.

O presente estudo selecionou diversas estratégias utilizadas na prática pianística. Dessas, algumas serão discutidas com maior detalhamento por serem as que tiveram maior número de trabalhos escritos ou por estar em um nível mais avançado de investigação científica. Os critérios para a seleção foram os seguintes:

- Estratégias investigadas em pesquisas e estudos empíricos;
- Estratégias presentes na literatura específica e em trabalhos puramente teóricos;
- Estratégias apregoadas por especialistas na área: professores e pianistas.

A partir dos critérios acima citados, segue-se a lista de estratégias e seus fatores circundantes a serem discutidas:

- 2.1 Estratégias para memorização;
- 2.2 Estudo mental;
- 2.3 Estratégias para concentração;
- 2.4 Análise da estrutura da obra musical;
- 2.5 Estratégias para o estágio inicial do aprendizado da obra musical;
- 2.6 Os fatores musicalidade e interpretação no processo de escolha e aplicação das estratégias;
- 2.7 A extensão e período de estudo;

- 2.8 Estudo através de repetições;
- 2.9 Estudo através de seções musicais
- 2.10 Estudo invertido de seções;
- 2.11 Estudo de seções difíceis;
- 2.12 Estudo de mãos separadas e mãos juntas;
- 2.13 Estudo em andamentos diferentes;
- 2.14 Estudo com metrônomo;
- 2.15 Estudo com variantes rítmicas;
- 2.16 Estudo do dedilhado;
- 2.17 Exercícios de aquecimento e exercícios técnico-mecânicos;
- 2.18 Exercícios alongamento, relaxamento e de finalização do estudo;
- 2.19 Estudo através de gravações de outros pianistas;
- 2.20 Estudo através do registro em vídeo/áudio da própria prática instrumental e da execução;
- 2.21 Estratégias para maturação da obra musical;
- 2.22 Estratégias para preparação e simulação de uma apresentação formal;
- 2.23 Possibilidades investigativas a partir de estratégias diversificadas.

2.1 ESTRATÉGIAS PARA MEMORIZAÇÃO

2.1.1 *Sua abordagem em pesquisas empíricas e vivenciadas na prática*

Dentre as estratégias de estudo, as que envolvem a memorização e seus processos cognitivos são as mais investigadas pelas pesquisas empíricas, sendo este um dos mais antigos problemas de pesquisa da linha do planejamento da execução. Um dos estudos pioneiros sobre aspectos relacionados à memorização foram os trabalhos de Rubin-Rabson (1937, 1939, 1940a, 1940b, 1941). Essa autora é sempre citada nas pesquisas sobre essa temática, por ser uma das primeiras a verificar, pelos delineamentos experimentais, como é feita a memorização do repertório pianístico. Ela investigou, por exemplo, a memorização através da visualização da partitura antes do início do aprendizado, sugerindo que as informações auditivas, visuais e cinestésicas não dependem, exclusivamente, do movimento motor e físico.

As vantagens da execução de memória têm sido examinadas por diversos pesquisadores e métodos de pesquisa, como nos estudos de caso de Chaffin et al. (2002, 2006) e Miklaszewski

(1989) e nas pesquisas com delineamento experimental de Williamon e Valentine (2002a). Williamon (1999) realizou um estudo semelhante ao de Davidson (1993), para mostrar a influência positiva da execução memorizada sobre os ouvintes. O autor fez oitenta e seis participantes ouvirem e avaliarem diversas gravações em vídeo de apresentações memorizadas e de execuções que contaram com o auxílio da partitura. O resultado mostrou que a execução de memória foi superior àquela utilizando partitura, indicando que existe benefício em gastar um tempo extra para assimilar uma peça na memória. Isso pôde ser verificado pela avaliação total da qualidade da *performance*, em razão de que a proficiência técnico-musical parece ser otimizada pela execução de memória. Isso estaria ligado ao fato de que tocar de memória faz com que o músico tenha maior liberdade e expressividade, além de comunicar, mais efetivamente, suas intenções expressivas ao público. Esse resultado tem implicações pedagógicas, corroborando para afirmar o argumento de que tocar, sem utilizar a partitura, tem maior impacto sobre os ouvintes. O estudo com entrevista de Hallam (1997a) mostrou alguns benefícios da execução de memória, como, por exemplo, o aumento da capacidade de concentração nos aspectos musicais, havendo (semelhantemente ao trabalho de WILLIAMON, 1999) maior comunicação com o público.

Em meio a tantas vantagens, os pianistas se deparam com a alta demanda cognitiva (e o estresse psicológico) que envolve a retenção do conteúdo musical na memória. Nesse sentido, explica-se o interesse por estratégias que otimizem a memorização, pela quantidade significativa de literatura puramente teórica sobre o assunto, além das pesquisas empíricas sobre os tipos de memória. Dentre esses últimos, ressalta-se a importância da memória analítico-conceitual. Segundo o pianista Jörg Demus, “(...) você precisa ter um conhecimento detalhado do que está tocando. Assim, se a memória falhar, seu cérebro lhe socorrerá” (CHAFFIN et al. 2002, p.38).

Muitos estudos salientam a importância do uso e do entendimento da estrutura formal da música como uma das maneiras mais eficazes de se reter na memória o conteúdo aprendido. Alguns estudos empíricos, como os de Chaffin et al. (2002) e Williamon e Valentine (2002a), indicaram que pianistas com expertise utilizam a estrutura da música para organizar a prática e para memorizar uma peça musical. Esses tipos de pesquisas se propõem a testar os argumentos e sugestões para o aprimoramento da execução musical feita por especialistas no instrumento. A partir do pressuposto de que a memorização musical é um aspecto cognitivo do processo de aprendizagem, várias dessas investigações são realizadas com a colaboração de profissionais da psicologia, a exemplo de Chaffin, Williamon e Valentine. Essa interação entre áreas diversas

sustenta os resultados das pesquisas e abre espaço para que haja meios de se testar empiricamente as várias maneiras com que um músico poderá memorizar determinada peça musical.

As entrevistas com pianistas e professores de instrumento, relatadas por Chaffin et al. (2002, p.26-65), evidenciam alguns tipos de memória utilizados por esses profissionais, além de estratégias específicas para aprimorar cada memória descrita. Entretanto, grande parte dessas informações não tem comprovação empírica. Dessas estratégias, algumas podem conter lacunas que levem a questionar sua real eficácia, por causa da subjetividade e vulnerabilidade a fatores externos³. Em contraposição, outras estratégias parecem ter melhor aplicabilidade, visto serem consolidadas através de métodos de longa tradição e credibilidade, como, por exemplo, a memorização embasada na compreensão e análise formal da peça ou do estudo mental⁴ da obra.

Assim, os tipos de memória empregados no processo de memorização de uma peça musical costumam ser conceituados distintamente por pianistas e professores do instrumento. Muitas dessas terminologias são sinônimas ou se referem ao mesmo procedimento e estratégia de estudo para a retenção do conteúdo musical. Geralmente, os profissionais enfatizam certo tipo de memória por ser o que produz para este indivíduo um melhor resultado qualitativo na memorização. Verifica-se que essa escolha ou preferência costuma basear-se na experiência prática, com ênfase na maneira em que o pianista foi ensinado e nas atividades de estudo do instrumento realizadas em sua formação musical. Essas características confirmam a tradição quase que “artesanal” do processo de transmissão do conhecimento.

Não é prática generalizada dos instrumentistas e professores fundamentar as estratégias de memorização utilizadas no estudo do piano em pesquisas científicas que investigaram a eficiência de cada tipo de memória, até porque não são muitos os trabalhos empíricos dedicados a essa temática. Ericsson et al. (1993, p.9) embasam sua pesquisa experimental em inúmeros trabalhos⁵ sobre a memória *expert* em outras áreas do conhecimento, os quais mostraram que o uso adequado de estratégias, após um extenso período de prática, leva a um excepcional nível de memorização. Há alguns exemplos de pesquisas relevantes na área da música que estudaram os processos cognitivos envolvidos na memorização, como as de Chaffin et al. (1997, 2002),

³ A exemplo da memorização utilizando somente a repetição da música, sem um trabalho de análise e compreensão da obra. Em uma apresentação pública, fatores exteriores, como o estresse, a ansiedade e os ruídos na platéia, poderão trazer sérias conseqüências ao desempenho instrumental se o pianista não desenvolver uma memória conceitual.

⁴ Também conhecido como “visualização” e proposto por Giesecking e Leimer (1932).

⁵ Como os de Baltes e Kliegl (1992); Kliegl, Smith e Baltes (1989, 1990) e Ericsson (1985, 1988).

Williamon e Valentine (2002a), Lehmann (1997) e Mishra (2002). Estes descreveram a maneira com que os sujeitos memorizam uma peça musical através da análise criteriosa do contexto de aprendizagem e da observação do comportamento dos músicos durante processo de assimilação do repertório. Embora os resultados apresentados apontem para a superioridade da memória analítico-conceitual, os trabalhos não afirmam, nem comparam, qual seja a melhor estratégia para o processo de memorização, de forma a poder hierarquizar o grau de eficiência de cada uma delas.

2.1.2 *Tipos de memória: conceituação e estratégias utilizadas por pianistas renomados*

A pianista Gabriela Imreh (CHAFFIN et al. 2002, p.26-65) compilou, em livros e revistas, diversas entrevistas feitas por renomados pianistas acerca das suas estratégias de memorização, servindo como referencial da área da música em seu estudo de caso. Algumas dessas estratégias são relevantes para a compreensão dos tipos de memória empregados por pianistas de nível internacional.

Saliento a abordagem, quanto à memorização, do pianista Heinrich Gebhard⁶. Segundo ele, o método de memorização mais adequado é aquele em que o pianista faz o estudo detalhado da partitura através da análise profunda da estrutura da obra, antes de começar a memorizar a partir da execução no teclado. Entretanto, menciona três tipos de memorização que não são confiáveis, os quais evita utilizar, tanto para si próprio quanto para seus alunos (COOKE apud CHAFFIN et al. 2002, p.40):

1. *Memória automática* - aquela em que o aluno estuda, automaticamente, uma peça por várias semanas, utilizando incansáveis repetições mecânicas, até que os dedos automatizem os movimentos corretos. Um dos adeptos desse tipo de abordagem é o pianista russo Yuri Egorov, o qual relata nunca estudar com o objetivo de memorizar uma determinada seção (MACH apud CHAFFIN et al. 2002, p.54);
2. *Memória auditiva* - a qual se baseia na audição e nas emoções para reproduzir os sons;
3. *Memória visual* - obtida através da visualização de cada nota na partitura.

Embora pressuponha que a memorização a partir da análise e compreensão da partitura (também chamada de memória conceitual, declarativa, analítica e consciente) seja a mais

⁶ Conhecido com um dos mais relevantes pianistas do início do século XX. Nasceu no fim do século XIX na Alemanha, sendo radicado nos EUA. Estudou com Leschetizky em Viena e foi professor de Leonard Bernstein.

relevante, as demais mencionadas pelo pianista Heinrich Gebhard são tipos de memória que, se utilizadas em conjunto, poderão trazer maior retenção do conteúdo assimilado. Chaffin cita o pianista australiano Percy Grainger como um dos que postula a utilização de memórias variadas. Assim, “se um tipo de memória falhar, outro tipo poderá servir como suporte” (COOKE apud CHAFFIN et al. 2002, p.40). Para alcançar essa finalidade, Grainger utiliza os seguintes tipos de memória e estratégias de estudo (p.40):

- *Memória física (não-mental/cinestésica)*: é a memória "subconsciente" das mãos e dos dedos, sendo proveniente das numerosas repetições da passagem musical. Grainger só considera que alguém alcançou os objetivos desse tipo de memória quando é capaz de ler um livro ao mesmo tempo em que toca. "Esta memória ajuda quando ocorre um branco" (p.40). Vale salientar que se o pianista utilizar apenas este tipo de memória, de forma automática e mecânica, o mesmo poderá estagnar-se musicalmente, por estar trabalhando somente a parte motora exigida ao se tocar um instrumento. O estudo desprovido do objetivo maior, que é a decodificação da obra, através do que se depreende de sua interpretação e da qualidade sonora do pianista, poderá gerar uma execução sem "personalidade" ou relevância artística. Embora entenda que Grainger quis enfatizar a dissociação entre automatização e assimilação do conteúdo musical, ler um livro durante o estudo não aparenta ser a maneira mais eficiente para desenvolver o total envolvimento físico e emocional que um músico necessita ter para transmitir sua mensagem ao ouvinte;
- *Memória consciente da forma musical*: entendimento de toda a estrutura e detalhamento da partitura;
- *Memorização seccional*: obtida através da memorização intensificada do início de cada seção musical. Assim, caso ocorra uma falha de memória na seção musical em que este se encontra, o pianista estará seguro para iniciar a próxima seção;
- Fortalecer a memória através da transposição: ser capaz de transpor uma passagem para qualquer tonalidade. Este procedimento reforça a habilidade para conseguir vencer as dificuldades encontradas em peças com complexas modulações;
- Estratégia para desenvolver a memória através da habilidade de se escrever, no papel, cada nota da partitura, obviamente, longe do teclado;

- Otimização da memória através do agrupamento de compassos: estudar por grupos de compassos. Assim, o pianista conta internamente (enquanto executa) os compassos dentro das frases musicais, esperando acontecer algum lapso de memória. Ao ocorrer o lapso, o músico poderá identificar quantos compassos deve esperar até o início do próximo grupo de compassos. Essa não me parece ser uma estratégia que ajude a sair de um problema de memória, pois haverá uma longa pausa entre o lapso e o recomeço da execução. Entretanto, uma investigação experimental poderá dizer precisamente se essa tática realmente funciona.

Geralmente, os pianistas são unânimes quanto à memorização baseada em apenas um tipo de estratégia. O pianista Rudolf Serkin, por exemplo, relata que a memória baseada somente no dedilhado é perigosa e que não é confiável durante a execução. Esse dado é significativo, considerando que Serkin mudava o dedilhado constantemente, conforme o momento e de acordo com o piano, o local, a sua disposição (CHAFFIN et al. 2002, p.41). O dedilhado, como forma de apreender as seqüências musicais, se enquadra na memória topográfica, a qual é um tipo de memorização importante, se utilizada em conjunto com outras formas de se memorizar. O fato de não se ter um dedilhado específico prejudica, em muito, o desenvolvimento da memória topográfica. Obviamente, Serkin baseava-se em outros tipos de memória para a sua execução. Segundo Chaffin, o dedilhado serve como orientação durante a execução de memória, pois pensar sobre a localização de um determinado dedo faz o pianista lembrar-se da passagem inteira, assegurando, também, que sua mão estará na posição correta para executá-la (p.168).

Chaffin menciona algumas estratégias para verificar, exclusivamente, se a música foi assimilada na memória, como aquela empregada pelo pianista israelense David Bar-Illan, ao realizar um "estudo silencioso" da peça para checar sua memorização: pressiona a tecla muito devagar para não emitir som. Segundo o pianista, este tipo de estudo aumenta a resistência e a segurança no palco, onde, geralmente, a execução musical está abaixo do nível de expertise do músico. Durante esse estudo, o músico poderá ouvir a música internamente e, desse modo, desenvolver a capacidade de tocar ouvindo realmente o resultado sonoro, assegurando-se de que a sua interpretação não está meramente automatizada. (DUBAL apud CHAFFIN et al. 2002, p.44). Estratégias como essas não foram testadas através de pesquisa de cunho experimental. Uma verificação científica sobre técnicas tão específicas poderia trazer significativa contribuição à área.

Outra possibilidade temática para pesquisas empíricas pode ser extraída da frase do pianista Ralph Votapek, ao relatar que algumas vezes teve pequenas falhas de memória na mão esquerda durante seus recitais: "o erro era imediatamente corrigido, mas o medo da memória falhar estava lá, escondido" (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.48). Geralmente, as falhas de memória ocorrem na mão esquerda. Este fato evidencia a necessidade de se utilizar a estratégia *estudo de mãos separadas*⁷ e, principalmente, de se memorizar cada mão individualmente. Não encontrei nas fontes bibliográficas a partir de 1980, pesquisas empíricas que tenham abordado a relação entre memorização e estudo de mãos separadas⁸. Nesse sentido, sugiro uma pesquisa com delineamento experimental que utilize registros áudio-visuais de execuções musicais "ao vivo" para selecionar os sujeitos que tiveram lapsos de memória. Assim, seria possível localizar os trechos musicais onde ocorreram as falhas de memória e em qual mão isso, primeiramente, ocorreu. A partir desses dados, o grupo experimental seria submetido ao estudo de mãos separadas (da mesma peça ou de uma nova obra), objetivando tanto a sua memorização quanto uma execução excelente, antes de juntar as mãos. O grupo de controle estudaria a peça sem recorrer ao estudo de mãos separadas. Por fim, realizar-se-ia novamente uma apresentação para verificar se houve recorrência do problema. Uma pesquisa nessa temática poderia fornecer subsídios para o argumento de que o estudo detalhado de cada mão e a sua memorização reduzem, ou não, o risco de falhas de memória.

Outro enfoque investigativo é quanto ao momento em que a memorização deve acontecer durante o processo de aprendizagem. Para a pianista canadense Janina Fialkowska, a memorização deve ocorrer na primeira etapa do aprendizado, pois esta considera a ação de olhar a partitura como "ato de colar". As conseqüências dessa abordagem de estudo refletem-se na capacidade de Fialkowska memorizar uma peça de longa duração em apenas alguns dias (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.54). O pianista americano Edwin Hughes também aconselha memorizar a peça imediatamente, "(...) mesmo que no início o pianista só consiga reter alguns pontos" (COOKE apud CHAFFIN et al. 2002, p.55). Para o pianista Mark Westcott uma peça só poderá amadurecer e ser totalmente assimilada caso esteja memorizada. Assim, a

⁷ A ser discutido no item 2.12 desse capítulo.

⁸ Para o presente trabalho, selecionei, apenas, a pesquisa experimental de Burnsed e Humphries (1998). Essa pesquisa não abordou a relação entre o estudo de mãos separadas e memorização. Ela investigou, apenas, sujeitos que estavam iniciando o aprendizado pianístico, utilizando métodos de iniciação para verificar uma maior ênfase na mão esquerda no início da aprendizagem. Assim, esse trabalho não trouxe evidências para emitir parecer que pudesse ser estendido aos níveis mais avançados de habilidade instrumental.

memorização se torna uma prioridade no início do estudo (p.57). Particularmente, pude verificar durante a preparação dos meus recitais de doutorado, que a retenção se tornava eficaz quando eu memorizava desde o primeiro contato com a peça.

2.1.3 Tipos de memória: evidências empíricas e discussões

2.1.3.1 Memória conceitual

A memória conceitual⁹ tem sido a mais estudada por pesquisas empíricas, sendo, também, a mais destacada nas entrevistas, as quais denotam que esse é o tipo de memória com resultados mais eficazes para a retenção do conteúdo musical. Chaffin et al. (2002) postulam que uma das melhores maneiras para se prevenir de falhas de memória é ter, durante toda a execução, a representação conceitual e nítida da música. Se houver uma falha de memória, isto proporcionará ao intérprete saber a sua localização (qual é o compasso, seção musical e o que deverá se suceder), podendo reiniciar a execução a partir de qualquer trecho musical. Para um músico sem esse tipo de memória, a solução geralmente é iniciar novamente a peça. Os autores afirmam que a memorização não-conceitual da música acontece no início da carreira, mas, com o passar do tempo, as limitações desse tipo de estratégia começam a aparecer. Assim, se algum lapso de memória acontecer, o pianista precisa localizar-se dentro da peça, a fim de tomar as providências necessárias para desvencilhar-se do problema. Para que isto ocorra, é necessário ter, muito claramente, a representação conceitual da música na mente durante a execução. A representação hierárquica da peça permite que o pianista selecione uma reentrada eficiente, em caso de lapso de memória, ativando os pontos-chave que resgatarão da memória de longa duração as informações necessárias para continuar a execução (p.198-199).

A importância da estrutura formal da música é crucial para a memorização, bem como para a sua interpretação (CHAFFIN et al. 2002, p.205-206). A memória conceitual é necessária, principalmente, quando as memórias motora e auditiva não conseguem ser ativadas automaticamente como, por exemplo, no caso de falha de memória em que é preciso fazer uma mudança brusca para corrigir o erro. Quando o intérprete tem boa memória conceitual e está bem preparado, este consegue desvencilhar-se desse problema sem que, muitas vezes, o público sequer perceba a falha. Uma das conclusões do estudo de caso do Chaffin et al. (2002, p.233) é

⁹ Também conhecida por memória analítica ou declarativa.

que a memória conceitual, ou declarativa, é crucial para pianistas concertistas, assim como é prioritária também em outros tipos de habilidades que exijam memória aguçada.

Para Chaffin et al. (2002), a relevância da memória analítico-conceitual encontrada no estudo de caso vem comprovar a ênfase que os pedagogos de instrumento dão ao estudo formal e analítico da obra musical a ser aprendida. Todavia, a função desse tipo de memória não tem sido completamente compreendida por esses profissionais, visto não haver, por exemplo, uma terminologia comum ao se falar sobre memória conceitual. Acrescente-se que a sua importância na prática do instrumento é, muitas vezes, “obscurecida pela grande ênfase em outras formas de memória” (p.235). Embora os músicos profissionais utilizem a memória conceitual, essa parece desenvolver-se tardiamente em muitos estudantes. Um dos objetivos do estudo de Chaffin et al. sobre a análise do processo de memorização é que a sua pesquisa possa mudar a maneira com que os alunos memorizam uma peça. Isso se justifica pelas evidências de que muitos estudantes não entendem como a memória conceitual poderia auxiliar durante a preparação para a execução musical e, quando a compreendem, já estão em estágio profissional tardio (p.236).

Para a pianista Gabriela Imreh, uma das contribuições pessoais de seu estudo de caso foi sua mudança quanto aos procedimentos para memorizar uma peça musical. A pianista relatou que ao iniciar a pesquisa, costumava utilizar os padrões convencionais para memorizar, ou seja, priorizar a memória motora tentando, primeiramente, “dominar a música em seus dedos”. Contudo, à medida que a pesquisa avançava, ela percebeu que utilizava, cada vez mais cedo, outras formas de memorização. Através dessa percepção ela optou por cultivar o hábito de memorizar uma obra assim que iniciava a sua aprendizagem, gastando tempo maior em todos os diferentes aspectos da música para desenvolver e solidificar a memória como um todo (CHAFFIN et al. 2002, p.267). Nota-se que os estudos de observação sobre a prática instrumental em ambiente natural de aprendizagem (como os trabalhos de CHAFFIN et al. 2002 e MIKLASZEWSKI, 1989) sugerem que a memorização tende a ocorrer nas etapas finais do processo de aprendizagem. Um dos resultados das pesquisas de Hallam (1997c) indica que as estratégias utilizadas por músicos profissionais são formuladas a partir de vários fatores: a natureza do conteúdo a ser memorizado, as preferências individuais e os níveis de ansiedade. Esse aprendizado era baseado na combinação de estratégias auditivas, cinestésicas, visuais e analíticas (1997c, p.208). Assim, uma abordagem holística quanto aos tipos de memorização poderia levar a uma maior retenção do conteúdo musical, embora a memória conceitual seja a

mais importante nesse processo.

A conclusão após três décadas de pesquisa sobre a natureza da memória *expert* é que todo indivíduo que tem dificuldade em memorizar não teve a oportunidade de aprender as estratégias apropriadas ou não soube aplicá-las corretamente (ERICSSON e SMITH apud CHAFFIN et al. 2002, p.67). A capacidade de memorização está relacionada à familiaridade com a área do conhecimento envolvida, especialmente em relação aos padrões musicais armazenados na memória. Quanto mais se sabe sobre determinada habilidade, maior o armazenamento e mais complexas as suas conexões (CHAFFIN et al. 2002, p.68). Assim, pode-se explicar por que os profissionais são capazes de memorizar sem muito esforço, como acontece com os pianistas que relatam memorizar automaticamente. Segundo Chaffin et al. (2002), quando a memorização ocorre sem esforço, significa que o profissional reconhece que a música é formada por padrões familiares e por conhecidas variantes de novos padrões (p.68). Foi evidenciado que praticamente todos os pianistas citados em seu livro admitiram conhecer a estrutura formal da obra. Indiretamente, reconhecem "a importância da memória analítica, do conhecimento da forma, da arquitetura musical ou da estrutura harmônica" (p.71).

Ginsborg (WILLIAMON, 2004, p.138) salienta que existem poucas pesquisas que abordam o impacto do estilo de aprendizagem utilizado por músicos profissionais sobre sua capacidade de memorização e aplicação de estratégias. As entrevistas e pesquisas na área indicam que músicos usam diferentes métodos para decorar uma peça, além de variadas abordagens e preferências por determinadas formas de memorização. Segundo a autora, a memória pode ser conceituada de várias maneiras, baseando-se no modelo de Atkinson e Shiffrin (1968) no qual a memória possui três tipos de armazenamento (WILLIAMON, 2004, p.124-126):

- 1) *Armazenamento sensório* – que compreende as informações recebidas via sentidos, permanecendo brevemente na memória e com capacidade limitada para armazenar informações. Se alguma informação captura a atenção do indivíduo, essa é transferida para o próximo tipo de armazenamento:
- 2) *Memória de curto prazo* – vinculada às tarefas de memorização corriqueiras, como lembrar alguns números de telefone e manter um diálogo. Em termos musicais, este tipo de memória é utilizada em tarefas como improvisação e leitura à primeira vista, nos quais as novas informações precisam ser assimiladas e são relacionadas ao conhecimento musical do presente e do passado para poder prever os eventos

musicais futuros. Se houver estudo e ensaio intensivos sobre estas informações, este conhecimento irá para o próximo tipo de armazenamento:

- 3) *Memória de longo prazo* – possui capacidade e duração ilimitada para o armazenamento de informações. Um dos objetivos principais deste tipo de memória é poder resgatar a informação armazenada com precisão e conforme a demanda. Este tipo de memória é vital para a memorização de uma música.

Segundo Ginsborg o músico deve elaborar estratégias que contribuam para uma memorização deliberada da música, trazendo, durante a execução, as informações armazenadas na memória de longo prazo (WILLIAMON, 2004, p.126).

A memorização de uma música é feita através de sua representação mental armazenada na memória de longo prazo, a qual o músico utiliza quando executa. Diferentes tipos de estratégias podem contribuir para o desenvolvimento da representação mental da música, a exemplo das informações coletadas pelo armazenamento sensório (memória tátil, visual e auditiva da música) as quais são essenciais nas primeiras etapas de memorização. Segundo a autora, dependendo das preferências de aprendizado do intérprete, a música pode ser estudada visualmente, auditivamente ou cinestésicamente para ser armazenada na memória de longo prazo. Contudo, para que isso ocorra, em nível mais elevado de assimilação, o músico precisa utilizar as estratégias para uma memorização conceitual ou analítica da música (WILLIAMON, 2004, p.128).

2.1.3.2 Memória através da repetição (automática/motora)

Talvez seja o tipo de memorização mais adotado por músicos, especialmente os mais inexperientes. Esse tipo utiliza, basicamente, a memória cinestésica, conhecida também por memória tátil, motora, do movimento ou muscular, fazendo uso da repetição do compasso, frase ou página até que a música possa ser tocada automaticamente (WILLIAMON, 2004, p.129). Na pesquisa de Chaffin et al. (2002) muitos pianistas relataram estudar mãos separadas e com o mesmo dedilhado para desenvolver a memória cinestésica. Assim, Ginsborg aconselha que o pianista estimule essa memória através da repetição musical e da memorização de mãos separadas e juntas. Por outro lado, a memória cinestésica é vulnerável a interferências externas, como, por exemplo, a ansiedade e o nervosismo durante a execução pública, ruídos no auditório,

etc. Por estas e outras razões, os músicos experientes costumam utilizar este tipo de memorização apenas para reforçar a sua memorização e aprendizado (WILLIAMON, 2004, p.129).

Higuchi (2005) ressalta que a memorização baseada somente na memória digital (guiada e desencadeada por um impulso automático) faz com que a seqüência de notas não seja interrompida durante a execução (p.224). No caso de uma apresentação ao vivo, em que inúmeras variáveis não-presentes na prática cotidiana surgem, esse tipo de memória não é confiável, em virtude que, havendo uma interrupção, o músico somente poderá prosseguir caso retorne ao início da seção para continuar com o fluxo e os gestos automatizados pela memória digital. Assim, a memorização através de memórias conscientes torna-se crucial durante o período de aprendizagem, por ser o tipo de memorização que “permite o acesso consciente das notas, assim como o controle dos movimentos” (p.224). A partir dessas informações, Higuchi conclui que a forma mais eficiente de se memorizar conscientemente é estudar a peça dividindo-a em seções pequenas, analisando-as individualmente. Enquanto as informações da análise ainda permanecem na mente, o músico deverá tocar essa seção, várias vezes, até a sua memorização e automatização (p.224).

Alguns estudos demonstram que a repetição, feita conscientemente e dentro de uma prática estruturada e variada, pode auxiliar no processo de memorização. Costa (1999) fez um estudo com delineamento experimental com vinte e oito instrumentistas para verificar como os sujeitos respondem a uma prática estruturada. Foram-lhes dadas duas opções de prática de estudo: o Método A (a repetição de pequenas frases musicais, sem referência às estratégias de estudo) ou o Método B (traz várias estratégias de estudo para que as repetições sejam feitas a partir de uma lista de 26 diferentes maneiras de estudar o trecho musical). O sujeito deveria escolher cinco tipos de repetições segundo seu critério. O Método B mostrou-se mais eficaz para a otimização da aprendizagem e foi escolhido pela maioria dos participantes. Esse método enfatiza a memorização compulsória, ou seja, a 5ª repetição do trecho musical estudado deveria ser sempre de memória. Caso o sujeito não conseguisse, deveria repetir as quatro primeiras estratégias. De acordo com Costa (1999, p.70), a memorização pode promover fluência musical, motivação e concentração durante o estudo, em razão de que a obrigatoriedade faz com que a repetição esteja vinculada ao entendimento detalhado do texto musical, além de forçar uma audição mais acurada e com maior atenção para reproduzir o trecho musical assimilado.

Vários conceitos são formulados a partir do uso da repetição como única forma de se memorizar. Um desses conceitos foi feito por Higuchi (2005), a qual define a memorização “de cor e automático, sem saber” (p.222) como um tipo de memória inconsciente. As memórias inconscientes são apreendidas de maneira automática, sem que o indivíduo perceba nitidamente o que está sendo assimilado, ou seja, o mesmo percebe as condições do procedimento e do resultado da execução, mas sem compreender as operações em si (IZQUIERDO apud HIGUCHI, 2005, p. 224). Nesse contexto, ela exemplifica com a sua própria experiência ao executar as *Cenas Infantis* de Schumann, em que teve um bloqueio total que a impediu de continuar a execução. O estudo dessa peça ocorreu, apenas, repetindo-se inúmeras vezes a obra do início ao fim. Assim, os dedos faziam automaticamente a execução da seqüência dos movimentos, o qual a autora chama de “memória digital inconsciente” (p.223). Higuchi relata que houve automatização do movimento sem que houvesse conhecimento consciente da seqüência das notas que compunham a peça musical (p.223). Embora exista a tradição de estudar uma peça musical repetindo-a diversas vezes até a sua memorização, os estudos no campo da memória, realizados pela neurociência, evidenciam a fragilidade desse método de estudo. Isso porque a quantidade de informações não deve exceder a capacidade de retenção da memória operacional¹⁰, objetivando o seu armazenamento pela memória de longa duração. Por outro lado, estas pesquisas validam a estratégia de se estudar cumulativamente através de pequenos trechos musicais a serem compreendidos e perfeitamente assimilados pela Memória de Longa Duração.

Segundo Higuchi, uma das formas mais eficazes para a retenção do conteúdo é “nomear nota por nota e [sentir] a duração das figuras musicais” (2005, p.225). Nota-se, em seu trabalho, que a autora enfatiza a necessidade do pianista saber, conscientemente, a seqüência de notas. Entretanto, sabe-se que, isoladamente, o conhecimento da seqüência de notas e da duração das figuras rítmicas não irá gerar, por si mesmo, uma solidificação da retenção do conteúdo musical. Possivelmente, esse conhecimento seria otimizado caso fosse inserido no contexto da estrutura musical, visto que poderia otimizar, ainda mais, a ativação da memória consciente, a exemplo da inserção desse grupo de notas em uma *macro estrutura* musical (estrutura formal, harmônica,

¹⁰ Memória operacional - é crucial tanto no momento da aquisição como no momento da evocação de toda e qualquer memória, declarativa ou não. Através dela armazenamos temporariamente informações que serão úteis apenas para o raciocínio imediato e a resolução de problemas, ou para a elaboração de comportamentos, podendo ser esquecidas logo a seguir. Em outras palavras, ela mantém a informação viva durante poucos segundos ou minutos, enquanto ela está sendo percebida ou processada. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n01/memo/memoria.htm>> Acesso em: 20 fev. 2008.

rítmica, fraseológica, aspectos de dinâmica, tempo, interpretação, dentre outros). A partir desse questionamento, abre-se a possibilidade de realização de um estudo empírico sobre que tipo de estratégia utilizada nas repetições poderia surtir melhor retenção do conteúdo musical aprendido.

2.1.3.3 Memória através da informação visual

Assim como a memória através da repetição, este tipo de memorização pode ser frágil, caso o músico apenas empregue os estímulos visuais para assimilar o conteúdo musical. Ela é também denominada memória fotográfica por alguns pianistas que dizem possuí-la, como Artur Schnabel, Guiomar Novaes e Claudio Arrau, consistindo na capacidade de “enxergar e ler” a partitura ao tocar de memória (CHAFFIN et al. 2002, p.37). Ginsborg salienta a importância de se escrever na partitura as informações relevantes (dedilhado, dinâmica, fraseado, etc.) para que esses sinais sejam ligados à memória conceitual. Assim, ao músico requer utilizar alguma forma de análise da música bem como a antecipação de seus objetivos interpretativos finais a fim de decidir o que chamar a atenção na partitura. Dessa maneira estes sinais poderão atuar como memória conceitual e, conseqüentemente, a cada repetição, o músico irá reforçar memorização através da visualização destas informações (WILLIAMON, 2004, p.130). Esse tipo de memória será abordado no item 2.2 sobre o estudo mental.

2.1.3.4 Memória auditiva

Este tipo de memória é, assim como a visual e a cinestésica, suscetível a interferências externas e raramente é confiável no caso de uma apresentação ao vivo, a não ser que esteja associada à memória conceitual. Desse modo, a memória auditiva serviria como orientação para o monitoramento da localização do músico dentro da obra a ser executada, quando então poderia sugerir seqüências alternativas, no caso de lapso de memória (WILLIAMON, 2004, p.131).

As entrevistas compiladas por Imreh (CHAFFIN et al. 2002) ressaltam que a memória auditiva é quase unanimidade entre os pianistas, embora não seja mencionada por todos os entrevistados. Ela é tão natural e automática que não é considerada, formalmente, para explicar os processos de memorização. Para Imreh, a memória auditiva só é evidenciada quando o intérprete discute sobre memorização de peças polifônicas ou da música atonal, as quais não são formadas por seqüências ou padrões sonoros familiares, causando certa dificuldade em depender dessa memória (p.37). O fato de não existir pesquisa empírica que tenha examinado esse tipo de

memorização faz com que essa possibilidade temática possa ser investigada através de grupos de sujeitos que utilizem diferentes abordagens para memorizar uma peça musical. Sabe-se, através das pesquisas empíricas, da superioridade da memória conceitual e que, por isso, haveria maior contribuição para a área do planejamento se pesquisas sobre os tipos de memória focalizassem outras menos investigadas, como a memória visual e a auditiva.

2.1.4 Estratégias para otimização das memórias

Por ser o tipo de memória mais importante e com maior número de trabalhos empíricos, a memória conceitual possui maior detalhamento quanto à aplicação de suas estratégias. A habilidade de formar uma representação mental da música em níveis micro e macro de assimilação, em especial para peças extensas, depende da memória conceitual. Para aprimorar esse tipo de memória, várias estratégias foram elaboradas. Ginsborg sugere que ao memorizar uma peça pela primeira vez, o músico teste a memória com o intuito de simular alternativas para sair de um lapso, utilizando procedimentos que requerem uma análise mental da situação. Existem algumas maneiras de se executar uma peça, dificultando o resgate do conteúdo da memória de longa duração, a saber: iniciar a execução por seções inesperadas, como na metade de uma frase musical ou executar a peça intercalando as seções, sem uma seqüência lógica (WILLIAMON, 2004, p.133).

Meu orientador artístico, o prof. Dr. Ney Fialkow relatou que, certa vez, recorreu a uma difícil estratégia para memorizar uma fuga de Bach. Ele subdividiu e numerou os trechos de estudo de acordo com as frases musicais. Após ter memorizado a obra, ele sorteava esses números e tocava de acordo com a seqüência sorteada. Essa estratégia pareceu-me árdua, mas acredito que, se um músico é capaz de dissociar as partes fora do fluxo natural da execução, certamente será capaz de ter maior retenção do conteúdo. Lembro-me da minha professora, Dra. Nelita True, que ao fazer-me memorizar uma *Fuga* de Bach, pediu-me que iniciasse o estudo da peça e a sua memorização de trás para frente. Estratégias como essas podem ser empregadas para fortalecer o processo de assimilação analítica. Um estudo empírico sobre o efeito de estratégias desse tipo na retenção do conteúdo musical poderia fornecer evidências para comprovar, ou não, sua real eficácia.

Segundo Ginsborg, as pesquisas têm focalizado a análise musical e as delimitações da estrutura da peça como os dois principais veículos para desenvolver a representação mental da

música através da memória conceitual. Assim, as estratégias que envolvem a memória conceitual são fundamentais para o entendimento universal da peça, através da compreensão da estrutura harmônica, fraseológica, melódica e rítmica (WILLIAMON, 2004, p.133-134). Assim, a autora salienta alguns pilares que podem ativar a memória conceitual:

Análise: a análise da peça serve para selecionar e organizar a prática através da divisão da música em seções menores que, depois de memorizadas, serão agrupadas. No estudo de Hallam (1997), apenas metade dos músicos profissionais entrevistados relataram utilizar a análise para fundamentar outros tipos de memória que são desenvolvidos através da repetição. Segundo Williamon (2004), o estudo mais detalhado sobre o uso da análise para desenvolvimento da memória conceitual em música foi feito por Chaffin et al. (2002), os quais trabalharam por mais de uma década em um projeto para explorar o processo cognitivo, envolvendo aprendizado e memorização musical:

Um dos resultados dessa pesquisa [CHAFFIN et al., 2002] é que a pianista identificou a estrutura composicional da peça e a utilizou, não somente, para orientar sua prática, através de agrupamentos, mas, também, para dar precisão ao executar de memória. Ela estudou e memorizou, conscientemente, as seções da música, separadamente e juntamente. Quando executou a peça inteira de memória, ela podia, deliberadamente, relembrar detalhes de cada seção, sabendo a seção em que estava executando e qual viria a seguir (WILLIAMON, 2004, p.134).

Delimitações da Estrutura da Peça: a pesquisa com delineamento experimental de Williamon e Valentine (2002a) abordou o desenvolvimento da habilidade de identificar a estrutura da música, utilizando-a na organização da prática do instrumento, a fim de aprimorar a memorização e servir como guia durante a execução. A pesquisa mostrou que os pianistas com maior nível de desempenho pianístico foram, também, os que mais utilizaram os compassos iniciais e finais das delimitações da estrutura da peça como parâmetro para a prática do instrumento. Notou-se que os pianistas que apresentaram os melhores resultados de execução na avaliação final, foram os que iniciaram esta estratégia mais cedo no processo de aprendizagem. Resultados semelhantes, quanto ao uso da estrutura da música e organização da prática, foram encontrados em outras pesquisas empíricas, como Gruson (1988), Hallam (1997a), Miklaszewski (1989) e Chaffin et al. (2002). Ginsborg salienta que quanto mais o músico organizar a prática através da estrutura musical da peça, especialmente no início do processo de aprendizagem,

maior será a sua capacidade de lembrar dessa estrutura básica durante a execução (WILLIAMON, 2004, p.135).

A partir dessas colocações, Ginsborg sugere algumas estratégias de estudo para auxiliar o processo de memorização (WILLIAMON, 2004, p.137-138):

- Faça uma análise estrutural da música que está memorizando para entendê-la e organizar a prática, utilizando a memória conceitual para otimizar a sua assimilação;
- Divida a música em seções pequenas utilizando, como referência, as delimitações estruturais da peça. Depois, aumente o tamanho das seções ou as agrupe à medida que há maior familiaridade com a música e progresso na prática;
- Use a memória de repetição, cinestésica, em conjunto com a memória visual e auditiva;
- Saiba que pesquisas em diversas áreas indicam que memorizar uma menor quantidade de informação, mas com maior frequência, traz melhores resultados do que memorizar a mesma informação em poucas e extensas seções de estudo.

Johnston (2002) apresenta outras estratégias para memorização. Uma delas é fazer com que o aluno escreva trechos da partitura de memória. É um exercício difícil, mas que auxilia na retenção do conteúdo aprendido e é indicado para alunos que já estão com a peça memorizada. Constitui-se em solicitar ao aluno que copie os oito primeiros compassos da partitura diante do professor. Isso indicará se o aluno realmente conhece as informações básicas como tempo, andamento, tonalidade, estrutura rítmica, fraseológica, e etc. O autor aponta três circunstâncias em que essa estratégia é mais apropriada: quando o aluno declara ter memorizado e o professor quer checar essa informação; quando uma seção não consegue ser memorizada, após a utilização de várias técnicas de memorização; e quando se intenta diagnosticar as seções da peça, nas quais a memorização não esteja completamente segura (p. 182-184). Embora essa estratégia não tenha sido empregada pela pianista Imreh em seu processo de aprendizagem, ela foi capaz de escrever os compassos iniciais do 3º movimento do *Concerto Italiano* de J. S. Bach, dois anos após tê-lo aprendido (CHAFFIN et al. 2002).

Johnston postula que um dos princípios para uma memorização eficaz é ter um panorama geral da peça (característica encontrada em muitas pesquisas empíricas com músicos avançados). O aluno deve saber se localizar dentro da obra para, então, memorizar pequenas seções em contexto, estando já familiarizado com a tarefa proposta. A partir da compreensão do todo, o aluno poderá ir a níveis elevados de detalhamento para saber, por exemplo, os padrões de dedilhado, mudança de registro, fraseado, articulação, pausas, *rubato*, *ritardando*, *acelerando*, etc. Este tipo de abordagem para memorização propicia o entendimento de como as pequenas partes relacionam-se com o todo, permitindo que a execução tenha potencial para convencer o público através de seu senso de unidade. Vários métodos para memorizar utilizam-se da memorização progressiva. Trata-se de memorizar-se um compasso ou frase por vez para, então, acrescentar outro em seguida. Johnston faz uma analogia com a pintura quando alega que, assim como um pintor inicia o quadro com um panorama geral para depois desenhar os mínimos detalhes, da mesma maneira deveria ocorrer a memorização musical (JOHNSTON, 2002, p.185-186).

Algumas estratégias empregam procedimentos detalhados e vagarosos que demandam tempo durante a prática, mas que são considerados eficazes. Johnston (2002) sugere uma estratégia para se memorizar cumulativamente, a qual pode ser utilizada por alunos com dificuldade de retenção do conteúdo musical.

Essa memorização é feita, basicamente, pelas seguintes etapas: seleção da unidade de informação a ser memorizada; ensaio intensivo desta unidade; teste para verificação se a informação foi realmente assimilada; incorporação desta unidade de informação a outras já estudadas; ensaio dessa informação em contexto com outras unidades aprendidas. Na prática, o aluno pode estudar apenas um compasso utilizando as etapas acima mencionadas. Segundo o autor, não importando a dificuldade do trecho a ser memorizado, o estudante irá memorizar apenas um compasso por vez, e descobrirá que não precisou de muito tempo de estudo para conseguir retê-lo. Entretanto, Johnston aponta algumas limitações deste método (p.187-191):

- a) O longo tempo despendido para a assimilação da obra inteira, além de não haver a segurança de que a memorização foi feita através da análise da partitura pelo aluno;
- b) Maior tempo de estudo nos compassos iniciais. Assim, se uma peça possui 200 compassos, quando o aluno chegar ao final, poderá ter estudado 200 vezes o primeiro compasso e apenas duas vezes o último compasso da obra, o que acarreta uma

desproporção no estudo. Para solucionar este problema, o autor sugere que o aluno também estude a obra de trás pra frente;

- c) Este método poderá não ser produtor para peças de longa duração, como concertos e sonatas extensas.

Acredito que a limitação ‘a’ pode ser eliminada se o aluno, antes de aplicar essa estratégia, fizer uma análise minuciosa do trecho musical que irá memorizar, fazendo, também, uma conexão deste com as demais partes da obra. A vinculação das partes com o todo pode, inclusive, ajudar a eliminar a limitação ‘c’, pois formas musicais extensas, como os concertos e as sonatas, englobam seções recorrentes.

Johnston propõe outra estratégia, designando-a aos alunos que conseguem memorizar peças curtas, mas que têm dificuldade em memorizar obras de grande proporção: estudar a peça longa como se ela fosse formada por “peças menores”. Assim, o professor divide a peça em seções como se fossem distintas, para que o aluno as estude independentemente. Após a assimilação do ‘conjunto’, o aluno memorizará a conexão entre as seções como, por exemplo, os últimos quatro compassos de um trecho com os primeiros quatro da próxima passagem musical. Dessa forma, uma obra extensa representar-se-ia, na mente do aluno, como se fossem pequenas peças conectadas e desencadeadas em uma seqüência lógica (2002, p.192).

2.2 ESTUDO MENTAL

2.2.1 *Conceituação*

Jorgensen destaca duas categorias de estratégias em relação ao estudo silencioso e ao estudo com execução musical: o estudo mental e a prática instrumental com a aplicação de estratégias de execução (WILLIAMON, 2004, p.91-94). O estudo mental é assim definido:

O estudo mental é um tipo de estudo sem execução (...) que tem sido adotado por pedagogos e psicólogos. É geralmente definido como um estudo cognitivo e imaginário de uma habilidade física, sem observar movimento muscular. É freqüentemente usado como alternativa ou suplemento ao estudo de execução. Entretanto, é importante salientar que não há execução sem atividade cognitiva, significando que a performance é inevitavelmente uma combinação entre esforço mental e físico (WILLIAMON, 2004, p.91-92).

Segundo Jorgensen, existem inúmeras formas e técnicas que podem ser aplicadas no

estudo mental (apesar de não ter especificado quais seriam). Contudo, nenhuma dessas estratégias mentais poderia ser considerada como a melhor ou a mais apropriada. O objetivo do estudo mental é estabelecer e ativar na mente e, conseqüentemente, na execução, as imagens visuais, auditivas e do movimento físico-muscular necessários. Considerando a partitura como fonte de todas as referências para o estudo mental, o intérprete deve, ao máximo, explorar e compreender seu conteúdo. Assim, o rendimento do estudo mental depende do entendimento dos códigos musicais, diga-se análise musical, percepção auditiva, conhecimento da história da música, estilo, assim como a habilidade para desenvolver imagens do movimento e do toque, reflexão e memorização. Jorgensen salienta que o músico deve refletir sobre como combinar o estudo mental com as estratégias de execução, de maneira que ambas possam atuar em conjunto e se fortalecer mutuamente (WILLIAMON, 2004, p.92).

A memória visual pode ser desenvolvida através do estudo visual da obra musical e da mentalização da execução, ao se trabalhar a habilidade de imaginar como a música irá soar e como será a sensação física ao tocar apenas olhando a partitura (WILLIAMON, 2004, p.131). Giesecking e Leimer chamavam este método de “visualização” e recomendavam que os pianistas memorizassem a peça olhando a partitura, utilizando o “ouvido interno” antes de iniciar seu estudo ao teclado (GIESEKING e LEIMER apud WILLIAMON, 2004, p.131).

A diferença entre leitura musical e a sua execução ou solfejo (...) é fazer aparecer um som imaginário [e senti-lo]; é igual à diferença entre ler um texto em voz alta, como fazem as crianças, e o ler silenciosamente. Se você é um músico que aprende e memoriza música notada, então aprender a ouvi-la na sua mente [para que você memorize longe do instrumento] é uma das habilidades mais extraordinárias que você poderia desenvolver (WILLIAMON, 2004, p.131).

Barry e Hallam (2002, p.153) definem o estudo mental como uma prática que envolve um ensaio cognitivo de uma habilidade sem atividade física ou motora. Elas estabelecem alguns pré-requisitos para que o estudo mental seja plenamente eficiente:

- Que o músico tenha experiência prévia ou similar com essa tarefa;
- Que o músico consiga expressar verbalmente o que ele irá mentalizar;
- Que o músico saiba utilizar as técnicas apropriadas da prática mental, como a visualização e a concentração;
- Que o estudo mental seja realizado intercalando-o com a execução;

- Que as seções musicais sejam curtas;
- Que o músico também imagine os movimentos e as respostas musculares que serão feitas durante a execução.

2.2.2 Enfoque do estudo mental por pianistas renomados

As entrevistas com pianistas de nível internacional relatadas no estudo de caso de Chaffin et al. (2002) confirmam a pertinência do estudo mental para o aperfeiçoamento instrumental desses músicos eminentes. Para o pianista Jorge Bolet, qualquer execução musical ao teclado fornecerá material suficiente para estudar mentalmente o que se faz ao piano. Bolet relata estudar mentalmente quantas horas quisesse: "sempre tem algo musical acontecendo na minha mente". O pianista Misha Dichter diz que após ter aprendido uma peça, ele a estuda mentalmente, longe do piano: "eu tive uma das minhas maiores revelações enquanto corria ou jogava tênis". O pianista Moriz Rosenthal recomenda memorizar longe do instrumento, sendo que o primeiro passo deverá ser o entendimento da obra e do significado musical por parte do pianista. Outros instrumentistas como John Browning, Walter Gieseking e Vitor Seroff também utilizam o estudo mental da obra como estratégia de aprendizado. Walter Gieseking diz que é capaz de memorizar uma peça longe do piano após algum tempo de visualização: "quando leio uma peça, os olhos captam a mensagem impressa da partitura enquanto os ouvidos "ouvem" a música mentalmente. Após algum tempo de leitura, geralmente conheço a peça e posso ir ao piano para tocá-la de memória" (CHAFFIN et al. 2002, p.44-56).

Para o pianista Elly Ney a interpretação e sonoridade devem ser parâmetro no processo de aprendizagem, mesmo através do estudo mental:

Existem muitos meios para se memorizar. Alguns pianistas repetem a peça, inúmeras vezes, até memorizarem. Outros aprendem as notas primeiramente antes de pensar profundamente sobre o seu significado. Eu faço diferentemente. Para mim, a música e seu significado precisam estar em primeiro lugar. Assim, inicio pensando, pensando, pensando, estudando os sons, as frases que corporificam a música que eu desejo reproduzir. Posso fazer isso longe do piano. Eu não me preocupo em ouvir muito o som do piano - não preciso de muitas repetições. Melhor usar minha mente para alcançar o que procuro através da capacidade mental e não por um meio mecânico (BROWER apud CHAFFIN et al. 2002, p.45).

2.2.3 Estudo mental: abordagem e perspectiva das pesquisas empíricas

Segundo Connolly e Williamon, o estudo mental é um ensaio imaginário ou cognitivo de uma habilidade física sem movimento muscular observável. Os autores relatam que existem inconsistências em algumas pesquisas nesta temática em relação à metodologia, critérios e procedimentos utilizados (WILLIAMON, 2004, p.224). Nota-se a estreita relação dessa temática com a área da psicologia e da neurociência. Desse modo, é aconselhável que o pesquisador que estiver interessado em desenvolver esse tipo de pesquisa detenha conhecimento interdisciplinar dos aspectos envolvidos nessa atividade, além de dominar os procedimentos metodológicos necessários para avaliar o estudo mental. Estes quesitos indispensáveis fazem com que as pesquisas mais eminentes nessa temática sejam realizadas por pesquisadores fora da área da música. Ademais, cito trabalhos de autores que, além de músicos amadores ou profissionais, têm formação acadêmica na área de psicologia: Chaffin, Davidson, Ginsborg, Valentine e Williamon, Juslin, Lehmann, dentre outros.

Parry (WILLIAMON, 2004, p.50) cita pesquisas que investigaram o estudo mental a partir de procedimentos de cunho estritamente científico, como os trabalhos de Freymuth (*Mental practice for musicians: Theory and applications. Medical Problems of Performing Artists*, 1993) e Stanton (*Reduction of performance anxiety in music students. Australian Psychology*, 1994). Essas pesquisas utilizaram recursos da eletro-fisiologia para mostrar que as transmissões neurais são ativadas da mesma maneira, esteja o músico executando a obra ao instrumento ou imaginando e ensaiando mentalmente essa mesma peça.

Segundo os resultados das pesquisas, o estudo mental deveria ser integrado à rotina de prática do músico para evitar problemas músculos-esqueléticos causados pelo excesso de estudo. Williamon (2004, p.225-226) coletou, em entrevistas com alunos de instrumento, relatos sobre as vantagens da utilização do ensaio mental como rotina de estudo, tais como:

- Otimiza o aprendizado e a memória;
- Torna o estudo mais eficiente;
- Ajuda a resolver problemas técnicos e desenvolve a habilidade motora;
- Aumenta a percepção sensorial;
- Ajuda a ter maior interesse pela música;
- Auxilia a focalizar a atenção durante a execução;
- Aumenta a autoconfiança para enfrentar o palco;

- Ajuda a controlar as emoções negativas;
- Estabelece uma conexão e comunicação com o público.

Williamon enfatiza que estes benefícios variam conforme a habilidade técnico-musical de cada aluno, suas preferências individuais de aprendizado e sua auto-reflexão, além da extensão e de como estas técnicas de estudo mental são praticadas. “Não é simplesmente uma questão de adotar uma abordagem de estudo mental ou física da obra musical, mas de como depreender o máximo de cada uma dessas abordagens” (WILLIAMON, 2004, p.226).

O pesquisador deve estabelecer claramente o que seja um estudo mental para então investigá-lo ou empregar essa terminologia em seu trabalho. Algumas pesquisas utilizaram procedimentos diferentes para o que seja um estudo mental conhecido como “visualização” e proposto por Giesecking e Leimer (1932)¹¹. Costa (1999), por exemplo, realizou uma pesquisa com delineamento experimental em um grupo de vinte e oito instrumentistas empregando uma lista de vinte e seis estratégias de estudo. Entre os resultados da pesquisa, a autora menciona que o estudo mental foi uma das estratégias menos popular entre os sujeitos, visto que poucos escolheram essa estratégia para estudar uma peça (p.75). Contudo, ao verificar a lista das estratégias de estudo (p.69), a que mais se assemelhava ao estudo mental era a tática n.20 (*cante a frase mentalmente e mova seus dedos silenciosamente no instrumento*). Nota-se que ao utilizar o estudo mental, os alunos já haviam executado o trecho por diversas vezes, por ser uma estratégia de número 20. Talvez o fato de ter executado a passagem incontáveis vezes tenha feito com que o estudo mental não houvesse tanto apelo, pois que o aluno não teria mais tanta paciência para realizar essa estratégia em uma etapa mais adiantada de assimilação do conteúdo. Segundo Barry e Hallam (2002, p.153), o estudo mental é mais efetivo nas fases iniciais do aprendizado, quando o aluno está formulando idéias musicas e planejando as tarefas a serem realizadas ou em estágios avançados, quando estratégias mais complexas devem ser elaboradas.

Pesquisas sobre os efeitos do estudo mental na habilidade motora (em outras áreas do conhecimento) identificaram situações onde essa estratégia obtém seus melhores resultados: (a) durante os estágios iniciais de aprendizagem, onde a percepção das idéias está sendo formulada; e (b) nos estágios finais do processo de aprendizagem, onde as intenções da execução e o conteúdo estudado precisam ser reforçados. Para tanto, intenta-se imaginar as respostas musculares, como se estivesse realmente executando o movimento físico durante a execução (WILLIAMON, 2004,

¹¹ GIESEKING e LEIMER. *Piano technique*. New York: Dover, 1932.

p.226-227). Como não há evidências empíricas suficientes na área instrumental sobre como o estudo mental atuaria nas diferentes etapas do aprendizado, há necessidade de replicação, na área de Práticas Interpretativas, das pesquisas realizadas por outras áreas do conhecimento. Nesse caso, o estudo mental (utilizando a “visualização” conforme Giesecking e Leimer, 1932) poderia ser aplicado nas fases iniciais e finais do aprendizado pianístico, com grupo experimental e de controle, pondo à prova sua aclamada eficácia.

A partir de pesquisas no campo da psicologia esportiva, várias conclusões e princípios sobre o estudo mental podem, igualmente, ser aplicados na execução musical, tais como (WILLIAMON, 2004, p.227):

- Fazer o estudo mental regularmente e, preferencialmente, pela manhã (MAY, 1993; YOON, 2000; HASHER, 2002);
- É aconselhável que os períodos do estudo mental sejam curtos, mas regulares, ao invés de longos e espaçados (WEINBERG, 1982);
- Inicie com relaxamento para estabelecer sinais claros de comunicação entre mente e corpo, estando alerta e relaxado ao mesmo tempo;
- Estude mentalmente um determinado trecho técnico que esteja semelhante ou acima de seu nível de execução atual;
- Seja positivo e controle o seu ensaio mental, focalizando aspectos qualitativos;
- Use todos os seus sentidos, como se estivesse realmente executando o instrumento, para fazê-lo da forma mais nítida e viva na sua mente, inclusive as emoções e sentimentos a serem transmitidos;
- Regule a sua visualização. Você consegue ver-se externamente (como expectador) e internamente (sentido as sensações corporais)?

Johnston (2002) sugere uma estratégia de estudo mental que é uma variante do método de visualização. Segundo o autor, não se deve aprender uma peça inteira utilizando essa estratégia, pois ela deve ser empregada em conjunto com outras técnicas mais práticas, como o sistema de

níveis. Esse método consiste em três partes: primeiramente, o aluno seleciona um ou dois compassos e analisa a sua estrutura, minuciosamente, longe do piano; após verificar todos os detalhes, inclusive dedilhado, dinâmica, articulação, etc., o aluno deverá imaginar-se tocando esta seção. Ele poderá tocar na mesa ou em sua perna para tentar visualizar os movimentos utilizados na ação pianística. Por fim, executará de memória ao instrumento o trecho estudado visualmente para, em seguida, abrir a partitura e tocá-la, olhando-a. Se o aluno verificar que houve discrepância, ele poderá refazer o processo novamente, a fim de obter uma assimilação mais acurada do conteúdo musical (JOHNSTON, 2002, p.138).

Poucos trabalhos na área do planejamento da execução examinaram o estudo mental. Lim e Lippman (1990) aplicaram um teste experimental com sete pianistas para assimilar um trecho musical em dez minutos, por meio de três estratégias diferentes (cada uma sendo aplicada em sessões de testes distintas): (1) prática mental do trecho; (2) prática mental ouvindo, ao mesmo tempo, a parte a ser memorizada; e (3) prática instrumental (apenas executando o trecho musical). Os resultados mostraram que o estudo mental não foi tão eficaz. Na comparação entre as estratégias, o estudo mental ouvindo o trecho musical apresentou uma consistente vantagem sobre o estudo mental sem o estímulo sonoro. Talvez porque os sujeitos não precisassem alocar esforço para produzir a imagem auditiva da peça. Esse estudo deveria ser realizado com maior amostragem, visto que o estudo mental é pouco realizado pelos músicos, embora, seja incentivado.

Creio que o estudo mental é uma estratégia que produz resultados lentos e cumulativos, no qual, no início de sua aplicação, poderá haver maior dificuldade para apreender o conteúdo e verificar sua eficácia, mas à medida que ocorre maior prática, seus resultados poderão tornar-se mais rápidos e eficientes. Entretanto, isso é apenas uma hipótese que deveria ser testada em estudo longitudinal, por requerer um acompanhamento de médio/longo prazo da aplicação dessa estratégia. Além disso, devem ser consideradas as características idiossincráticas do músico em seu processo de aprendizagem, em razão de que os elementos cognitivos envolvidos no estudo mental podem variar em cada sujeito, conforme a sua experiência prévia, nível de habilidade e conhecimento musical.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA CONCENTRAÇÃO

Segundo Connolly e Williamon, o músico deve entender alguns mecanismos de funcionamento da concentração, pois que este é requisito para a maximização da aprendizagem e primordial durante a execução. A atenção em uma tarefa pode variar em duração e intensidade. Para que exista alta concentração é necessário focalizar determinado aspecto em detrimento de outro, onde o intérprete está “em um relaxado estado de alerta”: mentalmente alerta para mudar de foco rapidamente (mas de modo natural) sem que acontecimentos externos possam interferir negativamente (WILLIAMON, 2004, p.233).

Praticar a concentração e a mudança do foco de atenção pode ajudar o músico a tornar-se ciente de onde está a sua atenção e por que ela está em determinado lugar. Conseqüentemente, ele poderá romper com padrões antigos e pensamentos negativos sobre um comportamento não produtor. O intérprete pode (...) interromper ou distanciar-se das distrações e preocupações provenientes de fontes além do seu controle (WILLIAMON, 2004, p.233).

Para Williamon, o ideal é que o intérprete esteja centrado durante toda a apresentação, embora em muitas execuções o músico possa ter períodos de maior ou menor concentração. É importante que o músico saiba redirecionar a atenção para os pontos relevantes durante uma execução, caso tenha se distraído ou mudado de foco. Para tanto, é necessário identificar as ocasiões e os momentos em que essas distrações acontecem para poder treinar, mentalmente, como reorientar o pensamento, trocando os hábitos negativos por outros mais produtivos, caso contrário o aspecto contraproducente será reafirmado durante a execução (WILLIAMON, 2004, p.234). Os efeitos da concentração durante a execução enquadram-se na linha de pesquisa que aborda temáticas relacionadas à ansiedade de palco e suas conseqüências na execução. Entretanto, nos trabalhos sobre o planejamento da execução, a concentração é investigada a partir de sua influência durante o processo de aprendizagem e as táticas que podem potencializar seu efeito.

A concentração no estudo deve ser vista como uma questão de posicionamento do músico em relação à sua importância para a eficácia da prática de estudo. Chaffin et al. (2002, p.71) designam de guias de execução (*performance cues*) os aspectos técnicos, interpretativos e

expressivos em que o pianista geralmente pensa durante uma apresentação, a fim de conduzi-lo ao objetivo artístico estabelecido durante o estudo. O músico deve praticá-los durante o estudo, através da concentração nos elementos interpretativos e nas idéias musicais, bem como nos movimentos motores realizados pelas mãos, para que esses guias atuem como estimulantes para a concentração enquanto toca. Para Chaffin, o pianista necessita aprender a usar os elementos de inspiração como guia durante a execução, mas isto precisa ser praticado para ser automatizado. Esta é uma estratégia fundamental para desenvolver uma concentração plena na música em que se irá tocar.

A concentração vincula-se à capacidade do músico de ter atenção completa durante determinado período de tempo. O pianista Abbey Simon relata não estudar por mais de duas horas, visto que acima desse período ele se cansa: "se não houver concentração, o estudo não vale a pena" (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.48). A pianista Gabriela Imreh comentou que estudar concentrada é cansativo, assim, precisava monitorar constantemente seu nível de energia e parar o estudo quando não podia mais estudar eficazmente. Segundo Chaffin, a preocupação com a eficácia do estudo pode ser uma das razões para o desenvolvimento de uma habilidade musical superior (p.163):

Certamente, a preocupação de Gabriela sobre fadiga é uma reminiscência do estudo de observação de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), no qual os jovens músicos com maior habilidade e rendimento de estudo costumavam cochilar mais (CHAFFIN et al. 2002, p.163).

Ericsson et al. (1993, p.15) citam os trabalhos pioneiros em psicologia da música realizados por Seashore (1939, 1967) e Auer (1921), os quais recomendaram que o aluno praticasse por períodos menores do que uma hora, intercalados por um amplo período de descanso. O curto período de estudo relaciona-se à capacidade de concentração que o músico deve ter para localizar as áreas que necessitam de aprimoramento e evitar erros em sua execução. Para esses teóricos, o estudo sem concentração prejudica o aperfeiçoamento da execução.

A concentração também está vinculada ao horário biológico, no qual o músico consegue manter a sua máxima atenção para monitorar a prática, obtendo, assim, maior rendimento nos resultados desse estudo. Os resultados da pesquisa de Ericsson et al. (1993, p.33) mostraram que o grupo formado pelos violinistas de maior desempenho teve uma prática distribuída ao todo o

dia, mas com maior intensidade no fim do período da manhã. Alguns músicos inclusive costumam privilegiar horários alternativos para sua prática, como durante a madrugada. Independentemente dessa escolha, o horário preferencial é aquele em que o indivíduo está em total concentração para potencializar os efeitos da aprendizagem.

Um dos resultados da pesquisa de Costa (1999, p.75) sobre estratégias de estudo feitas com um grupo de vinte e oito músicos mostrou que a concentração durante a prática do instrumento foi aumentada, significativamente, após a aplicação de determinadas estratégias. Isso ocorreu quando os participantes escolhiam a estratégia de memorizar, compulsoriamente, um determinado trecho musical. O fato de ter que se concentrar em cada repetição, e fazê-lo de forma fidedigna com a obra musical, fez com que o indivíduo aumentasse sua atenção durante a tarefa. Nesses sujeitos, a concentração aumentou à medida que tinham que memorizar o trecho musical. Conforme Costa, isso é uma hipótese que requer pesquisas adicionais para validá-la.

2.4 A ANÁLISE DA ESTRUTURA DA OBRA MUSICAL

2.4.1 *Importância do entendimento da obra na execução musical: evidências empíricas*

Segundo Chaffin et al. (2002, p.235), a conclusão sobre a relevância da memória conceitual encontrada em seu estudo de caso, vem comprovar a ênfase que os pedagogos do instrumento davam ao estudo formal e analítico da obra musical a ser aprendida (HUGHES, 1915; LEHRER, 1988; MATTHAY, 1926; SANDOR, 1981; SHOCKLEY, 1986). A pianista Gabriela Imreh, relata que a sua interpretação foi originada a partir de uma visão geral da obra, de sua arquitetura e comparando os diversos clímax com os níveis mais baixos de dinâmica, além de ter certeza de que a repetição dos temas não fosse igual (CHAFFIN et al. 2002, p.192).

A pianista Imreh (CHAFFIN et al. 2002) gastou apenas 1/4 do tempo executando a peça, pois em sua maior parte ela analisa, pensava e refletia sobre o processo de estudo e sobre a música em si mesma. Com esse dado, concluiu-se que o uso da estrutura formal da obra, como base para o estudo do instrumento, é uma das características da prática efetiva encontrada em músicos com alto rendimento. Chaffin (2002) salienta que as intenções do compositor estão codificadas na estrutura da sua obra, assim, quando um músico estabelece a estrutura formal como guia e focaliza sua atenção nos elementos estruturais da peça, esse tocará com maior expressão e acuidade (p.260). Isto foi verificado em outras pesquisas, como as de Williamon (1999) e Williamon e Valentine (2002a), ao mostrar que os alunos que utilizaram a estrutura da

peça para dividir as seções de estudo tiveram melhores resultados na apresentação final da obra, além do estudo de caso de Miklaszewski (1989) com um pianista de nível proficiente.

Chaffin e Lemieux declaram que uma das maneiras para desenvolver uma visão panorâmica da execução é utilizar a estrutura formal da peça para organizar a prática de estudo. Esta estratégia é recomendada por muitos teóricos, como Matthay (1926), Sandor (1981) e Schockley (1986) e utilizada por inúmeros músicos profissionais (WILLIAMON, 2004, p.28). Esses últimos estudam uma obra sempre com as repetições iniciando-se nos mesmos segmentos musicais. Com o decorrer da aprendizagem, esta prática é abandonada para trabalhar as transições entre essas seções, como encontrado nos trabalhos de Chaffin et al. (2002) e Nielsen (1999, 2001). Para músicos menos experientes, o uso da estrutura formal da obra para organizar a prática de estudo se inicia tardiamente no processo de aprendizagem (WILLIAMON, 2004, p.29).

2.4.2 Análise da obra musical e execução: aplicação prática

Durante o meu Bacharelado, minha professora de instrumento, Célia Ottoni, sempre enfatizava que o que faz a diferença entre o resultado artístico de uma simples execução musical está na maneira como o pianista lida com os mínimos detalhes da partitura. Acrescentava, ainda, que se um músico tem boa orientação e utiliza estratégias eficientes e apropriadas, ele poderá alcançar um elevado nível de destreza motora, mas somente sua ênfase quanto à qualidade sonora e ao trabalho paciente e meticuloso sobre a estrutura da peça é que lhe trarão “personalidade” artística. Williamon (2004, p.14) ressalta que, em muitos casos, a máxima eficiência de uma estratégia utilizada para o aprimoramento da execução só pode ser alcançada através de um trabalho paciente e concentrado sobre a sutileza de cada detalhe.

Jorgensen salienta que o estilo e a complexidade da música devem influenciar na escolha das estratégias, tanto para o estudo mental da obra quanto para a aplicação das estratégias de estudo durante o trabalho nos trechos musicais. Segundo este autor, uma das estratégias para se prevenir erros é estudar detalhadamente a partitura para identificar aspectos importantes da música e assim, prevenir futuros erros potenciais (WILLIAMON, 2004, p.92-96). Esse mesmo princípio é compartilhado por pianistas renomados, como Alfred Cortot, o qual salientava que ao aprender uma peça nova, o músico necessita analisá-la profundamente, verificando como essa é estruturada para identificar as intenções e o significado que o compositor desejava transmitir (BROWER apud CHAFFIN et al. 2002, p.45). Leon Fleisher aconselha que antes de estudar uma

peça, o músico deve compreender toda sua estrutura, realizando uma análise rigorosa do material, além de cantar as melodias e sentir a fluência rítmica. Após este trabalho, o pianista poderá estudar ao piano, pois, nesse momento, já possui um objetivo a alcançar (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.47).

Johnston (2002) sugere uma estratégia para analisar a obra, parecida com o método de visualização, mas sem a memorização prévia da obra: antes de iniciar a leitura e execução ao piano de uma nova peça, o aluno deve analisar detalhadamente a obra através da observação. Desse modo, ao iniciar o estudo ele já terá certo entendimento e familiaridade com a música. Alguns elementos musicais servem como direcionamento para essa primeira exploração: a tonalidade, o *tempo* e andamentos principais e as suas mudanças, a estrutura fraseológica e temática e os padrões rítmicos e motores (escalas, arpejos, acordes, baixo de Alberti, etc.). Quanto mais informações o aluno listar, maior será o seu entendimento. Esse trabalho antecipado propicia compreensão e auxilia a organização da prática de estudo (p.143-146).

Para alguns pianistas o entendimento da estrutura da obra é essencial para obter maior concentração durante a execução. O pianista Misha Dichter salienta que o músico jamais deve estudar desconcentrado: "nunca use o piano como um veículo para, simplesmente, mover os dedos ou passar o tempo. Se, em algum momento do estudo, você não está completamente consciente do que está fazendo musicalmente e tecnicamente [e, geralmente, ambos] você estará desperdiçando seu tempo" (CHAFFIN et al. 2002, p.46). Assim, completa seu pensamento dizendo que a análise da estrutura da obra reflete-se no aumento da concentração. Dichter costuma analisar minuciosamente a partitura:

Se eu dividir a peça em seus menores componentes, se eu entender por que um compositor escreveu determinada nota naquele compasso, inseridos em um contexto mais abrangente, subitamente, estarei vendo a obra em suas unidades harmônicas primordiais, como era a intenção do compositor. É isto que eu penso constantemente, causando tensão e relaxamento em uma execução pública (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.61).

2.5 ESTRATÉGIAS PARA O ESTÁGIO INICIAL DE APRENDIZAGEM DE UMA OBRA

Essas estratégias têm vinculação às outras mencionadas, visto que o processo inicial de aprendizagem envolve a utilização de inúmeros procedimentos para otimizar a assimilação do conteúdo musical. Para o pianista John Browning, ao estudar uma nova peça é importante ler à

primeira vista toda a obra para identificar onde estão os problemas a serem solucionados. Ele salienta que o músico precisa ter um tipo de intuição para identificar não apenas os problemas técnico-motores, mas o que poderá causar-lhe dificuldade durante a execução:

É como um seguro (...) você se prepara muito além do necessário, assim, se você distrair-se durante um concerto ou não se sentir seguro, você terá tanta reserva, quanto à preparação, que ela te guiará automaticamente pela seção (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.45).

O pianista Vladimir Ashkenazy está sempre em contato com alguma obra do repertório que não tenha tocado, a fim de ampliar sua compreensão da peça. Ele enfatiza que não é preciso tocá-la inteiramente, o pianista pode apenas selecionar alguns compassos, mas fazê-lo com a maior “musicalidade” possível (CHAFFIN et al. 2002, p.44).

Várias pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução examinaram o comportamento da prática a partir do aprendizado de novas peças musicais (CHAFFIN et al. 2002; GRUSON, 1988; WILLIAMOM e VALENTINE, 2000, 2002; ROSTRON e BOTTRILL, 2000, dentre outros). Na pesquisa com delineamento experimental de Costa (1999), vinte e oito sujeitos aplicaram uma série de estratégias para a aprendizagem de uma peça nova. Os participantes poderiam escolher entre duas abordagens de estudo para serem utilizadas durante a prática instrumental: *Método A* (toca-se a peça inteira, depois há cinco repetições dos trechos e, por fim, toca-se tudo novamente. Não há referência às estratégias de estudo) ou *Método B* (compreendendo 26 estratégias de estudo para que as repetições sejam feitas a partir dessa lista). O método mais utilizado e eficaz foi o B, devido sua variedade e organização. Parece-me que o *Método A* contém a estrutura básica na qual o *Método B* pode ser aplicado, visto que (embora, Costa não mencione) o *Método A* insere-se no conceito *síntese – análise - síntese* (*Whole – Part – Whole*¹²), ou seja, o indivíduo toca a peça para identificar as áreas que necessitam ser trabalhadas, depois estuda essas partes individualmente e, por fim, a executa pela última vez para verificação

¹² A abordagem todo/parte/todo [*Whole/Part/Whole approach*], também denominado de síntese/análise/síntese é um recurso bastante utilizado em educação para organizar a experiência do aluno com o conteúdo a ser aprendido: a primeira etapa é o *todo/síntese* [*Whole*], o qual é uma introdução, um panorama que estabelece as bases de familiaridade com o tópico. O Segundo estágio é a *parte/análise* [*Part*], consistindo no estudo detalhado de uma parte do tópico. Por fim, retorna-se ao *todo/síntese* [*Whole*], no qual o aluno tem um entendimento mais sofisticado de como as partes se relacionam para formar um todo unificado. Disponível em: <<http://www.giml.org/methodology.php>> Acesso em: 22 fev. 2008.

do resultado. Esse método evita com que o aluno toque, apenas a peça do início ao fim, sem se fixar em partes específicas que precisam ser trabalhadas. Nesse sentido, esse conceito não precisa, necessariamente, ser aplicado na peça inteira (principalmente se for uma obra de grande proporção como um *Scherzo* de Chopin), por ser improvável que se consiga tocar uma peça sem erros técnico-musicais no início da sua aprendizagem¹³. Entretanto, é aconselhável que se aplique esse princípio em pequenos trechos a serem estudados, a fim de que se tenha a compreensão do todo, mesmo que o todo sejam apenas alguns compassos.

Hallam (2001b) fez um estudo empírico com instrumentistas de cordas para verificar o efeito das estratégias de estudo sobre o desenvolvimento musical, utilizando de um pequeno registro da aprendizagem de uma nova peça do repertório. A análise dos resultados mostrou que somente um sujeito, dos quarenta e nove participantes de estágios iniciais e intermediários do aprendizado, relatou fazer alguma atividade durante o estudo que fosse relacionada aos aspectos interpretativos. O objetivo principal do estudo era tocar a música “corretamente”, sem erros rítmicos e de notas, sendo que a interpretação e a observação da dinâmica só eram enfatizadas quando o aluno alcançava um maior nível de habilidade (HALLAM, 2001b, p.9 e 21). Esse dado alarmante tem implicações sobre como os professores devem pensar o ensino, de modo que o primeiro contato do aluno com uma peça possa ser estabelecido a partir de parâmetros interpretativos e da representação final da obra para, então, trabalhar os demais aspectos da execução. Essa característica encontrada em músicos *experts* deve ser incutida nos estágios iniciais de aprendizagem independentemente do nível de habilidade ou estágio de estudo do aluno.

2.6 OS FATORES “MUSICALIDADE” E INTERPRETAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLHA E APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Segundo Gabrielsson (2003, p.238), todas as pesquisas encontraram diferenças individuais marcantes no comportamento da prática do estudo. Verificou-se que a prática de trabalhar constantemente as dificuldades técnico-motoras no estudo do instrumento ocorre no início da aprendizagem e diminui à medida que esses problemas são solucionados em favor de aspectos interpretativos. Questiono se essa abordagem é a mais eficaz, a partir do pressuposto de

¹³ Os sujeitos de Costa, 1999 eram crianças na fase inicial do aprendizado e suas peças eram curtas, o que facilitava a aplicação do Método A em toda a extensão da obra musical.

que não se deve desvincular os aspectos interpretativos, a concepção global da obra e as idéias musicais da parte técnico-mecânica. Compartilho a visão dos autores Chang (2005), Chappell (1999), Hallam (1995), dentre outros, em que a relação entre técnica motora e sonoridade/interpretação deve ocorrer desde o primeiro contato com a obra a ser estudada, pois que “a ênfase demasiada no trabalho mecânico durante o estudo inibe o crescimento musical do aluno” (CHAPPELL, 1999, p.253). Partindo do princípio de que o texto (uma execução de excelência) só poderá ser compreendido dentro de seu contexto (uma prática do instrumento consciente e altamente eficaz), faz-se necessário realizar pesquisas empíricas que comparem como grupos de sujeitos, com mesmo nível de habilidade, solucionariam dificuldades técnico-mecânicas no início da aprendizagem. Sugiro uma pesquisa com delineamento experimental em que os sujeitos com mesmo nível de habilidade aprendessem trechos musicais que contenham complexidades técnico-motoras, como, por exemplo, passagens do Estudo Transcendental *Feux Follets* de Liszt. O grupo controle resolveria os problemas motores através da repetição exaustiva e mecânica do trecho, com exercícios desvinculados da parte musical, enquanto o grupo experimental os trabalharia inserindo-os no contexto interpretativo, primando pela qualidade sonora e com exercícios técnicos elaborados a partir das dificuldades da peça. Após algumas sessões de prática os participantes registrariam sua execução, apenas em áudio¹⁴, para poder avaliar qual grupo obteve resultados mais significativos.

2.6.1 Sobre expressividade/interpretação e execução musical: aplicação e perspectivas dos trabalhos empíricos e puramente teóricos

Chaffin et al. (2002) verificaram que uma das características da prática de estudo dos músicos profissionais está no seu intrínseco interesse em atingir elevados níveis de execução: "Para cada trecho musical, o pianista formava primeiramente uma idéia geral (...) dos valores expressivos para, então, decidir como executá-los" (p.88). Acrescenta ainda que as decisões, interpretativas e expressivas, são realizadas no início da aprendizagem e que a escolha do dedilhado e o trabalho nas dificuldades técnicas são realizados a partir destas decisões (p.176). Chaffin e Lemieux verificaram que músicos profissionais detêm uma visão musical abrangente, ou seja, a “imagem artística” da peça e, ao mesmo tempo, se fixar aos detalhes da técnica e da

¹⁴ Talvez o registro em vídeo possa influenciar a percepção do avaliador quanto à maneira com que a mensagem musical é transmitida. Nesse caso, eliminaria a apreensão visual, analisando-se apenas o som.

interpretação (NEUHAUS apud WILLIAMON, 2004, p.28). Salientam que as decisões iniciais sobre a técnica devem ser embasadas sobre a idéia musical e os objetivos expressivos finais da execução: sem isto em mente, muitas das decisões poderão ser mudadas futuramente, ocasionando prolongamento do período de aprendizagem (WILLIAMON, 2004, p.28). Conforme visto no estudo de Chaffin et al. (2002 p.90) e Williamon et al. (2002), quanto maior a experiência do músico, maior será a capacidade de antecipar problemas e prever a interpretação final, além de mudar rapidamente o foco de atenção da visão panorâmica para os detalhes e vice-versa (WILLIAMON, 2004, p.28). A pesquisa experimental de Rostron e Bottrill (2000, p.55) com oito sujeitos, também confirmou que os pianistas com maior habilidade foram os que estavam atentos aos aspectos interpretativos (expressão, dinâmica) como um componente integral no início do aprendizado. Isso se refletia em sua capacidade de formar múltiplas representações da música.

Chaffin et al. (2002, p.71) verificaram a existência de “guias interpretativos que direcionam a execução”, os quais seriam os aspectos artísticos, interpretativos e expressivos sobre os quais, geralmente, o pianista pensa durante uma apresentação, de forma a otimizar os resultados da execução. Chaffin et al. demonstram coerência ao afirmar que somente os objetivos interpretativos e as idéias musicais devem servir como guias durante a execução, e não os problemas e dificuldades da obra (2002, p.72):

(...) no estágio final de preparação para uma execução musical, o pianista deverá pensar no elevado nível dos objetivos musicais. Qualquer outro tipo de dificuldade tem que ser reorganizado através de uma visão interpretativa. As decisões interpretativas devem ser remodeladas, objetivando efeitos expressivos, ex.: um súbito *forte* se torna uma "surpresa". Enquanto estuda, o pianista pensa nos objetivos expressivos para que possa vir à mente durante a execução, agindo como *retrieval cues* (...). Somente quando os guias expressivos de execução [*expressive cues*] se tornam automáticos é que o pianista poderá alcançar o estado transcendente em que as preocupações e os problemas de uma peça retrocedem a um segundo plano, assim, a atenção é inteiramente focalizada para a música e para as emoções transmitidas. Neste nível, o pianista está (idealmente) capaz de tocar, enquanto pensa na música em níveis expressivos mais elevados (WEGNER e VALLACHER apud CHAFFIN et al. 2002, p.72).

McPherson e Schubert (WILLIAMON, 2004, p.67) destacam a pesquisa de Repp (1997, 1999), a qual indicou que os alunos tendem a desviar-se muito pouco, em termos de expressividade e interpretação, dentro de uma obra musical, ao contrário de intérpretes famosos. Estes demonstram uma flexibilidade de tempo muito maior do que os estudantes, os quais são

fiéis às normas estabelecidas. Isso remete às palavras da pianista Nelita True¹⁵, a qual enfatizava que a diferença entre um artista e um pianista é a forma como esse trabalha o *tempo* (o qual nunca é rígido, mas flexível) e a sua obstinação em produzir uma sonoridade única e de qualidade. Segundo McPherson e Schubert, o aluno pode maximizar o impacto de sua execução através da variação intencional do conteúdo expressivo e interpretativo da partitura, mesmo que isto implique em fugir das normas, tradições e das convenções estilísticas pré-estabelecidas (WILLIAMON, 2004, p.67). Acredito que esse tipo de estratégia pode trazer resultados interpretativos positivos e inesperados, além de aguçar a sensibilidade artística do aluno. Uma forma de aplicação dessa estratégia é alterar a maneira como se executa a escrita convencional codificada na partitura, como, por exemplo, modificar o tipo de toque e o padrão de dinâmica, estabelecer diferentes climas, repensar a organização das frases musicais, utilizar a flexibilidade do tempo com a inserção de *rubatos*, *a tempo*, *ritardando* e *acelerando* que fujam dos padrões de interpretação (à exemplo da tendência em acelerar nos *crescendos* e de diminuir o andamento nas cadências e finais de frase, dentre outras opções).

McPherson e Schubert ressaltam que é de vital importância que o instrumentista busque o equilíbrio entre a intensidade e a variedade de emoções a serem expressas durante a interpretação de uma peça. Nessa condição, o músico poderá otimizar a apreciação que o público terá ao ouvi-lo: uma interpretação onde não há variedades e oscilações suficientes em seu conteúdo emocional irá facilmente enfadar o ouvinte. Nesse sentido, os autores salientam que as qualidades mais evidentes do pianista precisam ser consideradas ao escolher o repertório. É aconselhável que o pianista mantenha e explore suas virtudes quanto aos aspectos de interpretação e desenvolva constantemente estas qualidades dentro do repertório, a fim de que seja maior seu aproveitamento (WILLIAMON, 2004, p.72-73).

A excelência de uma execução musical é uma simbiose entre as habilidades técnicas e expressivas do intérprete (SLOBODA, 1996; GABRIELSSON, 1990 apud WILLIAMON, 2004, p.251). Segundo um levantamento com alunos de instrumento feito por Lindström¹⁶ (2003), a maioria dos estudantes de música gostaria de estudar com mais expressividade do que costumam fazer, além de poder experimentar novas estratégias de aprendizagem que desenvolvessem este aspecto da execução (WILLIAMON, 2004, p.265). Se, por um lado, as habilidades expressivas

¹⁵ Professora de piano da *Eastman School of Music* (NY), com a qual estudei durante meu Mestrado.

¹⁶ LINDSTRÖM; JUSLIN; BRESIN; WILLIAMON. Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, p.23-47, 2003.

do músico tendem refletir a sua sensibilidade emocional em relação à sonoridade musical, por outro viés, não denota ser impossível desenvolver as habilidades expressivas através de um treinamento adequado. Isto pode ser comprovado através de estudos empíricos, mostrando que estas habilidades podem ser desenvolvidas através de uma instrução apropriada e do treinamento, como os de Marchand (1975), Johnson (1998), Woody (1999), Juslin e Laukka, (2000) e Sloboda (2003). Assim, o mais relevante aspecto não é se a expressão pode ou não ser ensinada, mas sim como a expressão é ensinada (WILLIAMON, 2004, p.251).

Juslin et al. destacam o conceito de expressão por Palmer (1997) (WILLIAMON, 2004, p.251):

Em um contexto particular, expressão geralmente se refere às “variações sistemáticas” ou “desvios” em tempo, dinâmica, timbre e altura que formam a chamada microestrutura da execução e que a diferencia de uma outra execução da mesma música (PALMER apud WILLIAMON, 2004, p.251).

Assim, o intérprete deve, deliberadamente, fugir das expectativas estilísticas concernentes aos padrões de convenção interpretativos para adicionar tensão e surpresas à execução (WILLIAMON, 2004, p.253). Para que isto ocorra de forma coerente é preciso que o músico tenha um amplo conhecimento sobre os estilos musicais e as convenções de execução, além de ter a habilidade de estruturar originalmente a sua interpretação, no sentido de propor uma narrativa convincente de acontecimentos musicais. Este é um aspecto da expressão musical pouco pesquisado e um dos que mais necessitam de estratégias formais de ensino para o uso consciente da expressão das emoções em música (p.254).

Johnston (2002) sugere algumas estratégias para auxiliar o aluno a criar o seu próprio plano interpretativo, a fim de trazer originalidade à sua execução. Ao contrário de algumas vertentes (sobre a prioridade do elemento interpretativo nas etapas de aprendizagem), o autor salienta que a elaboração deste aspecto deve ser feita nas fases iniciais do aprendizado, sugerindo as seguintes estratégias para abordar este elemento durante a prática (p.226-229):

- Mapeamento da partitura: antes do aluno inferir suas próprias idéias interpretativas, ele precisa estar ciente de todos os detalhes da partitura. Esta etapa não é atribuição do professor. Este apenas deve destacar alguns elementos não tão evidentes no panorama feito pelo aluno;

- Evidenciar as indicações interpretativas da partitura. Johnston sugere que o aluno, e não o professor, saliente na partitura as indicações de dinâmica, tempo e articulação, pois assim o estudante poderá saber exatamente o local onde foi chamado à atenção e, então, relembra-lo com maior precisão;
- Marcar com cores e formas diferentes as indicações interpretativas relevantes da partitura para diferenciar os aspectos de interpretação. Johnston sugere que todos os aspectos de dinâmica sejam circulos; os de tempo, enquadrados; e os de articulação, postos dentro de triângulos, utilizando cores distintas para diferenciar as indicações de dinâmica. Com isso, o aluno irá focalizar sua atenção para estes aspectos através do estímulo visual, localizando-se dentro da partitura. O aluno deverá fazer uma fotocópia da edição original para realizar esta intervenção e utilizá-la durante o período de estudo;
- Criar “áreas geográficas interpretativas”, ou seja, definir o plano interpretativo através de áreas onde se localizam elementos interpretativos semelhantes. Isso auxilia o aluno a entender a dinâmica e a estrutura temporal da peça, auxiliando na compreensão de como cada indicação marcada na partitura contribui para dar unidade, proporcionando uma visão geral da obra. Assim, o estudante poderá ver a obra como delimitações situacionais, por exemplo:

Agora, estou entrando em uma seção cheia de *pianíssimos* (...) quando terminá-la, o tema principal irá retornar, o qual é cheio de notas em *staccato*. A página final é a área com muitos *ritardando* (JOHNSTON, 2002, p.230).

2.7 A EXTENSÃO E O PERÍODO DO ESTUDO

A questão da extensão da prática é um assunto complexo e bastante debatido nos trabalhos da área do planejamento da execução. Chaffin et al. (2002) mencionam comentários de pianistas renomados sobre essa questão: o pianista Jorge Bolet diz que estudava apenas quando era necessário e que o estudo não passava de uma hora e meia de cada vez. A pianista Bella Davidovich diz preferir estudar em sessões de uma hora, tempo limite de sua concentração. Após esse período, ela fazia um intervalo entre dez a vinte minutos, ocupando-se de um afazer completamente diferente. Utilizando esse procedimento, era costume estudar oito horas por dia em sessões de prática de uma hora. Davidovich salienta a importância de se estudar com a mente

completamente descansada para ser mais produtivo (p.44-45). Chaffin et al. (2002, p. 259) relatam que nas primeiras etapas do aprendizado da peça, a pianista Gabriela Imreh procurou estudar em dias consecutivos para minimizar os efeitos do esquecimento e reter na memória de longo prazo o máximo de informações. Por outro lado, na última etapa, as sessões de estudo foram mais espaçadas e o período de aprendizado um pouco mais longo que as etapas iniciais.

Segundo Chaffin e Lemieux (WILLIAMON, 2004, p.25) estudos empíricos realizados por Seashore (1938/1967)¹⁷, Auer (1921)¹⁸ e Rubin-Rabson (1940a) indicaram que a prática é mais eficiente se for realizada em unidades curtas, com no máximo uma hora de duração e separados por intervalos entre as sessões para recuperar a capacidade de atenção. Parry postula que a quantidade de horas de estudo para cada pianista depende tempo em que é capaz de manter concentração ininterrupta e do seu nível de condicionamento físico. Por exemplo, a necessidade de estudar um repertório em curto período de tempo, faz com que haja um excesso de prática. Contudo, os efeitos negativos dessa sobrecarga poderão ser minimizados caso o músico faça intervalos regulares e exercícios de alongamentos (WILLIAMON, 2004, p.49).

Jorgensen menciona que se um músico não sabe o quanto está investindo em tempo na prática do instrumento, seria necessário observar e registrar sistematicamente seu período de estudo. Se a intenção é ter um período maior de estudo, o músico poderá fazer um contrato consigo mesmo sobre o quanto deseja estudar durante a semana ou mês, ficando a seu critério cumprir, ou não, esse contrato. Salienta ainda que não se deve considerar apenas a quantidade, mas, principalmente, se o tempo despendido reflete-se no progresso desejado (WILLIAMON, 2004, p.91).

Segundo Ericsson et al. (1993, p.15-16), a prática deliberada exige concentração e atenção durante todo o processo de estudo, assim, a duração diária da prática deve ser limitada ao nível de concentração do aluno. Somente após o indivíduo ter se adaptado a um nível constante de prática é que se torna possível aumentar gradativamente a duração diária da prática. Ericsson salienta que o instrumentista deve recuperar-se a cada dia do esforço exigido durante a prática caso isto não ocorra e continue a sustentar esse nível de prática, ele poderá ser levado a um processo de exaustão física e de fadiga mental. Assim como outros pesquisadores, Ericsson et al. também

¹⁷ SEASHORE. *Psychology of music*. New York: Dover, 1938/1967.

¹⁸ AUER. *Violin playing as I teach it*. New York: Stokes, 1921.

apontam os trabalhos pioneiros de Seashore (1939¹⁹, 1967) e Auer (1921), os quais recomendaram que o aluno praticasse por períodos menores que uma hora seguido de amplo período de descanso. O curto período de estudo relaciona-se à capacidade de concentração que o músico deve ter para conseguir identificar as áreas que necessitam de aprimoramento, evitando erros em sua execução.

No estudo experimental de Ericsson et al. (1993), uma das hipóteses sobre a eficácia da prática deliberada era de que o maior aproveitamento (e, indiretamente, a melhor execução) está associado com uma maior quantidade de prática deliberada durante as semanas de estudo. Os músicos de maior desempenho estudam com níveis constantes de prática para maximizar o aprendizado por um longo período de tempo, intercalando-os com períodos de repouso entre as seções de prática. Ericsson também constatou que o grupo dos pianistas e violinistas de melhor habilidade foram os que tinham uma prática deliberada distribuída em quatro horas diárias, formulando a hipótese de que esse é o limite para uma quantidade máxima de prática sem que haja exaustão física e mental (p.50). Assim, a prática deliberada deve manter um equilíbrio entre o esforço e o período de recuperação, para poder, em um longo prazo, aumentar gradativamente a quantidade de tempo e a adaptação do músico à nova demanda (p.17).

De acordo com Hallam, existem evidências empíricas significantes que comprovam que o tempo despendido na prática do instrumento aumenta proporcionalmente com o nível de habilidade do músico. Isso pôde ser verificado principalmente durante a formação musical, pois que, quando o músico começa a trabalhar profissionalmente, a quantidade de horas de estudo diminui. Entretanto, as pesquisas também indicaram que, quando se atinge determinado nível de execução, a manutenção das habilidades instrumentais requer menos horas na prática do que na fase de aquisição das habilidades técnico-musicais (1997c, p.195).

2.8 ESTUDO ATRAVÉS DE REPETIÇÕES

2.8.1 *Estudo através de repetições: perspectiva das pesquisas empíricas*

Um dos objetivos de Chaffin et al. (2002) foi decifrar como o sujeito realizava as repetições dos trechos musicais a serem memorizados. Os autores estabeleceram dois critérios para examinar o estudo da obra musical pela pianista: um se chamava *work* - designando a

¹⁹ SEASHORE. Work methods: an often neglected factor underlying individual differences. *Psychological Review*, 46, p.123-141, 1939.

repetição de uma passagem curta para resolver determinado problema técnico-musical, a fim de estabelecer a memória muscular (topográfica) e desenvolver a fluência e a segurança do trecho estudado; o outro se denominava *runs* - indicando um longo segmento musical em que a pianista executava o trecho inteiro com o mínimo de repetição e sem haver um trabalho técnico-musical específico. Os *runs* tiveram três objetivos básicos: testar e localizar os problemas a serem solucionados, estudar a transição e as conexões entre as seções e, finalmente, permitir que as decisões interpretativas sejam avaliadas dentro de um contexto mais abrangente.

A divisão do estudo para trabalhar trechos curtos, intercalando-os com a execução de partes maiores, mostra que a natureza da prática reflete o caráter de "solução de problemas" (CHAFFIN et al. 2002, p.116-118). Desse modo, a repetição é encarada de maneira consciente, tendo objetivos específicos a serem alcançados e com o foco de atenção voltado na prática em si mesma, descartando a repetição mecânica e desprovida de concentração. Jorgensen relata que o hábito de estudar, tocando inúmeras vezes, a peça do início ao fim sem interrupção pode ser benéfico para alguns músicos, mas ineficiente para outros, visto que músicos profissionais têm uma abordagem de estudo idiossincrática em relação ao que considera uma prática eficiente (WILLIAMON, 2004, p.85). Acredito que esta afirmação pode estar equivocada, em razão de ser improvável que um instrumentista obtenha um nível de expertise apenas repetindo inúmeras vezes a obra musical sem se fixar a um trabalho de detalhamento que exigirá o emprego de estratégias específicas para a solução de problemas técnico-musicais e para o aperfeiçoamento da execução. Talvez isso possa ser alcançado se o pianista já tiver um nível proficiente e se a peça for relativamente simples, mas se ele atingiu esse nível, provavelmente não estudou dessa maneira durante sua formação profissional. Conseqüentemente, este hábito nunca é eficiente se o pianista utiliza apenas esta forma de estudo para assimilar a obra. Segundo Jorgensen, o intérprete busca acentuar suas qualidades individuais e a eliminação de suas fraquezas (p.85). Conseqüentemente, a organização da prática deverá ser direcionada no sentido de alcançar estes objetivos, não contemplando uma prática em que a única estratégia para esse fim seja através da repetição mecânica do trecho.

A pesquisa com delineamento experimental de Costa (1999) verificou que, se os alunos não têm orientação sobre o que fazer durante a prática, a maioria deles apenas tocará a peça, do início ao fim, sem isolar trechos que necessitam de estudo. Os sujeitos que utilizaram o método que continha uma lista de estratégias, para serem utilizadas durante a repetição dos trechos, foi o

que apresentou maior eficiência dos resultados: 81% dos participantes relataram que assimilaram o conteúdo mais rapidamente.

2.8.2 Aplicação das estratégias que envolvem repetição

Johnston (2002) sugere algumas estratégias de repetição em forma de jogos para verificar a assimilação de uma passagem musical. Uma das mais elaboradas é risivelmente denominada de “sete estágios da infelicidade” (*The seven stages of Misery*). Segundo Johnston, esta estratégia não é recomendada para todos os alunos, por ser um jogo que exige muita concentração e persistência para utilizá-la corretamente. Para realizá-la, o aluno precisa fazer oito quadrados, dividindo-os em oito níveis (1º ao 7º, sendo o 8º um retorno). Assim, o pianista somente avança um estágio quando consegue executar o nível anterior sem falhas. Se houver algum erro, por menor que seja esta, o aluno deverá voltar um nível. O jogo só terminará quando o aluno alcança o oitavo nível. Essa estratégia evidencia as seções musicais onde o aluno precisa trabalhar (caso não consiga subir de nível ou demore muito tempo para finalizar a tarefa) das que o aluno já assimilou o conteúdo. Johnston ressalta que à medida que o aluno avança para os últimos níveis, a ansiedade torna-se maior, porque estará próximo do seu objetivo e qualquer erro o fará retroceder. Uma das vantagens dessa estratégia é que ela mostra a quantidade exata de estudo que cada seção necessitará, auxiliando o aluno a perceber que se a seção foi assimilada, não será a ansiedade que poderá interferir na sua correta execução (p. 156-157).

Johnston (2002) propõe uma estratégia para ser utilizada em seções longas ou na peça inteira após o aluno ter assimilado o seu conteúdo. A finalidade é ajudar o aluno a minimizar os erros e torná-lo atento a sua localização a fim de saber onde estão as suscetíveis a falhar durante a execução. Para isto, o aluno escolhe um compasso específico na peça e inicia sua execução a partir deste ponto até o fim da obra, em seguida, continua execução a partir do início da peça até o início do compasso em que o jogo começou. Após contar o número de falhas que ocorreu durante a execução, o aluno trabalhará separadamente nestas partes para solucionar o problema. Após este trabalho, o aluno executará novamente, mas irá diminuir 1 (um) número do total de falhas. Por exemplo, se na primeira vez ele cometeu cinco falhas, na próxima repetição deverá errar somente quatro vezes. Johnston sugere uma variação nesse jogo, que seria a proibição de fazer novamente o mesmo erro anterior, aumentando a consciência do aluno em relação à falha cometida (p. 164-166).

2.9 ESTUDO ATRAVÉS DE SEÇÕES MUSICAIS

2.9.1 *Estudo através de seções musicais: comprovações empíricas*

Os estudos de caso com pianistas profissionais, como os de Chaffin et al. (1997, 2002) e Miklaszewski (1989) indicam que a segmentação dos trechos a serem estudados varia de acordo com a estrutura formal e a dificuldade da peça, e que as complexidades técnico-motoras irão definir a fragmentação das sessões maiores em trechos musicais menores. Chaffin et al. (2002) observaram que pianistas profissionais utilizam o estudo de seções no início do processo de aprendizagem. Assim, há períodos de intenso trabalho em pequenos trechos intercalados por execuções maiores, as quais se conectavam os trechos menores estudados. As execuções longas dos trechos servem para avaliar o trabalho recente sobre as seções estudadas individualmente e para identificar os problemas a serem estudados. As passagens difíceis eram estudadas intensivamente até que as diferenças de nivelamento entre os trechos difíceis e fáceis desaparecessem.

A pesquisa com delineamento experimental de Williamon e Valentine (2002a) também apontou que a utilização dos trechos estruturais, para segmentar a estrutura da prática, aumentava juntamente com o nível de habilidade do músico de maneira que, o início e o fim da execução, durante a prática de estudo, era comandado pelos pontos-chave da estrutura formal da peça. Verificou-se que quanto mais cedo os sujeitos utilizavam a estrutura formal da peça como parâmetro para organizar as sessões de estudo, melhor era a qualidade final da execução. Assim, os resultados indicaram que a identificação e o uso das estruturas musicais para guiar a prática é uma característica peculiar do nível de desempenho, tornando-se mais utilizada à medida que o músico aumenta seu nível técnico-musical (2002a, p.23).

Segundo a pianista Gabriela Imreh, quanto maior a dificuldade da peça, menores devem ser as seções (CHAFFIN et al. 2002, p.102). A divisão da peça em unidades menores, baseada na estrutura formal da música, é uma recomendação tradicional dos teóricos da área instrumental (HUGHES, 1915; LEHRER, 1988; MATTHAY, 1926; SANDOR, 1981; SHOCKLEY, 1986). De acordo com Chaffin et al. (2002), a importância da estrutura formal da música é crucial para a memorização assim como para a sua interpretação. Os autores verificaram que a organização das seções de estudo foi feita para que o início e o fim das seções coincidisse com as fronteiras formais da peça e com trechos que contivessem mudanças bruscas, assim, esses pontos críticos eram estabelecidos como referência de orientação durante a execução. Imreh utilizou as

delimitações formais da música como “pontos de partida” para os segmentos de estudo. Assim, a repetição no estudo de uma determinada parte da peça permite estabelecê-la como guia de execução (*retrieval cue*) fazendo com que o intérprete possa, futuramente, iniciar a execução desse trecho musical apenas “resgatando essa informação da mente” (p.249). Para esses pesquisadores, a similaridade entre as seções pode ser útil para a memorização, todavia, ela também é fonte, em potencial, para confusão durante a execução. Para que isso não lhe cause transtorno, o intérprete deve ficar atento às mudanças estruturais e ao que se segue após cada seção semelhante (p.207).

Chaffin et al. (2002, p.259) ressaltam a importância da utilização de estratégias eficientes como, por exemplo, dividir a música em segmentos para estudo, identificando objetivos a serem alcançados para cada seção de estudo. O trabalho puramente teórico de Barry e Hallan (2002, p.156) aponta alguns resultados das pesquisas sobre as atividades que os músicos profissionais realizam ao aprender uma nova peça. Segundo essas autoras, a estrutura da música é o que determina o tamanho dos trechos musicais a serem estudados. Assim, quanto mais complexa a música, menor a seção musical e à medida que a prática progride, as unidades vão se tornando maiores, sendo que o plano estrutural da prática e os objetivos são guiados por considerações musicais em detrimento das técnico-motoras. Assim, trabalhar com objetivos e metas a serem alcançadas é indicativo de uma prática que é direcionada, visando a identificar os problemas para eliminá-los em cada seção de estudo. Chaffin e Lemieux (WILLIAMON, 2004, p.26-27) ressaltam que ao limitar o número de problemas a serem solucionados, é possível focalizar atenção nesses e desse modo, a passagem musical é rapidamente resolvida, ao invés de protelar as dificuldades para uma solução futura. Assim, quando o músico evita tocar a passagem antes de estar tecnicamente e musicalmente resolvida, este estará prevenindo o desenvolvimento de hábitos motores errados, os quais teriam que ser reaprendidos no decorrer da aprendizagem.

Segundo Jorgensen, pesquisas recentes apontam três tendências para organizar a prática de estudo a partir da divisão dos trechos musicais (WILLIAMON, 2004, p.92-93):

1. Estratégia de executar a peça inteiramente, repetindo-a inúmeras vezes e sem se fixar a qualquer trabalho específico de algum trecho musical. Esta estratégia é mais utilizada por novatos do que por profissionais;

2. Estratégia de trabalhar focalizando somente algumas partes da peça antes de estudá-la por completo. Uma característica dessa tática é trabalhar intensivamente em determinado trecho até dominá-lo para, só então, ir para a próxima seção;
3. Estratégia de estudo que combina as duas acima mencionadas²⁰.

Segundo Jorgensen, cada uma dessas tem seus próprios méritos, pois dependem das circunstâncias para definir a prática a ser adotada. Certas variáveis podem ser determinantes para a escolha da estratégia a utilizar, tais como, o prazo para se preparar a obra, o estilo e a complexidade da música, a familiaridade com a peça a ser estudada, os objetivos da prática, o nível de habilidade do músico, sua experiência profissional, dentre outras (WILLIAMON, 2004, p.93). Jorgensen sugere que o músico nunca se fixe em apenas um dos três tipos de abordagem acima citadas, mas que possa utilizar as três tendências de acordo com a necessidade. Verifiquei que não foi encontrado um estudo experimental que tenha investigado estas três tendências ao mesmo tempo, examinando a validade de cada uma delas e comparando qual seria a mais eficaz. Embora algumas pesquisas descritivas tenham examinado algumas características desses tipos de abordagem (CHAFFIN et al. 1997, 2002; NIELSEN, 1997, 1999b; WILLIAMON e VALENTINE, 2002a), nenhuma fez um estudo comparativo objetivando resultados práticos e empíricos de sua utilização. Assim, não é possível afirmar qual dessas estratégias seria a mais eficiente, provavelmente as de número 2 e 3, por serem as mais notadas na prática de pianistas com nível mais adiantado. Contudo, não há uma experimentação científica que certifique o veredicto. Desse modo, uma pesquisa poderia partir da hipótese de que as estratégias que são unidirecionadas (estratégias 1 e 2) são as mais passíveis de ter maior interferência de variáveis²¹ e, assim, ficarem sujeitas a ter resultados de execução mais limitados. Por outro lado, deduz-se que a estratégia 3 pode ter aplicação de maior generalização, devido as suas características flexíveis, podendo adaptar-se a um maior número de variáveis previstas, com maior probabilidade de que o resultado da aprendizagem seja mais eficaz.

²⁰ Ao iniciar a aprendizagem do *Concerto Italiano* (BWV 971), a pianista do estudo de caso de Chaffin et al. (2002) executava a peça inteiramente para ter sua concepção geral e dos lugares que necessitariam de um trabalho específico. Nota-se, nessa abordagem de estudo, que há seleção das partes e contextualização com o seu todo.

²¹ Por exemplo, alguém que apenas estuda pela abordagem n.1 estimula mais a memória automática, cinestésica. Em uma apresentação ao vivo, qualquer interferência (variável externa) que possa levar a uma falha de memória fará com que o pianista perca a seqüência motora. Nesse momento, ele dependerá da memória conceitual, a qual é desenvolvida através de um estudo analítico, por seções, estabelecendo as conexões das partes com o todo.

Jorgensen salienta que a estrutura formal da peça (estrutura harmônica, fraseologia, etc.) é a que deve orientar como as seções musicais para estudo serão selecionadas. Algumas pesquisas mostram que as dificuldades técnicas motoras dentro dos trechos selecionados fazem com que essas seções sejam subdivididas em partes ainda menores (CHAFFIN e IMREH, 1997; MIKLASZEWSKI, 1989, 1992). Segundo Williamon e Valentine (2000, 2002), os trechos musicais costumam ficar maiores, na medida em que a peça vai evoluindo. Contudo, a atenção sobre os detalhes musicais das seções acontece durante todo o processo de aprendizagem, inclusive no último estágio, como visto na pesquisa de Chaffin et al. (2002). Segundo Jorgensen o músico deve ter dois critérios ao selecionar o trecho musical a ser estudado (WILLIAMON, 2004, p.93):

- O músico não precisa ater-se à estrutura formal da peça obedecendo à mesma compreensão do compositor, mas as partes selecionadas precisam fazer sentido musical para o intérprete;
- Focalizar a atenção nas partes difíceis e desafiantes dos trechos, mas sem desvinculá-los do contexto geral, de modo a estudar as conexões entre as partes.

2.9.2 Aplicação prática das estratégias: sugestão de pianistas e teóricos

O relato de alguns pianistas coincide com algumas táticas de estudo utilizadas pela pianista Imreh no estudo de caso de Chaffin et al. (2002). A pianista americana Olga Samaroff recomenda memorizar uma peça através de pequenas seções musicais. Após o estudo e a memorização de cada trecho, o músico deverá memorizar a próxima passagem musical, iniciando por alguns compassos antecedentes à nova seção, assim, estudará as conexões e fortalecerá a memória (p.56). Sob a mesma concepção, o pianista russo Benno Moiseiwitsch estudava a peça dividindo-a em partes e estudando-as com grande detalhamento (BROWER apud CHAFFIN et al., 2002, p.55). O pianista australiano Ernest Hutcheson aconselha o estudo por seções, mas também ressalva que é importante estudar as conexões entre elas, para que "as juntas fiquem seguras" (COOKE apud CHAFFIN et al. 2002, p.55).

Segundo Johnston (2002, p.78-79), existem alunos que cometem a falha de estudar a peça sempre do mesmo lugar, geralmente do início da peça, ao invés de considerar o local onde as dificuldades realmente estão. Isso poderá trazer desequilíbrio à execução e desnivelamento em sua qualidade: o início é sempre melhor que o restante. Conseqüentemente, esse aluno tem

dificuldade em se localizar dentro da peça e de iniciar a execução em qualquer seção. Johnston sugere uma estratégia para solucionar esse problema: que o professor divida a peça em pequenos trechos e instrua o aluno a estudá-los separadamente, para que possa iniciar a execução a partir de qualquer lugar. Assim, após realizar esse estudo e resolver os problemas, executam-se todos os trechos em seqüência. A cada falha de memória ou técnica, o aluno deverá voltar, não para o início da peça, mas para o trecho anterior à seção onde ocorreu essa falha. Assim sendo, o aluno estará voltando (como de costume), mas por um caminho “mais curto” (p.80-81). De acordo com minha experiência como instrumentista e professor, esse tipo de estratégia pode ser eficaz no estudo, mas deve ser evitada durante a execução (mesmo que se cometa um erro). O fato de retroceder poderá trazer conseqüências negativas à execução, pois ao invés de dar continuidade à comunicação musical, tentando manter o controle e achar a seqüência perdida, o pianista voltará à parte anterior, evidenciando seu erro e estabelecendo um costume não produtor. As falhas muitas vezes causam um bloqueio momentâneo e se o músico retroceder à seção anterior, provavelmente aumentará as chances de que o erro se reincida, principalmente se esta falha for de memória. Nesse contexto, surge um problema de pesquisa com forte potencial para ser examinado através de uma pesquisa experimental, ou seja, verificar qual estratégia é a mais produtiva: (a) retroceder a cada erro para a seção anterior ou (b) continuar a execução, voltando apenas para corrigir os erros em contexto.

Uma das falhas na prática do instrumento apontada por Johnston (2002, p.52-56) é que ao invés do aluno estudar a música por partes, assimilando o conteúdo progressivamente e com eficácia, este trabalha toda a peça de uma só vez, sem se ater aos detalhes como, por exemplo, a escolha adequada do dedilhado ou a solução dos problemas técnico-musicais. Com esse tipo de abordagem de estudo, o período de aprendizagem se torna muito mais longo e com resultados ineficazes. Assim, aconselha-se não estudar uma nova peça de maneira monolítica, mas dividindo-a em várias pequenas seções de estudo, aplicando estratégias (de níveis progressivos). Para tanto, o aluno deverá considerar três questionamentos: em qual nível estou? Como saberei quando completei esse nível? Qual nível virá após esse finalizado? Desse modo, o aluno poderá progressivamente vencer as dificuldades e obter resultados significativos mais rapidamente. Esses níveis indicam uma seqüência lógica de objetivos a serem alcançados dentro de cada seção de estudo. Johnston os exemplifica da seguinte forma (p. 130-134):

- Nível 1 (tocar mão esquerda lentamente);

- Nível 2 (tocar mão direita lentamente);
- Nível 3 (tocar mão esquerda de memória);
- Nível 4 (tocar mão direita de memória);
- Nível 5 (tocar mão esquerda com metrônomo);
- Nível 6 (tocar mão direita com metrônomo);
- Nível 7 (tocar ambas as mãos lentamente);
- Nível 8 (tocar ambas as mãos de memória);
- Nível 9 (tocar ambas as mãos de memória e com metrônomo).

Segundo Johnston, o principal benefício do sistema de níveis é que o aluno pode mensurar seu progresso, mesmo com uma peça nova. Com base nesses níveis, sugiro acrescentar uma estratégia que poderia melhorar, ainda mais, o resultado. Johnston especificou que o professor pode organizar os níveis de acordo com as necessidades do aluno. Assim, acrescentaria o estudo de um micro trecho musical na velocidade final, mas somente com mãos separadas, de maneira que o aluno o execute sem erro, estabelecendo o dedilhado e o movimento que utilizará no andamento final (se o aluno não foi capaz de realizar esse trecho no andamento final e cometeu erros é porque o trecho está longo demais). Para Johnston (2002, p.132-135), O sistema de nível ajuda o aluno a monitorar seu estudo e a não trabalhar partes que já não necessitam de tanta prática. Com essas estratégias, o aluno poderá saber exatamente qual o nível que ele alcançou na seção estudada, conseqüentemente, no outro dia de estudo, ele saberá o nível que deverá reiniciar seu estudo. Para tanto, é aconselhável escrever na partitura o número do nível em que última sessão de prática foi finalizada.

5.10 ESTUDO INVERTIDO DE SEÇÕES

Segundo Chaffin et al. (2002, p.201), pesquisas empíricas sobre a memória, tanto na música quanto em outras áreas do conhecimento, evidenciam que a recordação está associada a uma ordem serial, em que o início é sempre melhor assimilado do que as partes finais. Então, se a música é organizada na memória através de seções musicais, conclui-se que o início das seções é mais lembrado do que suas últimas partes. Será que essa afirmativa poderia ser diferente, caso houvesse um estudo experimental em que o músico estudasse uma peça dividindo-a em seções, e começando “de trás para frente”? Haveria diferença na maneira em que o conteúdo é retido na

memória de longa duração, caso a seqüência musical fosse assimilada por ordem inversa? Ficam essas questões em aberto para futuras pesquisas. Nesse contexto, lembro-me de que o estudo por seções invertidas é um procedimento que a pianista Nelita True me recomendava utilizar com as peças que eu estava preparando para os recitais do mestrado, principalmente as polifônicas. A obra era memorizada a partir do seu fim e as seções musicais eram numeradas de trás para frente.

O estudo de caso de Miklaszewski (1989) com um pianista de nível de expertise mostrou que a prática não se iniciava sempre do início da peça. Os segmentos do meio da obra eram isolados para estudo específico, com um determinado objetivo, para, depois, conectá-los às outras seções. O sujeito também utilizava a ordem invertida dos trechos durante o estudo, iniciando a execução pelo fim da peça e gradualmente ligando-a aos segmentos musicais anteriores.

Outra variante dessa estratégia seria o estudo intercalado de seções. Segundo Chaffin et al. (2002), o estudo intercalado dos trechos musicais é uma das características encontradas em profissionais com elevado rendimento no estudo e com nível de habilidade superior. Essa prática é classificada como um trabalho intenso sobre os trechos musicais e a execução da seção estudada. Objetiva-se assimilar a obra musical o mais rápido possível, através da divisão do estudo entre o trabalho intenso sobre determinadas passagens (o pianista identifica o problema e o estuda com estratégias apropriadas em busca de uma solução) e a execução musical desse trecho (para avaliar a eficiência da estratégia empregada). A repetição dos segmentos de estudo curtos irá focalizar um problema específico, trabalhando com o mínimo de distração possível. Esse tipo de estratégia ocorreu em todas as etapas do período de aprendizagem da pianista do estudo de caso de Chaffin et al. (2002) e em outros trabalhos empíricos, tais como os de Gruson (1988) e Miklaszewski (1989) (CHAFFIN et al. 2002, p.259).

2.11 ESTUDO DE SEÇÕES DIFÍCEIS

O pianista Alfred Cortot aconselhava ao músico selecionar as seções tecnicamente mais difíceis da obra musical com o intuito de trabalhá-las separadamente. Os exercícios eram elaborados a partir da dificuldade e utilizados como novo material para o estudo da técnica. Com esse tipo de prática, o pianista poderia reforçar a memorização da seção, além de servir para desenvolver o aparato motor necessário para sua execução (BROWER apud CHAFFIN et al. 2002, p.45). A pianista Gabriela Imreh afirma que quanto mais difícil e complexa a peça, menores seriam as seções (CHAFFIN et al. 2002, p.102). Uma execução com muitos problemas

técnicos pode ser uma evidência de que o pianista estuda a peça somente tocando, sem prestar atenção aos erros cometidos ou tentando resolver esses problemas. Muitas vezes o aluno protela o trabalho nessas seções porque acredita que essas dificuldades técnicas “não atrapalham” a fluência da execução ou que essas poderão ser resolvidas posteriormente. A pesquisa empírica de Williamon e Valentine (2000, p.9) apontou que os músicos que obtiveram maior avaliação da qualidade da execução foram os que limitaram a quantidade de erros somente aos compassos mais difíceis, os quais eram trabalhados no contexto do trecho musical.

Obviamente, o grau de dificuldade técnica depende do nível de desempenho pianístico e da experiência do músico. Jorgensen aponta algumas estratégias específicas para solução dos problemas técnico-musicais, tais como (WILLIAMON, 2004, p.93-94):

- A utilização de exercícios e Estudos musicais que trabalhem uma determinada complexidade técnico-musical ou que simplifiquem esse problema, até levá-lo gradualmente a uma solução que possa ser aplicada na peça musical em questão. Nesse contexto, ressalto a importância de realizar exercícios técnicos de maneira musical, visto não haver dissociação entre o desempenho motor e o resultado sonoro;
- Estudar as partes difíceis repetidamente e intensivamente até que a dificuldade seja vencida. Jorgensen salienta que existem poucas pesquisas nessa linha temática. Contudo, sugere que o músico sempre se pergunte se esses exercícios estão realmente ajudando-o a solucionar o problema específico e se há uma transferência positiva dos resultados dos exercícios com a passagem musical a ser aprendida (HALLAM apud WILLIAMON, 2004, p.94).

Johnston (2002) sugere que os professores adotem duas estratégias para alunos que costumam estudar somente as partes que já dominam, em detrimento das partes que realmente necessitam ser aprimoradas: (a) dividir a peça em seções, ordenando-as por ordem de dificuldade e instruir ao aluno a estudar somente as seções mais complexas durante a semana; (b) fazer uma fotocópia da peça, cortando com uma tesoura as partes que já estão dominadas e entregar ao aluno somente as que necessitam de trabalho (p.44). Essa última estratégia aparenta ser pedagogicamente questionável, pois impõe ao aluno algo que deveria ser feito através da

conscientização sobre o que deve ser uma prática bem estruturada, além de tirar o trecho musical do contexto em que se insere.

Johnston (2002) propõe ainda que o professor solicite ao aluno dividir a peça em seções, classificando-as por ordem decrescente de dificuldade. Assim, em vez de começar a estudar a peça pelo início, as seções mais difíceis serão priorizadas, estudando-as primeiramente. O autor salienta que esta estratégia poderá não funcionar com todos os alunos, principalmente com os que costumam desistir facilmente ao primeiro sinal de dificuldade. Para esses, ele indica seguir o processo usual, ou seja, aprender as partes mais fáceis de forma que reste somente a seção difícil para completar o aprendizado, assim o aluno terá estímulo para trabalhar o único trecho restante para, então, alcançar o objetivo final (p.136-137).

2.12 ESTUDO DE MÃOS SEPARADAS E MÃOS JUNTAS

O estudo de mãos separadas é uma estratégia bastante utilizada por pianistas de nível avançado. O pianista Jorge Bolet costumava estudar as mãos separadas e com andamento lento (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.44) e o pianista Ernest Hutcheson sempre memorizava as mãos separadas (COOKE apud CHAFFIN et al. 2002, p.55). Diversas pesquisas empíricas apontam esse tipo de estudo como uma das características que definem a prática de instrumentistas de nível avançado. Inclusive, essa estratégia é um dos temas de pesquisa mais antigos dentro do planejamento da execução. Rubin-Rabson (1940b) mostrou que a memorização era mais eficiente quando o pianista estudava as mãos separadas em comparação ao estudo de mãos juntas. A pesquisa empírica de Gruson (1988, p.106) confirmou que a utilização do estudo de mãos separadas, durante a prática pianística, aumentou na mesma proporção que o nível de desempenho dos sujeitos.

A pesquisa experimental de Rostron e Bottrill (2000, p.53) com oito sujeitos mostrou que os pianistas com maior nível de habilidade foram os que empregavam o estudo das mãos separadas, além do estudo em andamento lento, sendo essas suas estratégias preferidas. Tanto o estudo de caso de Chaffin et al. (2002) quanto o de Miklaszewski (1989) apontam que os sujeitos fizeram amplo uso do estudo com mãos separadas. Em Miklaszewski (1989, p.105), o pianista estudou, por um longo período, um complexo trecho musical concentrando-se apenas na mão esquerda. O estudo foi tão bem realizado que, nas sessões subseqüentes da prática, ele já tinha praticamente dominado a passagem musical.

A pesquisa experimental de Burnsed e Humphries (1998) investigou o efeito de reverter a ênfase da mão direita para a mão esquerda no início da aprendizagem pianística. Os autores examinaram a prática de vinte e quatro alunos iniciantes de piano (todos destros e instrumentistas de bandas). Os resultados, comparando o grupo de controle com o experimental, corroboram o argumento de muitos professores ao salientar que os alunos de piano devem concentrar-se no desenvolvimento da mão esquerda para alcançar uma melhor execução. No trabalho de Burnsed e Humphries, isso foi verificado apenas revertendo a importância das mãos no início do aprendizado, tendo colocado a linha melódica apenas na mão esquerda. Os autores apontam que uma das razões para que a mão esquerda seja, muitas vezes, percebida como tecnicamente inferior (em relação à mão direita) pode estar nas próprias características do repertório pianístico - como as melodias são realizadas na clave de sol, a mão direita recebe maior ênfase (1998, p.95). Esse foi um tipo de pesquisa que não teve continuidade com outros tipos de sujeitos. Conseqüentemente, abre-se margem para ser examinada por pesquisas com pianistas em diversos níveis de habilidade, a fim de comparar e observar se o resultado com alunos iniciantes pode refletir em estágios mais elevados do desempenho.

2.13 ESTUDO EM ANDAMENTOS DIFERENTES

Essa estratégia consiste em estudar uma obra musical de mãos separadas e juntas, aplicando diferentes andamentos, do *largo* ao *prestíssimo*. Essa prática foi encontrada em trabalhos com a participação de músicos profissionais (HALLAN, 1995; CHAFFIN et al. 2002). De acordo com Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.94), uma das estratégias para alcançar o andamento final é o *estudo gradual do andamento*, ou seja, primeiramente o músico estuda e executa a peça em andamento lento até dominá-la e, progressivamente, vai aumentando o andamento até o *tempo* final da execução. A investigação de Barry (1992) reafirma que esse tipo de estratégia é uma das técnicas de estudo mais recomendadas por músicos para alcançar o andamento final. Outros trabalhos, como os de Drake e Palmer (2000), mostram que a execução em andamento lento pode conter maior número de erros do que as de andamento rápido. Todavia, Jorgensen salienta que isso não é um argumento contra a estratégia, visto que a peça estudada lentamente ficará mais familiar e irá conter menos erros, à medida que o estudo progride (WILLIAMON, 2004, p.94). A objeção de Jorgensen contra a utilização da estratégia é em relação aos movimentos de mãos e braços utilizados na execução, os quais são completamente

diferentes nos andamentos lentos dos rápidos. Conseqüentemente, poderá ser contraproducente se, ao aprender uma peça, o aluno estudar devagar e aumentar muito lentamente o andamento, visto não estar desenvolvendo as respostas físico-musculares correspondentes à execução final (WILLIAMON, 2004, p.94). A pianista Gabriela adotou a prática de estudar com andamentos progressivos para estudar uma passagem difícil em *Fugato* (CHAFFIN et al. 2002). Embora não houvesse uma discussão da validade dessa prática naquela pesquisa, notei que a pianista gastou inúmeras horas utilizando essa estratégia sem obter resultados satisfatórios em curto prazo. Muitos dos seus comentários sobre a evolução do processo de estudo, feita através dessa estratégia, mostraram sua insatisfação com a lentidão dos resultados obtidos.

A estratégia de se estudar lentamente para, sucessivamente, acelerar o tempo foi questionada por Handel (1986)²². Segundo esse autor, a prática em andamento lento envolve outros padrões motores, que não se aplicam quando em velocidade, sendo, desse modo, ineficiente. Isso já foi evidenciado por renomados pianistas, como Ortmann (1929), o qual mostrou que os movimentos rápidos na execução pianística são completamente diferentes dos lentos (HANDEL e ORTMANN apud GABRIELSSON, 1999).

Outra estratégia de estudo utilizada para alcançar o andamento final foi descrita por Jorgensen como *estudo alternado dos andamentos lento e rápido*²³ (WILLIAMON, 2004, p.94). Segundo Jorgensen, essa estratégia poderá fazer com que o andamento final seja alcançado em menor tempo, visto que exigirá que o músico assimile rapidamente o *tempo* com que irá executar a peça (WILLIAMON, 2004, p.94). Essa estratégia parece-me ser a mais apropriada para encurtar o percurso cujo fim é o alcance do andamento desejado. Entretanto, acredito que ela seja uma das estratégias que apresenta grande probabilidade de que a música aprendida também assimile um número maior de falhas cometidas durante a execução. Isso se explica porque, nas fases iniciais do processo de aprendizagem, o músico ainda não dominou todos os desafios encontrados na música e, assim, não conseguirá executar a peça no andamento final sem que haja falhas em sua *performance*. Mesmo que esse pianista consiga executar a peça no andamento final, esta poderá conter erros de movimentos físico-musculares, de sonoridade e de interpretação (fraseado, articulação, dinâmica e timbre), devido à pouca vivência com a peça. Assim, o estudo em

²² HANDEL. Tempo in rhythm: comments on Sidnell. *Psychomusicology*, vol. 6, p.19-23, 1986.

²³ Essa estratégia foi investigada detalhadamente na seguinte tese de doutorado: DONALD, L. The organization of rehearsal tempos and efficiency of motor skill acquisition in piano performance. Michigan: UMI, 1997. *Tese de doutorado*, University of Texas at Austin, 1997.

andamento rápido de uma obra musical inteira poderá ser contraproducente e imensamente arriscado para a otimização da prática, pois o pianista estará estudando a reiteração das falhas.

A partir desses fatos, creio que o músico não deveria utilizar essa estratégia para tocar a peça inteira nas fases iniciais do processo de aprendizagem. Por outro lado, seria extremamente produtivo que ele a utilizasse para assimilar curtíssimos trechos musicais. É praticamente impossível tocar corretamente a peça inteira no andamento final quando se está iniciando o aprendizado, mas é possível e salutar que se toque (buscando perfeição e no andamento final) alguns trechos musicais pequenos, mesmo que contenham um alto grau de complexidade técnico-musical. Conforme as pesquisas indicam, quanto maior a dificuldade, menor o trecho a ser estudado.

Conforme Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.94) os alunos que utilizam a estratégia *estudo alternado dos andamentos lento e rápido* devem ser aptos para identificar e classificar os erros que serão aceitos durante o estudo. Acrescenta, ainda, que o músico deve decidir o número de falhas que irá permitir que ocorra durante o aumento do andamento e, assim, escolher o *tempo* de acordo com esta decisão. Essa sugestão parece-me igualmente inapropriada, pois que os erros não devem ser aceitos durante o estudo do instrumento, em virtude de que as falhas também podem ser assimiladas, caso haja estudo intensivo e repetitivo das mesmas. Novamente, saliento que a alternativa seria diminuir as seções e trechos musicais para serem estudados no andamento final até que essas sejam executadas no andamento desejado, objetivando máxima exatidão. Na medida em que as metas de execução são alcançadas, as seções musicais podem ser aumentadas, bem como o estudo das conexões entre as mesmas.

O estudo alternado dos andamentos pode ser aplicado com a seguinte estratégia: a variação abrupta de andamento. Por exemplo, tocar no andamento 66 e depois em 138, voltando ao andamento lento, mas com um grau a mais (68 para depois tocar em 138), em seguida volta-se ao andamento lento, aumentando outro grau (70, e assim por diante). Esse processo permite chegar à velocidade final progressivamente, mas já tendo a experimentação da velocidade final. Geralmente, a primeira vez que se toca rápido o resultado não é bom, mas à medida que se retorna a este andamento após o estudo lento, costuma haver um significativo progresso. Salienta-se que essa estratégia deve ser realizada em trechos curtos e não na peça inteira, ao menos nas fases iniciais do aprendizado.

A última estratégia para alcançar o andamento final foi descrita por Jorgensen como um

estudo da peça no andamento final desde o início da aprendizagem (WILLIAMON, 2004, p.94). Essa tática assemelha-se à primeira estratégia²⁴, em relação a uma abordagem unilateral para alcançar o andamento de execução da peça, mas através de um caminho oposto. As conseqüências para um estudo fundamentado na execução rápida da obra foram acima descritas, mostrando as fragilidades dessas estratégias. O ato de tocar no andamento final, como prioridade no início da aprendizagem, não deveria ser o único foco dos que defendem esse tipo de estratégia. É preciso tocar rápido, mas sem falhas técnicas e, principalmente, com a inclusão dos objetivos expressivos e interpretativos.

Johnston (2002) sugere que o aluno estude a peça acima do seu andamento final, de modo que quando for tocar no tempo apropriado a execução lhe pareça fácil, do mesmo modo como foi feito pela pianista Gabriela Imreh (CHAFFIN et al. 2002). Essa estratégia assemelha-se ao ato de forçar a resistência além dos limites, um método bastante empregado por atletas profissionais. Esse princípio parece-me ter fundamento, mas necessitaria de estudos experimentais para comprovar sua verdadeira eficácia. Johnston (2002) propõe uma estratégia para alcançar o andamento final da peça baseado nesse princípio, mas, na forma em que essa foi concebida, creio que não surtirá o efeito desejado. Essa consta do aluno tocar a peça em andamento rápido, mesmo que não esteja preparado para tocá-la (Johnston enfatiza que não se deve utilizá-la freqüentemente). Segundo o autor, esse tipo de estudo auxilia ao aluno avaliar se o trabalho árduo para acelerar o andamento está surtindo resultado, além de criar um sentimento de progresso (p.206). Acredito que tocar peça inteira, em velocidade, cometendo erros e sem ter vencido as dificuldades será improdutivo e não alcançará os objetivos artísticos. A conseqüência negativa de empregar o estudo no andamento final poderá ser a falta de motivação acarretada pela percepção de que não se está obtendo progresso no estudo, visto que muitas falhas poderão surgir ao tentar tocar no andamento quando se não está preparado. Creio que se possa ultrapassar a velocidade da peça, mas isso não deve ser feito em detrimento dos aspectos expressivos e interpretativos, visto serem esses os reais objetivos do músico. Assim, só tem sentido exceder o andamento, caso as intenções musicais possam acompanhar a velocidade, contextualizando-se dentro da execução.

Outra questão a considerar é a automatização dos gestos e movimentos que serão utilizados no andamento rápido, em razão de serem completamente diferentes da ação músculo-motor ao se executar em andamento lento. A sugestão para conciliar os movimentos utilizados na

²⁴ Estudo gradual do andamento.

execução rápida com a ausência de erros, quando se toca em andamento lento, é diminuir ao máximo a seção a ser executada em máxima velocidade. Assim, o músico poderá ter noção de como funcionará seu gesto físico-motor no andamento final da peça, certificando-se da eficácia do dedilhado escolhido (sem esbarrar ou tocar notas erradas), além de, juntamente, avaliar os resultados sonoro-interpretativos como a dinâmica, fraseado, articulação apropriada e intenções expressivas.

2.13.1 Estudo em andamento lento

Segundo especialistas do piano, o estudo em andamento lento é fundamental, visto que, quando uma passagem é executada corretamente nesse andamento, torna-se fácil levá-la até o andamento final (CHAFFIN et al. 2002, p.134). Para Gabriela Imreh, o estudo lento desenvolve a memória conceitual (analítica) por diminuir a eficiência da memória motora, forçando o pianista a pensar sobre o que se está tocando (CHAFFIN et al. 2002, p.110). O pianista russo Yuri Egorov costuma tocar muito devagar as peças tentando manter os mesmos movimentos utilizados no andamento correto (MACH apud CHAFFIN et al. 2002, p.54). Parece-me ilusório tentar manter no andamento lento os mesmos movimentos físico-motores utilizados, por exemplo, em um *prestíssimo*.

Segundo Johnston (2002, p.200), ocorrem situações em que o método tradicional de acelerar o andamento através do metrônomo não será produtor, assim, sugere algumas estratégias alternativas e complementares para alcançar este objetivo. Uma delas, chamada *the halfflight technique*, utiliza a execução em andamento lento, fundamentando-se no princípio de que quanto mais rápido se almeja tocar mais relaxado o músico precisa estar. Para realizá-la, o aluno necessita de um ambiente silencioso e sem interferência de pessoas. Apaga-se a luz da sala do piano, deixando entrar somente um reflexo de luz externa. Em seguida, respira-se profundamente para se concentrar e iniciar executando uma passagem à sua escolha em andamento muito lento, estando atento ao relaxamento e a precisão da execução. O aluno deve expressar verbalmente o que está sentindo: “fácil, relaxado, sem esforço, tranquilo, etc.” (p.204). A sensação psicológica e o bem-estar resultante desse tipo de estudo, em andamento lento, devem ser o mesmo que o aluno buscará em um andamento rápido (p.205).

Algumas poucas pesquisas empíricas sobre as estratégias de andamento indicaram dados relevantes sobre a execução em andamento lento. A pesquisa empírica de Drake e Palmer (2000,

p.14) com sessenta pianistas mostrou que, ao contrário do que se imaginava, a execução em andamento lento tem a tendência de conter maior número de erros. Esse resultado intrigante evidencia a necessidade de estudar lentamente, pois o controle sobre vários aspectos se torna mais exigente, como, por exemplo, os aspectos de dinâmica e de contraste, as diferentes articulações, os *crescendo* e *diminuendo* e a precisão dos movimentos de mão. Podemos comprovar esse resultado na complexidade exigida ao se tocar, por exemplo, um movimento lento das Sonatas de Mozart.

2.14 ESTUDO COM METRÔNOMO

O uso do metrônomo como estratégia para aumentar o andamento de uma peça é um dos métodos mais tradicionais para alcançar esta finalidade. Segundo Johnston, todos os alunos, independente do nível de desempenho, podem ser beneficiados com a sua utilização. Esse autor salienta a estratégia de aumentar o andamento progressivamente, como ferramenta utilizada especificamente para combater o pensamento negativo de que é impossível tocar determinada peça velozmente. Esse método é destinado para alcançar o andamento final da peça e não para correção de falhas. Como pré-requisito para a utilização do metrônomo, o aluno deverá ter assimilado o conteúdo da peça (ritmo, notas, dedilhado, articulação, etc.), pois que a repetição, que o método requer, poderá reforçar a assimilação dos erros. Assim, o aluno escolherá o andamento inicial para começar a aceleração do andamento de acordo com o *tempo* em que a peça é executada sem nenhuma falha para, então, aumentar progressivamente até o andamento em que consiga tocar sem cometer erros (JOHNSTON, 2002, p. 195-197). O aluno precisa estar atento aos sinais de que ele alcançou o limite de tempo quando registrar os primeiros erros de execução. É aconselhável que se registre o andamento alcançado, para que no próximo dia de estudo o aluno possa iniciar a partir desse *tempo* (p.197-198). Quando o aluno anota, poderá acompanhar seu rendimento, sabendo identificar as partes da peça que levam mais tempo para aumentar o andamento e assim, poder trabalhar nessas seções; além de prover uma análise do processo de aceleração do andamento (p.198). Esse método tradicional parte de um princípio íntegro e fundamentado. Entretanto, suscito alguns questionamentos em relação a sua real eficácia e utilização:

- a) Esse método parece adequado para seções menores, visto que para as maiores seria mais produtivo intercalar estudo lento com estudo rápido, no andamento final. Pode ser

irrealizável executar uma peça que está no estágio inicial de aprendizagem em andamento rápido e ao mesmo tempo isento de erros. Todavia, pode-se executar meio compasso (de acordo com o desenho musical) intercalando andamentos, lento e rápido, e assim, ir juntando as micro-seções progressivamente, de modo a assimilar a sensação físico-muscular que será exigida no andamento final e com ausência de falhas;

- b) A utilização intensiva do metrônomo pode gerar automatização da interpretação, pois os aspectos expressivos dependem da flutuação do tempo para passar sua informação. O controle externo do tempo (ao invés do músico sentir internamente o pulso da música) e a precisão “cirúrgica” que o aparelho pode trazer aos aspectos interpretativos poderão ser nocivos à execução, caso o metrônomo seja empregado com frequência e intensivamente no estudo do instrumento;
- c) Uma das desvantagens da utilização excessiva do metrônomo e da estratégia de se acelerar o andamento progressivamente é a probabilidade de que haja ausência de concentração ao estudar; pois que os aspectos repetitivos e controladores do método auxiliam a automação dos movimentos sem que, necessariamente, o músico necessite estar atento e centrado na tarefa para que esta consiga ser realizada.

Outra variante desse método de Johnston é a estratégia de utilizar o metrônomo de acordo com o resultado qualitativo da execução, ou seja, se o aluno executou perfeitamente, ele aumenta um ponto no metrônomo; se houve falha, ele diminui um ponto, de forma que a qualidade seja parâmetro para o uso do metrônomo. Segundo o autor, esse método não deve ser feito por todos os alunos, pois alguns podem ficar desmotivados, se o tempo começar a diminuir mesmo estudando a seção (JOHNSTON, 2002, p.199). Johnston salienta que o metrônomo não deve ser utilizado nas seguintes condições (p.200-202):

- Quando o aluno não está seguro em relação às notas;
- Quando o aluno utiliza um dedilhado não apropriado para executar passagens rápidas;
- Quando o aluno está imaturo tecnicamente para determinada peça musical.

2.15 ESTUDO COM VARIANTES RÍTMICAS

Esse é um tipo de estratégia corriqueiramente utilizada, especialmente nos trechos que contêm dificuldades técnico-motoras ou em escalas, arpejos e passagens em velocidade. Segundo Johnston (2002), as variações rítmicas devem ser utilizadas na escrita musical para otimizar os resultados da execução. Esta estratégia objetiva aumentar o andamento da peça alterando ritmicamente as notas, ou seja, ao invés de executar o ritmo exatamente como está escrito, o aluno deliberadamente o distorce, variando o ritmo e/ou articulação (p.207). As variantes mais utilizadas são os ritmos feitos com notas pontuadas, acentuações e ligaduras de notas. Essas variantes poderão revelar a existência de dificuldades técnicas em partes isoladas da seção estudada, assim, se o aluno não consegue realizar corretamente um trecho curto com esses ritmos, provavelmente não irá conseguir o trecho inteiro com o ritmo correto (p.208). Através da variante com notas ligadas, o aluno poderá parar nessas notas e ter tempo para visualizar exatamente como será a execução do próximo grupo de notas, como por exemplo, o dedilhado a ser empregado e o movimento correto para um salto (p.209).

Para Johnston (2002, p.216), existem situações durante o processo de aprendizagem onde um determinado trecho estudado não consegue apresentar nenhuma evolução por mais que se pratique. Para essas passagens com problemas, sugere que o estudante crie exercícios técnicos com o mesmo material da dificuldade encontrada, de forma que o exercício possa ser muito mais exigente do que o material original. Praticamente toda a dificuldade pode ser aumentada, estendida e repetida tornando o exercício um desafio técnico maior do que a partitura original. Conseqüentemente, quando o aluno for executar a peça, ele poderá achar mais fácil do que o trecho estudado (p.219). Nota-se que esse mesmo método era empregado por Alfred Cortot. Podemos encontrar, nas partituras por ele editadas, diversos exemplos de como um trecho complexo pode tornar-se ainda mais difícil através de exercícios específicos. Essa estratégia se utilizava de variantes rítmicas. Não foram encontradas pesquisas que tenham abordado a validade das estratégias que utilizam variantes rítmicas sobre a maximização do desempenho pianístico a partir da escrita da partitura. Abrem-se, assim, novas possibilidades investigativas sobre estratégias utilizadas no planejamento da execução.

Alguns autores são contrários ao estudo com variantes rítmicas, como Richerme (1996), o qual afirma:

Pessoalmente, sou contra as variações rítmicas que normalmente se usam no estudo das seqüências de notas. As contínuas paradas, intercaladas por pequenas seqüências rápidas, perturbam tanto o planejamento como a automatização dos movimentos adequados, atrapalhando também o cuidado individual que se deve ter com cada movimento de dedo na seqüência. Se há vantagem nesse tipo de estudo, é a localização mental dos pontos de apoio rítmico da seqüência, que acaba por ocorrer como consequência desse estudo (RICHERME, 1996, p.248).

Com base nos argumentos dos defensores e oponentes das estratégias que utilizam variantes rítmicas, a pesquisa empírica deve assumir caráter de árbitro, confrontando as respectivas abordagens, de modo que os resultados possam trazer à tona as dúvidas que temos em relação a sua verdadeira eficácia.

2.16 ESTUDO DO DEDILHADO

Segundo Chaffin et al. (2002), uma das características encontradas em músicos com habilidade superior é a capacidade de antecipar os objetivos e decisões futuras sobre determinado aspecto técnico-musical. Por exemplo, a escolha do dedilhado é fundamental, pois é mais difícil recondicionar a mente a um novo dedilhado que aprendê-lo no início do processo de estudo. Assim, pianistas experientes geralmente fazem suas decisões sobre o dedilhado considerando a antecipação das decisões interpretativas, a facilitação do trabalho técnico, o conforto da execução, além das suas características físicas, como o tamanho da mão e dos dedos. Acima de tudo, a antecipação dos objetivos estéticos depende de uma longa experiência prévia com o repertório e com a prática do instrumento (p. 261). Chaffin relata que o dedilhado é uma escolha pessoal baseada no tamanho da mão e da influência de determinada escola pianística. Também influenciam os fatores técnicos e as intenções interpretativas e expressivas (uma escala cromática pode ser executada com um dedilhado específico em função do tipo de toque exigido, por exemplo), além de padrões que possam facilitar a memorização (como escalas e arpejos). Isto posto, Chaffin aconselha que, ao escolher o dedilhado, o músico considere os aspectos técnicos, interpretativos e expressivos e a memorização, sendo prioridade quando se está aprendendo uma nova peça (p.146):

A memória motora se desenvolve imediatamente, assim, a mudança de dedilhado produz interferência entre o dedilhado antigo e o novo, fazendo com que o novo dedilhado leve muito mais tempo para ser aprendido e assimilado. Para evitar esta interferência, o pianista precisa antecipar como será a interpretação final, que é a fase em que será capaz de tocar no andamento requerido (CHAFFIN et al. 2002, p.146).

O pianista deve tomar algumas decisões pessoais em relação ao dedilhado. Nem sempre o dedilhado padrão, que se utiliza em escalas e arpejos, por exemplo, funciona em determinado trecho musical. “A escolha óbvia precisa ser freqüentemente modificada por causa do contexto” (SLOBODA apud CHAFFIN et al. 2002, p.167). Segundo Chaffin et al. (2002, p.68), dois critérios devem ser considerados ao escolher um dedilhado: o quanto este é apropriado para uma determinada interpretação e a facilidade da execução.

O pianista Jörg Demus desenvolve a memória muscular (topográfica) através da utilização de um dedilhado consistente, salientando que a escolha definitiva de um dedilhado facilita o pianista automatizar os movimentos (CHAFFIN et al. 2002, p.50). A pianista Alicia de Larrocha estuda as passagens mais complexas, em termos de dificuldade técnica e de dedilhado truncado, através do estudo devagar para solidificar a memorização e refinar o fraseado. Assim, todos os detalhes são minuciosamente trabalhados e o dedilhado é escrito na partitura. Ao estudar uma nova peça, a pianista Alicia de Larrocha costuma ler a obra à primeira vista e, em seguida verifica a sua estrutura, para só então escrever na partitura o dedilhado escolhido. Ela memoriza a peça através de uma abordagem visual da música (p.53).

Segundo Sloboda (1996), uma memória eficiente depende da habilidade de representar a música em termos de agrupamento de notas (dedilhado) as quais estão relacionadas com a estrutura e os padrões estilísticos familiares, bem como as outras seqüências da mesma obra musical. Entretanto, isso não significa, necessariamente, que o agrupamento será o principal guia durante uma execução de memória (p.95).

O estudo de caso de Miklaszewski (1989) apontou que grande parte dos comentários verbais do sujeito salientava a importância de selecionar um dedilhado apropriado, de escrevê-lo na partitura e de mantê-lo fixo. Essa característica encontrada nesse músico de nível de expertise sugere que é a programação motora que controla a ação direta da execução, ou seja, a memória cinestésica, a qual atua de forma predominante (p.108).

2.17 EXERCÍCIOS PARA AQUECIMENTO E EXERCÍCIOS TÉCNICO-MECÂNICOS

Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.88) aponta que os exercícios de aquecimento utilizados por músicos são geralmente relacionados às peculiaridades mecânicas do instrumento

ou às demandas físicas. Entretanto, recomenda que antes de utilizar esses tipos de exercícios como aquecimento, o músico deveria se perguntar: isto é necessário durante esta sessão de estudo? Existiriam outros exercícios mais apropriados para esta situação particular de estudo? Qual a finalidade desses exercícios para os meus objetivos, a curto e longo prazo? Os exercícios e Estudos podem trazer benefícios, mas precisam ter foco direcionado e ser empregados somente se forem contribuir para solucionar dificuldades técnico-musicais de um determinado repertório.

Na pesquisa de Sloboda et al. (1996, p.303), os alunos que tinham o maior nível de habilidade eram os que utilizavam uma prática formal de estudo e costumavam realizar o estudo técnico, como escalas e arpejos, pelo período da manhã. Esse horário foi escolhido pelo fato do estudo técnico-mecânico ser árduo e exigir concentração (por ser uma prática que pode tornar-se facilmente enfadonha). Assim, eles iniciavam o estudo com algo menos gratificante, deixando para o resto do dia "a melhor parte" do estudo. Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.88) afirma que a sua pesquisa indicou que os músicos normalmente iniciam a sessão de estudo com exercícios técnicos, para depois fazer o trabalho no repertório.

Embora, as pesquisas possam comprovar um procedimento tão comumente difundido, ressalto a necessidade de verificar a eficácia dessa prática, pois que discordo de algumas abordagens puramente mecânicas no ato da prática instrumental. Haveria real necessidade de sempre iniciar o estudo com exercícios técnico-motores? Qual seria o resultado da execução, caso um grupo de sujeitos (que faz exercícios técnicos, como escalas e arpejos no início da seção de estudo) fosse comparado com outro grupo que escolhe os exercícios técnicos de acordo com os desafios do repertório proposto e os estuda paralelamente ao trabalho do repertório? Há diferença entre sujeitos que escolhem os exercícios de acordo com a complexidade do repertório para aqueles que utilizam os exercícios técnicos convencionais, independentemente do repertório? Pianistas de nível internacional ainda utilizam esta prática de estudo ou isto ocorreu apenas durante a sua formação profissional?

Segundo Perry (WILLIAMON, 2004, p.47-52), os dados do BAPAM²⁵ indicaram que a grande maioria dos músicos que sofriam problemas físicos em consequência da prática eram pianistas. As dores eram geralmente causadas por tensão no pulso, postura curvada, pressão exagerada nas teclas e excesso de prática de estudo sem aquecimento ou intervalos, além de diferenças anatômicas individuais. O autor salienta que o tipo de exigência técnica pode causar

²⁵ *British Association for Performing Arts Medicine.*

problemas físicos, como visto no estudo de Sakai (1992)²⁶. Em Sakai, uma das causas de dores foi o estudo intensivo de oitavas e acordes. Nesse sentido, o pianista deve monitorar e possivelmente limitar a quantidade de tempo gasto no exercício repetitivo sobre as dificuldades técnicas. Os resultados de pesquisas sobre a relação entre aparato técnico do pianista X aproveitamento e problemas físicos, mostram as seguintes conclusões (WILLIAMON, 2004, p.52):

- A articulação excessiva dos dedos é prejudicial à técnica pianística;
- O pianista deve utilizar a força dos ombros e não das mãos para produzir intensidade sonora;
- A posição muito curva dos dedos produz um desvio ulnar e isso é um potente causador de lesões;
- Importância de se ter pulso flexível, sem tensão demasiada, além de postura corporal ereta e confortável, ombros relaxados, braços afastados do tronco e posição natural da mão, além da altura correta do banco em relação ao instrumento.

Perry salienta que enquanto não houver estudo de longo prazo sobre qual a melhor posição da mão para se tocar piano (posição da mão aberta, fechada ou mista), o pianista terá que escolher a posição mais adequada de acordo com as abordagens que mais obedeçam às leis da ergonomia humana (WILLIAMON, 2004, p.52). Perry ainda aconselha outras atitudes que o músico deve ter para prevenir lesões, tais como (p.55-56):

- Realizar aquecimento antes e após o estudo – isto não significa tocar escalas e exercícios técnicos, mas fazer uma série de exercícios de alongamento dos braços, pernas, pescoço, rotação do tronco, ombros e pulsos, além de respiração profunda;
- Ter uma postura corporal correta durante o estudo;
- Fazer intervalos a cada 20-30 minutos, levantando do piano, alongando os braços e respirando profundamente;

²⁶ SAKAI. Hand pain related to keyboard techniques in pianists. *Medical Problems of Performing Artists*, 7, p.63-65, 1992.

- Praticar técnica de relaxamento antes da execução, a fim de obter controle da mente sobre o corpo durante a *performance*;
- Manter alimentação saudável;
- Ter tempo de lazer e de atividade esportiva e cultural.

2.18 EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO, RELAXAMENTO E DE FINALIZAÇÃO DO ESTUDO

Segundo Parry (WILLIAMON, 2004, p.50), o atleta faz aquecimento antes de iniciar a prática do esporte e uma série de exercícios após o treinamento. Do mesmo modo o músico deveria adotar uma rotina semelhante durante o estudo do instrumento. Zaza e Farewell no artigo *Musicians' playing-related musculoskeletal disorders: An examination of risk factors* (1997) mostraram que os exercícios de aquecimento e intervalos durante a prática podem proteger o músico dos distúrbios músculo-esquelético relacionados à prática do instrumento. Parry salienta que as lesões músculo-esqueléticas, que costumam acometer pianistas que estudam inadequadamente por um prolongado período de tempo, podem ser reduzidas caso o intérprete faça aquecimento antes e após o estudo. Isso não significa tocar escalas e exercícios técnicos, mas realizar uma série de exercícios de alongamento dos braços, pernas, pescoço, rotação do tronco, ombros e pulsos, além de respiração profunda. Salienta-se que após 20 ou 30 minutos, o pianista faça um intervalo, levantando-se do piano, alongando os braços e respirando profundamente (WILLIAMON, 2004, p.55-56).

Parry ressalta a importância de se estar fisicamente bem condicionado. A intensidade do estudo depende do nível de preparo cárdio-respiratório do músico. Geralmente, quanto mais condicionado fisicamente for o intérprete (vigor físico, músculos posturais fortes, *stamina*²⁷, flexibilidade, boa condição cárdio-vascular, dentre outras), melhor será sua capacidade de praticar o instrumento sem causar dano à sua saúde. Disto se conclui a necessidade do músico fazer atividades físicas regulares, as quais vão refletir em sua prática musical (WILLIAMON, 2004, p.50).

²⁷ Segundo Parry é importante desenvolver a força e o vigor (*stamina*), a qual é a habilidade de manter determinada repetição e esforço sobre o sistema músculo-esquelético durante um período. Isto é alcançado através de um programa de alta repetição, mas com exercícios de baixa intensidade (WILLIAMON, 2004, p.50).

Segundo Jorgensen (WILLIAMON, 2004, p.88) o músico deve procurar o equilíbrio entre as atividades com e sem execução durante a prática. Quando se gasta tempo com trabalho mental e reflexão sobre a obra, o músico estará prevenindo sobrecarga muscular de trabalho.

2.18.1 *Quanto aos exercícios de relaxamento*

Williamon (2004) postula que exercícios de relaxamento devem ser praticados diariamente pelo músico como meio para aumentar a sua consciência corporal e a assimilação da aprendizagem. Um estado de relaxamento é caracterizado pela ausência de atividade e tensão além da necessidade. O relaxamento pode ser utilizado de duas maneiras na execução musical: para controlar os níveis de excitação (*overarousal*) que interferem antes, durante e após a execução musical e para controlar o nível de stress ocupacional e da vida diária sobre o esforço físico e mental requeridos. O autor relata que alguns trabalhos sugerem que uma determinada habilidade é, melhor, assimilada e aprendida quando se está em um estado de relaxamento, sendo que há maior assimilação do conhecimento quando este é intercalado por períodos de aprendizagem e relaxamento. Assim, o relaxamento ajuda a mente a ter maior consciência corporal podendo, por exemplo, reduzir a tensão muscular que interfere na coordenação motora. As técnicas de relaxamento devem objetivar manter o corpo relaxado, mas manter a mente sempre alerta, sendo que esses exercícios devem ser implementados antes da execução e praticados e testados durante os períodos de estudo. Segundo os autores, o melhor horário para utilizá-los é durante o período de aquecimento (para consciência corporal e preparação para o estudo), em intervalos durante o estudo (para reduzir tensão e recobrar a concentração), na finalização do estudo (para reduzir a tensão e estabelecer novamente o equilíbrio) e antes de qualquer exercício ou estudo mental (WILLIAMON, 2004, p.222).

2.19 ESTUDO ATRAVÉS DE GRAVAÇÕES DE OUTROS PIANISTAS

A pianista canadense Janina Fialkowska costumava ouvir as gravações da nova peça que iria tocar, mesmo que a conhecesse profundamente. Assim, selecionava gravações dos seus pianistas prediletos e os ouvia a fim de identificar as nuances e os aspectos interpretativos. "Eu estou sempre curiosa para ouvir como as pessoas que eu admiro tocam a mesma peça, assim comparo-as com o que eu tenho feito e roubo suas melhores idéias" (CHAFFIN et al. 2002, p.46). Este fato me remete a um episódio que aconteceu no Festival de Campos do Jordão. Após um

aluno tocar o primeiro movimento do Concerto n.1 de Tchaikovsky, o professor disse que poderia afirmar que o aluno ouvira a gravação de Richter do referido Concerto devido às inúmeras referências interpretativas ao renomado músico em sua execução. O aluno, surpreso, disse que essa gravação era a sua favorita, mas que não tivera a menor intenção em copiá-la. Lembro-me, ainda, da minha professora da graduação que, ao ter aberto a porta de uma sala de concertos, encontrou uma pianista ensaiando alguns dos Prelúdios de Chopin, ao mesmo tempo em que ouvia uma gravação, por outro pianista, dessa mesma obra.

Pessoalmente, considero essa estratégia de estudo das mais polêmicas, por discordar da utilização de gravações como parâmetro interpretativo para as obras em estudo. Questiono como o músico pode desenvolver sua "personalidade" artística e sua individualidade interpretativa, se o mesmo não procura desenvolver suas próprias idéias musicais. Essa estratégia pode ser útil desde que seja utilizada antes do início da leitura da peça, objetivando apenas um olhar panorâmico sobre a obra musical, principalmente para o caso de ser desconhecida. Mesmo assim, seria aconselhável a obtenção do maior número possível de gravações, para se ter diversas abordagens interpretativas da mesma obra. Após o início do estudo da peça, entretanto, o aluno não deveria escutar essas gravações, a menos que tal fato ocorresse na última etapa do aprendizado, ou seja, na fase de "polimento". Assim, o aluno já teria elaborado suas próprias idéias musicais durante o processo de aprendizagem, sem interferência em suas escolhas interpretativas. Nessa etapa final, as gravações lhe serviriam de comparação e não mais de modelo.

Essa estratégia de estudo, muito difundida, é carente de pesquisas que comprovem, ou não, a sua eficácia, tendo potencial para a realização de investigações que verifiquem a influência das gravações sobre a interpretação. Várias hipóteses poderiam ser investigadas, a saber: Chaffin menciona que a descoberta de um padrão interpretativo diferenciado é extremamente recompensador para o músico, ou seja, encontrar algo que nem intérpretes, nem o próprio compositor imaginaram - "é como encontrar um tesouro para si próprio" (CHAFFIN et al. 2002, p.168). Este argumento justifica o estudo sem basear-se em gravações, ou, no máximo, estimula-se que as gravações sejam ouvidas para que se tenha certeza de que o músico não irá copiar determinada interpretação.

Jorgensen relata que instrumentistas com maior desempenho e experiência possuem um modelo final de interpretação ou uma imagem mental da música construída por ele mesmo. Por outro lado, intérpretes menos experientes precisam de outros referenciais para utilizar como

parâmetro, a exemplo das gravações de outros músicos. Segundo pesquisas nesta área, mesmo músicos experientes podem ser beneficiados ao estudar outras interpretações e tê-las como modelo quando a música em questão for complexa ou não familiar ao intérprete (WILLIAMON, 2004, p.96).

Johnston (2002) salienta a importância de se utilizar gravações de outros intérpretes para que o aluno possa ter familiaridade com a peça que está estudando e, assim, assimilar mais rapidamente seu conteúdo (p.139). O autor ressalva que o objetivo desta estratégia é utilizar a gravação para implementar e acelerar o processo de aprendizagem e não para substituir a partitura ou as idéias interpretativas do aluno (p.139). Essa estratégia é propícia para ajudar o aluno a corrigir-se; a prover familiaridade com as dificuldades da escrita musical e o seu resultado sonoro; a internalizar a escrita rítmica com a sua execução, a exemplo dos ritmos sincopados; e servir de inspiração e encorajamento para conscientizar como deve ser a execução final de uma obra (p.140). Todos estes objetivos podem auxiliar o estudo.

Acredito, porém, que a forma como o autor sugere a utilização dessa estratégia poderá tolher o desenvolvimento da concepção musical. Johnston aconselha que o aluno ouça regularmente e intensivamente a gravação da peça que está começando a estudar, seja no carro, enquanto faz as tarefas escolares, durante o jantar, enquanto faz uma leitura, etc. (p.141). Acrescenta ainda que, para peças em andamento lento, o aluno deverá executar juntamente com a gravação (p.141). Creio que, por melhor que a referencia possa ser, o modo de utilização dessa estratégia certamente influenciará a maneira como o aluno interpreta a peça, tornando-a apenas uma imitação do que ele está ouvindo. Um agravante é que esses conselhos (da página 141 de JOHNSTON, 2002) foram direcionados a crianças em fase de formação, ao invés de a músicos profissionais, os quais já possuem uma concepção interpretativa consolidada e que podem filtrar a informação auditiva que estão recebendo das gravações. Salienta-se que, ao se ouvir exaustivamente a gravação de uma peça, o aluno poderá, além de ser influenciado pela interpretação, ser levado à “exaustão auditiva”, a qual poderá surtir efeito contrário à motivação do estudo da obra.

Daniel (2001) menciona a freqüência com que os alunos tendem a construir suas habilidades interpretativas a partir de gravações de renomados pianistas, em lugar de ter a responsabilidade de investigar, formular e refletir sobre sua própria interpretação. Assim assumem um papel passivo na construção da sua própria execução. Nesse sentido, Daniel cita

alguns autores que enfatizaram a importância dos professores em encorajar os alunos a tomar o controle do seu desenvolvimento musical, assumindo lugar ativo no processo de avaliação da sua execução (p.218).

2.20 ESTUDO ATRAVÉS DO REGISTRO EM VÍDEO/ÁUDIO DA PRÓPRIA PRÁTICA INSTRUMENTAL E DA EXECUÇÃO

Um questionário feito por Lindström et al. (2003)²⁸ mostrou que 50% dos alunos entrevistados raramente, ou nunca, ouviam suas próprias gravações. Segundo Juslin, isto é um dado lastimoso, visto que o registro da própria gravação poderá informar com precisão se as intenções expressivas estão ou não sendo realizadas pelo executante (WILLIAMON, 2004, p.249). Por outro lado, músicos profissionais costumam fazer este tipo de avaliação para alcançar um elevado nível artístico, a exemplo de Murray Perahia:

[Ouvir a sua própria gravação] pode ser muito instrutivo. Quando eu me ouço, eu penso “será que precisaria tocar assim tão rápido?” ou “por que eu não toquei esta seção com maior poesia e emoção?” Isto nunca deixou de me espantar (DUBAL apud WILLIAMON, 2004, p.249).

Jorgensen ressalta que o músico deve estudar e ensaiar o comportamento de palco, ou seja, entender como os movimentos do corpo influenciam na percepção do ouvinte durante uma apresentação pública. Desse modo, sugere que o músico veja se os seus movimentos corporais estão de acordo com as intenções da mensagem musical (WILLIAMON, 2004, p.95). Parry relata que ao mostrar aos músicos o registro em vídeo de sua execução, muitos ficam surpresos com a postura inadequada ao tocar o instrumento (WILLIAMON, 2004, p.48). Concluiu-se que a auto-avaliação, a partir do registro em vídeo de sua execução, ajuda a descobrir os meios de otimizar a preparação para a apresentação em público (DANIEL apud WILLIAMON, 2004, p.95). Ao ver-se em vídeo, além da auto-avaliação, o aluno poderá obter uma maior independência, visto que ele geralmente precisa dos comentários do professor para avaliar seu desenvolvimento musical (p.96).

A pesquisa empírica de Davidson (1993) investigou, a partir de gravações em vídeo, a percepção visual do ouvinte sobre os movimentos corporais do músico ao executar a mesma peça

²⁸ LINDSTRÖM et al. Expressivity comes from within your soul: a questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, p.23-47, 2003.

em três maneiras diferentes (sem expressão, com expressão exagerada e projetada). Essas gravações foram apresentadas aos ouvintes por três modos: apenas a visão da execução (sem o som), apenas o som (sem ver o vídeo) e com os dois parâmetros juntos (som e visão da *performance*). Os resultados sugerem que a visão do ouvinte, das maneiras com que o músico se expressa, é mais atuante do que se pensava, informando e comunicando as intenções musicais, tanto quanto o som. Um dos resultados mostrou que, em alguns casos, foi somente a visão da execução que distinguiu os três tipos de interpretação. Assim, uma das implicações dessa pesquisa aponta para uma utilização sistemática do registro em vídeo da prática instrumental, para que o músico tenha um *feedback* sobre o que ele está querendo transmitir ao público através de sua expressão corporal.

Segundo Baker-Jordan (1999)²⁹, o registro em vídeo é superior, em termos de *feedback*, ao registro em áudio pois envolve os sentidos visual e auditivo, aumentando, assim, a eficiência do aprendizado. Todavia, isso depende da capacidade do instrumentista em analisar criticamente quesitos como os aspectos técnico-musicais, estilísticos e corporais presentes na execução (BAKER-JORDAN apud DANIEL, 2001, p.217). Assim, o recurso do vídeo serve para auto-avaliação, de modo que o músico tenha um olhar externo e crítico sobre sua capacidade de comunicar a mensagem musical.

Johnston (2002) aconselha a estratégia de estudo curiosamente chamada de “Dez horas, cabeça baixa e confiança”: não importa o que o aluno pense, simplesmente identifique o problema, aplique as estratégias corretas e estude a peça durante um período de dez horas espaçadas durante a semana. O autor salienta que o aluno muitas vezes confunde “nenhum progresso no estudo com progresso lento”, visto que o processo de assimilação do conteúdo ocorre de maneira individualizada (p.221). Desse modo, aconselha ao aluno realizar duas gravações do trecho: uma antes e outra depois de dez horas acumuladas de estudo para avaliar os resultados. Geralmente há um aprimoramento, mas o mais importante é fazer com que o aluno compreenda que o seu desempenho poderá melhorar. Algumas vezes, isso leva algum tempo para surtir resultados, mas, em regra, ocorrerá, caso o aluno persista (p. 222-223).

Para Daniel (2001) a utilização do vídeo como possibilidade de auto-avaliação é uma estratégia eficiente, mas que parece sofrer algumas objeções por parte de quem mais a deveria

²⁹ BAKER-JORDAN. What are the pedagogical and practical advantage of “three or more” teaching? *Pedagogy Saturday III*, p.22-3. Cincinnati: Music Teachers National Association, 1999.

utilizar: os próprios alunos. Segundo Daniel, dos 35 instrumentistas que participaram do estudo com questionário, quase a metade relatou ter dificuldade em ver e ouvir a sua própria execução em vídeo. Assim, o autor lança a hipótese de que os alunos que não analisam e avaliam sua execução em vídeo podem, de fato, perder a oportunidade de identificar os problemas que são encontrados em apresentações ao vivo.

2.21 ESTRATÉGIA PARA MATURAÇÃO DA OBRA MUSICAL

O pianista Leon Fleisher conduz as etapas de aprendizagem de uma nova peça musical de modo semelhante ao empregado por Gabriela Imreh no estudo de caso de Chaffin et al. (2002). Fleisher aprende uma peça até o seu limite por um determinado período para, em seguida, abandoná-la por alguns meses ou anos. Após esse tempo, a peça é estudada novamente, mas nessa nova etapa, a peça estará madura, pois o músico irá "ouvi-la com novos ouvidos" e "vê-la com diferentes olhos". Após reaprendê-la, ele a abandona pela segunda vez e somente quando for estudá-la pela terceira vez é que, diz ele: "(...) você, realmente, tem a chance de apresentar algo em público que se tornou, geneticamente, parte de você" (NOYLE apud CHAFFIN et al. 2002, p.47). O pianista Misha Dichter prefere abandonar as peças por um período de três meses após a primeira etapa de estudo para, então, tornar a estudá-las. Sua justificativa é que as peças retornam mais maduras (CHAFFIN et al. 2002, p.53). Para Imreh, deve-se evitar, no início da aprendizagem, um longo período sem estudar a peça. Todavia, é preciso abandoná-la depois de aprendida e estudá-la novamente após certo tempo como se nunca a tivesse aprendido: “toda vez que se reaprende uma peça a memória se solidifica enormemente” (p.106). A pianista Janina Fialkowska relata o mesmo procedimento:

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

Nota-se que os pianistas acima não utilizam essa estratégia por causa dos problemas técnicos, mas para que a peça possa amadurecer e ter um maior tempo para a sua assimilação e reflexão interpretativa. Nesse sentido considero essa estratégia pertinente e instigante para a pesquisa sobre o planejamento da execução, pois que os resultados prometidos têm uma sólida

argumentação baseada na experiência prática de pianistas profissionais. Seria relevante realizar um estudo longitudinal com essa estratégia, embora existam alguns fatores que dificultem a realização desse tipo de pesquisa: o longo prazo investigativo e a coleta de dados espaçada, diminuindo as chances de encontrar sujeitos disponíveis para serem observados durante o longo processo de pesquisa.

Johnston (2002) aconselha o abandono da peça musical por algumas semanas quando não se está conseguindo evoluir na aprendizagem (mesmo que o músico tenha empregando várias estratégias apropriadas), pois geralmente a execução retorna melhor que anteriormente. O autor aponta algumas razões para esta resolução: (a) talvez o subconsciente trabalhe durante o período de descanso sobre o problema e tenha tempo para assimilar tudo o que foi feito; (b) provavelmente a quebra da rotina da prática possa fazer com que a próxima abordagem da seção musical seja mais efetiva; e (c) talvez a seção volte a ser novamente desafiante e motivadora, ao invés de vestir-se em forma de “inimigo” (p.220). Johnston aconselha que, ao reiniciar o estudo, o aluno não utilize a mesma partitura (cheia de rabiscos, sugestões, advertências, etc.), mas obtenha uma nova edição para que sinta a sensação de um genuíno recomeço (p.220).

2.22 ESTRATÉGIAS DE PREPARAÇÃO E SIMULAÇÃO DE UMA APRESENTAÇÃO FORMAL

O ensaio mental de uma execução pública é uma das estratégias sugeridas pelo pianista Vladimir Ashkenazy para lidar com a ansiedade anterior a uma apresentação pública, afirmando que a imaginação de uma apresentação faz parte da sua preparação (PORTUGHEIS apud CHAFFIN et al. 2002, p.58).

Para que haja uma execução de memória segura, Chaffin ressalta a importância de selecionar um número reduzido de elementos musicais (a partir dos mais relevantes elementos técnicos, interpretativos e analíticos) para pensar durante a execução e praticar constantemente no período de preparação da peça. Esses elementos irão orientar o pianista durante a execução e, assim, ajudar em sua concentração. Uma das estratégias é utilizar os elementos expressivos que representam os objetivos afetivos que o pianista quer expressar, ou seja, as emoções a serem transmitidas ao público (alegria, dor, excitação, drama, etc.) e como estas serão articuladas dentro das várias seções da peça musical:

Estas sugestões expressivas dão à obra seu total delineamento musical, especificando o fluxo dos sentimentos, que são as contribuições mais pessoais e subjetivas do intérprete em uma execução. Elas são baseadas nos feitos básicos e interpretativos da música juntamente com o conhecimento do músico sobre obras relacionadas e a história, gosto e tradição musical da época do compositor (CHAFFIN et al. 2002, p.170).

Chaffin enfatiza que pensar nos objetivos expressivos, enquanto se toca, ajuda a estabelecer as ligações entre as intenções interpretativas e as respostas motoras:

Ao invés de pensar na dificuldade técnica durante a execução, seria melhor envolver esse problema com o efeito interpretativo produzido [ex: um determinado fraseado ou uma ênfase]. Os efeitos interpretativos podem, em contrapartida, ser incluídos sobre os objetivos expressivos que estes servem. Por exemplo, o fraseado pode prover um momento poderoso e excitante. Ao pensar no excitação ao invés do fraseado durante a execução, poderá proporcionar uma execução mais convincente (CHAFFIN et al. 2002, p.171).

Em resumo, Chaffin afirma que as sugestões expressivas durante a execução representam o mais elevado nível de organização, pois incorporam os elementos das dimensões básicas e interpretativas da execução musical. A maioria dos elementos dessas últimas dimensões torna-se automática com a prática de estudo e, portanto, suscetíveis à falta de atenção durante a *performance*. Isto não ocorre com as intenções expressivas, pois essas requerem concentração para executar com convicção os sentimentos que convêm mostrar ao público (CHAFFIN et al. 2002, p.171). O impacto estético de uma execução sobre o público é resultante do que o intérprete pensará durante essa execução (p.250). Imreh postula que somente a emoção deve ser o centro do trabalho de memorização durante uma apresentação pública. Para que isto ocorra, o intérprete deve praticar, durante o estudo do piano, com o pensamento focalizado nas emoções a serem transmitidas, tomando como base a sua vinculação com a estrutura da música (p.223).

Segundo Chaffin, quando se pensa exclusivamente nos objetivos expressivos³⁰ da peça, o pianista terá alcançado o alvo performático da obra musical. Entretanto, para focalizar a atenção nesses objetivos, faz-se necessário que o músico tenha estudado a peça pensando nesses alvos para que sejam automatizados e estejam presentes durante a execução. Caso o pianista não estude dessa maneira, existe a possibilidade de que as distrações, provenientes do auditório, das

³⁰ Referentes às decisões sobre os sentimentos implícitos na obra, seu caráter e a mensagem musical que o instrumentista quer transmitir, tais como fúria, paixão, dor, resignação, alegria, etc.

diferenças do instrumento, de antecipações dos problemas técnicos e dificuldades da peça, além do alto nível de adrenalina, interfiram no resultado musical. Assim, aconselha que até a espontaneidade seja preparada durante a prática de estudo.

A ansiedade tende a ser menor quando o músico está bem preparado ou pensa que não tem dificuldades no que irá executar. Por outro lado, o nível de ansiedade será alto, podendo até prejudicar a execução se o músico não se preparou suficientemente ou reputa ser o repertório muito complexo, *auto avaliando-se* negativamente sobre sua capacidade em executá-lo. Outros fatores também podem colaborar para o “estresse situacional”, a exemplo do número de pessoas no auditório, local de apresentação, se a execução será de memória ou não, estréia de um repertório novo, dentre outras coisas (WILLIAMON, 2004, p.11). Contudo, o grau de preparação para uma execução parece ser o fator mais influente no nível de ansiedade. Assim, creio que, quanto mais eficiente for o estudo, com a aplicação de estratégias variadas que envolvam os elementos que possam interferir em uma apresentação formal, menores serão os níveis de ansiedade do músico.

Williamon (2004, p.11-12) cita algumas pesquisas e estudos com entrevistas, como os trabalhos de Steptoe (1989)³¹ e Wolfe (1989)³², que investigaram estratégias utilizadas para reduzir a ansiedade na execução musical. Algumas, inclusive, são adotadas momentos antes da entrada no palco como, por exemplo: técnicas de respiração profunda e de relaxamento, pensamento focalizado e uso de sedativos, dentre outras.

Outra questão que deve ser considerada na preparação para uma apresentação formal é a acústica do local. Sabe-se que a acústica muda de um auditório para outro, influenciada pelo tamanho, quantidade de público, tipo de instrumento e características acústicas intrínsecas à edificação. Por isso, é aconselhável ao pianista que se prepare, previamente, para um possível ajustamento da sua execução ao local da apresentação. Nesse sentido, vários elementos podem ser alterados, que vão desde o andamento das peças (para locais com grande reverberação, a pedalização habitual e uma velocidade excessiva poderão fazer com que a execução não seja clara), até o nível de dinâmica (para locais muito grandes ou com muita interferência de ruídos, uma dinâmica com *pianissimos* poderá prejudicar o entendimento). Para que seja obtida flexibilidade pelo pianista para lidar com essas situações, é necessário haver variedade de

³¹ STEPTOE. Stress, coping and stage fright in Professional musicians. *Psychology of Music*, 17, p.3-11, 1989.

³² WOLFE. Correlates of adaptive and maladaptive musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 4, p.49-56, p.1989.

estratégias durante a preparação do repertório, o que aumentará sua segurança e controle de palco.

Segundo Behrens e Green (1993)³³, o timbre de um instrumento musical específico pode afetar a eficácia no processo de comunicação da execução musical (WILLIAMON, 2004, p.255). Embora este estudo não tenha sido feito com pianistas, sabe-se que essa afirmativa pode plausivelmente aplicar-se ao piano. À exceção de raríssimos concertistas que levavam seu próprio instrumento para os recitais, como Vladimir Horowitz, os demais pianistas têm que se adaptar a instrumentos que, muitas vezes, não oferecem condições para o músico demonstrar seu máximo potencial. Por esse motivo, quanto mais o intérprete puder estudar em diferentes instrumentos durante o período de aprendizagem, menor será o tempo que levará para adaptar-se ao instrumento e melhor será essa aproximação. Não encontrei registro de pesquisa sobre essa temática, em que alunos com a mesma formação acadêmica e que estejam utilizando as mesmas estratégias de estudo, sejam comparados através de dois grupos, onde a distinção seria o grupo de controle utilizando o mesmo instrumento, enquanto o grupo experimental, vários instrumentos diferentes durante o processo de aprendizagem de uma obra musical.

Jorgensen salienta que, ao se preparar para uma execução, o músico deve considerar os tipos de público e de apresentação (concurso; recital; concerto com orquestra; música de câmara; provas e processos de seleção), ou seja, imaginar como o público irá perceber e reagir ao som que o músico estará criando. Para isto o autor traz as seguintes sugestões (WILLIAMON, 2004, p.95):

- Trabalhar deliberadamente sobre a comunicação das idéias musicais nos estágios finais de aprendizagem. Saliento que quanto mais cedo tal trabalho for introduzido na prática de estudo, maior será a naturalidade e a convicção das idéias que o intérprete passará aos ouvintes: os aspectos de interpretação e as intenções expressivas devem ser analisados e trabalhados nos estágios iniciais de aprendizagem;
- Estudar e ensaiar o comportamento de palco, ou seja, entender como os movimentos do corpo influenciam na percepção do ouvinte durante uma apresentação pública. Assim, Jorgensen sugere que o músico veja se os seus

³³ BEHRENS; GREEN. The ability to identify emotional content of solo improvisations performed vocally and on three different instruments. *Psychology of Music*, 21, p.20-33, 1993.

movimentos corporais estão de acordo com as intenções da mensagem musical. Conseqüentemente, a auto-avaliação a partir do registro em vídeo de sua execução irá ajudá-lo a descobrir os meios de otimizar a preparação para a *performance* em público.

Ginsborg (WILLIAMON, 2004, p.137) sugere duas estratégias de estudo a serem utilizadas nas etapas finais de preparação para uma execução pública de memória:

- 1) *State-dependence*. É a estratégia que ajuda ao músico a aprender como controlar a mente no sentido de trazer para a execução, durante a prática, as mesmas sensações que o intérprete vivencia durante a execução pública;
- 2) *Context-dependent learning*. É a estratégia de se estudar no local da apresentação. Sugiro que o músico se vista, inclusive, com as mesmas roupas e sapatos que serão usados no dia do evento. Assim, ele poderá antever, ao máximo, a sensação que deverá experimentar durante a apresentação.

Segundo Partington (1995), embora as diferenças individuais possam influenciar na execução, alguns outros fatores contribuem para seu resultado final, como o compromisso de longo prazo que o músico faz consigo mesmo de manter alta qualidade de preparação técnica, física e artística; além de desenvolver uma rotina de estudo individualizada e flexível, que inclua atividade física, nutrição, repouso, aquecimento e uso de estratégias para o aperfeiçoamento técnico, mental, emocional e musical (WILLIAMON, 2004, p.232).

Johnston (2002, p.65) sugere que o aluno toque a peça a cada final da prática, sem conceder a si próprio qualquer chance de repetição caso não tenha ficado satisfeito com o resultado. Saliento que isso também pode ser feito com pequenas unidades da peça, acaso o repertório escolhido não esteja completamente pronto. Esta simulação de recital pode ser feita antes do início do período de estudo, e, até mesmo, antes do aquecimento e do trabalho técnico-musical, como acontece em uma apresentação formal. Esse procedimento poderá ajudar a identificar as falhas a serem corrigidas durante o estudo.

Segundo Johnston (2002), uma das estratégias a serem adotadas durante as últimas etapas de aprendizagem é a simulação da execução pública, na qual o aluno executaria a peça para familiares, amigos, ou numa aula em grupo. Essa simulação auxiliaria o aluno a auto-analisar sua execução e a tomar as providências necessárias para corrigir possíveis falhas. Para o caso de um

resultado melhor do que o esperado após a simulação, o aluno deverá identificar o que ocasionou os feitos positivos e o que fez de diferente durante a execução para alcançar resultados qualitativos (p.238-239). Se, contudo, algo sair errado, o aluno, além de saber os motivos, deverá focar-se principalmente em como ele conseguiu contornar o problema sem arruinar a sua execução (p.240).

Existe a possibilidade da ocorrência de falhas que somente surgem por ocasião de uma execução pública, por conta de variáveis como a ansiedade e o nervosismo. Igualmente, a simulação ajudará o aluno a identificar e prevenir estes percalços que poderão surgir no futuro (p. 241). Essa simulação deve ser feita freqüentemente, mas não mais que uma vez por dia, e pode iniciar-se assim que o aluno conseguir executar a peça inteira. Muitos professores recomendam que não haja simulação nos dois dias anteriores ao recital, para que o aluno não descubra algum problema que exija um tempo maior de estudo para resolvê-lo (p.242).

Johnston (2002) sugere que o aluno estabeleça um “plano B”, ou seja, treinar “rotas de fuga”, para que, se alguma falha ocorrer no curso da apresentação, ele consiga desvencilhar-se imediatamente da situação. Para isso, seria necessário identificar e numerar na partitura os locais estruturais para onde ir quando ocorresse um lapso de memória, ao invés de retornar ao início da peça musical ou parar de tocar. O estudante precisa treinar a mudança de um trecho para outro imediatamente, sem pausas, para que esta estratégia possa ser eficaz. O deslocamento de um trecho para outro deve ser o mais natural possível, tentando camuflar ao máximo a falha cometida (p.243-245).

O autor aconselha que nos dias que antecedem a apresentação o aluno inclua o estudo em andamento lento, focalizando e exagerando um determinado elemento técnico-musical: dinâmica, legato, articulação, etc. Isso lhe ajudará a se concentrar em seus atributos com a intenção de salientá-los durante a execução, desfocando, assim, a sua atenção das partes problemáticas e da ansiedade pré-recital (JOHNSTON, 2002, p.248).

Outro elemento a ser ensaiado é a simulação do início da peça, pois o começo será a primeira impressão que o público terá do pianista, antevendo como irá transcorrer o restante do recital. Para isso, o aluno deverá fazer uma lista do que pretende evidenciar no início da peça, como, por exemplo, um andamento que possa ser compatível com uma seção difícil mais à frente, a postura correta, um gesto convincente, uma determinada atmosfera expressiva, dentre outras coisas. Ao identificar esses elementos, o aluno poderá simular sua entrada no dia da apresentação

e iniciar a peça como se estivesse em situação real, enfatizando cada aspecto anotado. Isso poderá ser ensaiado inúmeras vezes até que o aluno se sinta confortável e confiante em relação ao início da peça, reduzindo, assim, seu nível de ansiedade (JOHNSTON, 2002, p.248-250).

Segundo Johnston (2002), existem algumas estratégias para controlar o pensamento durante a execução que podem ser aplicadas durante o período de preparação, podendo-se utilizá-las mesmo na ausência do instrumento. Uma delas é criar uma lista das qualidades técnico-musicais que o intérprete domina plenamente e que deseja salientar durante a execução, ao invés de focalizar nos pontos negativos e problemas. Sempre há trechos que o aluno executa com facilidade e extremo desempenho e é nesses elementos que o mesmo deverá manter seu pensamento durante a execução. Johnston propõe “um tratamento de choque” que deve ser realizado durante as semanas antecedentes à apresentação com o intuito de solucionar problemas nas passagens musicais que o aluno tem dificuldades e que lhe causem medo e ansiedade quanto à execução. Nesse período, o estudante seleciona somente os trechos em que está tendo problemas, identificando sua causa e aplicando, de forma intensiva, estratégias apropriadas e específicas para cada falha (p.253-255). Entretanto, isso não deve ser realizado nos dias que antecedem à apresentação. Nesses dias, o estudo deve focalizar-se somente nos seus pontos fortes e na ênfase aos aspectos expressivos de execução.

2.23 POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE ESTRATÉGIAS DIVERSIFICADAS

As estratégias de estudo utilizadas na prática instrumental oferecem inúmeras opções investigativas. Algumas delas são abordadas pela psicologia da música e estão em estágio avançado de desenvolvimento científico, como as que envolvem os processos cognitivos utilizados na memorização. Outras, sequer foram abordadas, talvez por envolverem cunho subjetivo e aspectos de avaliação específicos da área instrumental, tornando-se mais difícil a delimitação de um método de pesquisa que possa analisá-las sob o viés científico. Contudo, essa é a perspectiva temática que a pesquisa sobre o planejamento da execução precisa tomar posse: uma linha investigativa que tenha aplicação prática do conhecimento teórico produzido pela área de Práticas Interpretativas. As estratégias de estudo direcionadas para um determinado problema técnico-musical dependem de um músico para a análise dos resultados de execução e, assim,

podem servir para que o instrumentista/pesquisador tenha participação ativa no processo de pesquisa.

Algumas estratégias carecem de maiores investigações empíricas, apesar de já serem correntemente utilizadas por grande parte dos pianistas, como por exemplo:

- *Estudo com mudança de toques de articulação*: altera-se propositalmente a articulação original - onde se tem *legato* toca-se *staccato* e vice-versa; onde se tem um crescendo faz-se um diminuendo. Costa (1999) utilizou várias estratégias que alteravam a escrita musical, a fim de que os sujeitos estudassem uma peça de várias maneiras. Lembrome da dificuldade que tive ao realizar as seqüências de terças em *legato* na *coda* da Balada nº4 de Chopin. Só consegui resolver o problema ao tocar essa passagem *non legato*. Entenda-se que essa estratégia não sugere modificar o que deve ser executado, ou seja, alterar a obra do compositor, mas intenciona-se o estudo da passagem de diferentes maneiras, trabalhando também a criatividade do músico;
- *Estudo em dinâmica pianíssimo*: essa estratégia requer do pianista absoluto controle das mãos para que a peça seja executada com todos os matizes e articulações, mas dentro de uma dinâmica *piano*. Assim, esse é um estudo do controle do toque que objetivava desenvolver o domínio do teclado e o comando mental sobre o que se está executando. O pianista Yuri Egorov costuma executar as obras que estuda em dinâmica *pianíssimo* para ajudar na concentração (MACH apud CHAFFIN et al. 2002, p.54). Richerme (1996, p.216) cita alguns pianistas que são partidários do estudo com pouca força, como o pianista Michelangeli: “o que se sabe em pianíssimo, sabe-se bem”. A pianista Guiomar Novaes, de igual modo, tocava a peça em pianíssimo e lentamente antes de entrar no palco. Segundo Richerme:

Se há grandes vantagens em estudar devagar e em pianíssimo, é importante lembrar que, sem o devido cabedal técnico, isso pode resultar tão-somente numa sonoridade fraca e sem brilho. É necessário saber *como* estudar em pianíssimo, com atenção devida aos detalhes dos movimentos e coordenações musculares realizados, bem como depois saber a maneira correta de aplicar maior força muscular (RICHERME, 1996, p.217). O estudo lento e com pouca força permite melhor análise, planejamento e observação dos movimentos da execução, bem como uma automatização desses movimentos por meio de um processo mais consciente e detalhado, com sensações cinestésicas mais sutis (p.216).

- *Estudo em dinâmica fortíssimo*: apesar de inúmeros pianistas estudarem seções musicais em dinâmica forte, trata-se de uma estratégia polêmica, a qual carece de pesquisas experimentais para prover um parecer científico sobre a sua real eficácia, pois há divergências quanto à aplicação desse tipo de estudo em uma peça musical. Estratégias que provocam discordância quanto à sua aplicação, tais como essa, são uma fonte potencial para o futuro das pesquisas sobre o planejamento. Segundo Richerme (1996):

Muitos pianistas e professores adotam o toque percussivo forte durante o estudo com a finalidade exclusiva de fortalecer os dedos. Essa não é a forma ideal para se atingir esse objetivo, por estar o toque percussivo intimamente ligado à fixação muscular [...] Além do mais, o toque percussivo durante o estudo é um forte fator de má educação auditiva (RICHERME, 1996, p.98).

- *Estudo com ou sem pedal*: segundo CHAFFIN et al. (2002, P.169), o pedal é uma ferramenta imprescindível ao pianista para controlar a qualidade sonora e a duração da ressonância do piano, alterando a “cor” das notas. Entretanto, o objetivo dessa estratégia é a verificação do toque do pianista, principalmente quanto ao *legato*, pois alguns músicos utilizam o pedal para ligar as notas que deveriam ser realizadas pelos dedos. Assim, habitua-se a estudar sempre utilizando o pedal e muitas vezes deixam de se esmerar em aperfeiçoar as diferentes articulações exigidas pelo compositor;
- *Estudo do instrumento utilizando a voz*: alguns professores enfatizam que o aluno pode estudar a peça cantando a melodia ou o nome das notas. Tem-se, com isso, a hipótese de que ao cantar o fraseado, o músico irá internalizar o conteúdo a ser aprendido, realizando com melhor fluência a execução. Alguns alunos são capazes de tocar um trecho musical, mas, ao serem solicitados a cantar ou fazer a percepção rítmica do mesmo, não conseguem ou apresentam alguma dificuldade para realizar a tarefa. Tal fato se daria simplesmente por que esses estudantes não costumam realizar essa estratégia ou por que realmente existem outros componentes cognitivos, dissociados da ação motora, envolvidos nesse processo? Surge, então, mais uma opção temática para ser realizada por pesquisadores da área da psicologia e da

neurociência. Nesse sentido, a próxima estratégia também se insere nessa mesma categoria;

- *Monitoramento do estudo através de comentários verbais*: Segundo Jorgensen, o *auto direcionamento* é importante para fornecer uma mensagem construtiva sobre o próprio músico durante seu estudo. Essa mensagem pode ser falada (verbal), cantada e pensada durante o estudo e execução. Na investigação de Nielsen (2001), quando o músico faz comentários sobre o seu progresso e chama a atenção para os aspectos da música e do próprio estudo, o mesmo irá desenvolver a capacidade de concentração e de motivação (WILLIAMON, 2004, p.97):

Existem estratégias para chamar a atenção [“está chegando àquela parte difícil, eu tenho que tocar mais devagar”], comentários sobre a estratégia [“não, não toque tão rápido”], verbalização para controlar a estratégia [“um, dois, três, um, dois, três”], estratégias para reforçar um pensamento [“lembre-se da melodia na mão esquerda”]. Estas estratégias de orientação também envolvem cantar enquanto se executa (WILLIAMON, 2004, p.97).

- *Estudo de olhos fechados*: o pianista Stephen Hough aconselha a estudar com os olhos fechados. No estudo do piano, o cérebro é treinado para usar o sentido do toque, audição e visão (através da visão do teclado enquanto se toca e da partitura) em uma abordagem multisensorial. Então se o sentido da visão for anulado através desta estratégia, os outros irão desenvolver-se muito além do esperado como em um processo de compensação (CHAFFIN et al. 2002, p.47). Esta estratégia fortaleceria a memória, visto que o pianista solidificaria as memórias topográfica e auditiva;
- *Estratégias para manutenção do repertório aprendido*: Segundo Williamon (2002a, p.6), um pianista concertista em início de carreira geralmente poderá executar de dez a quinze concertos para piano e orquestra, e cerca de seis programas de recitais diferentes. Essa enorme capacidade de reter todo esse material na memória evidencia o pleno domínio na área da execução instrumental, construído através de extensa prática acumulada ao longo da formação profissional. Não obstante, existe um campo temático a ser investigado: como esse vasto conteúdo musical é assimilado e retido na memória? A pesquisa de Jorgensen (1998) mostrou que muitos alunos estudam

somente novas peças e que não empregam nenhuma estratégia de estudo sistemática para lembrar as obras que já foram executadas (WILLIAMON, 2004, p.88). Jorgensen sugere que o músico deva incluir um trabalho deliberado sobre o repertório já assimilado a fim de mantê-lo ativo. Entretanto, verifiquei que não fora especificado qual seria esse *trabalho deliberado* e nem quais seriam as estratégias de estudo para se alcançar esse fim;

- *Relação entre repertório a ser estudado versus organização da prática e estratégias de estudo:* O estudo de Lehmann e Ericsson (1998) mostrou como um aluno, em preparação para seu recital de graduação, alocava seu tempo de estudo de acordo com o repertório escolhido (CHAFFIN et al. 2002 p.85-86). O registro do diário de estudo mostrou que, para cada minuto do recital de graduação, o aluno tinha estudado 14.5 horas. O estudo de caso de Renwick e McPherson (2002), para averiguar como o intrínseco interesse em um determinado repertório influenciava o comportamento da prática instrumental de uma clarinetista iniciante, mostrou, em seus resultados, algumas implicações sobre a relação repertório e estratégias de estudo: quando o aluno estuda um repertório que lhe é interessante, escolhido por ele mesmo, isso faz com que esse músico recorra a estratégias cognitivas e metacognitivas, características de uma prática experiente, as quais são muito mais eficientes (p.185).

A partir da diversidade de atividades, de conceituações e de divergências que compreendem o universo das estratégias de estudo, abre-se um vasto campo investigativo. Essa temática possibilita ao pesquisador da área de Práticas Interpretativas ter participação ativa no delineamento de pesquisas, para que os resultados tenham significância e apelo aos instrumentistas. Isso devido ao fato de que esse pesquisador pode melhor avaliar o conteúdo, a aplicação e os resultados das estratégias utilizadas no estudo do instrumento. Esse é um campo temático próprio da área de Práticas Interpretativas que carece de investigação para confrontar suas diferentes opiniões internas, esclarecendo dúvidas quanto à maneira mais rápida e eficaz de se obter uma execução de excelência.

CAPÍTULO 3

A VISÃO DO INTÉRPRETE COMO SUJEITO DE UM ESTUDO DE CASO: RELATO CRÍTICO DO ESTUDO DE CASO DURANTE O ESTÁGIO DE DOUTORADO NO EXTERIOR

Este capítulo aborda o estudo de caso realizado durante o Estágio de Doutorado no Exterior, sendo assim dividido:

- 3.1 Estágio no exterior: fontes e locais de desenvolvimento da pesquisa; co-orientador; métodos de trabalho e atividades realizadas;
- 3.2 Estudo de caso: contexto, técnicas de pesquisa, coleta e análise de dados e resultados;
- 3.3 Reflexão crítica do estudo de caso sob a perspectiva do sujeito.

O item 3.1 descreve o local, os pesquisadores envolvidos e as atividades realizadas durante o estágio para contextualizar o ambiente em que o estudo de caso foi realizado. O item 3.2 discorre especificamente sobre o estudo de caso, detalhando todos os aspectos pertinentes, sua preparação, execução e resultados. O item 3.3 aborda as conclusões e os questionamentos por mim levantados como sujeito do estudo de caso e as implicações para futuras pesquisas em Práticas Interpretativas.

3.1 ESTÁGIO NO EXTERIOR: FONTES E LOCAIS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA; CO-ORIENTADOR; MÉTODOS DE TRABALHO E ATIVIDADES REALIZADAS

O estágio de doutorado no exterior contribuiu significativamente para o desenvolvimento da tese de doutorado por fornecer material e dados fundamentais para a continuidade da pesquisa. O estágio foi realizado no Departamento de Psicologia da Universidade de Connecticut – EUA, sob a co-orientação do Dr. Roger Chaffin, professor de psicologia cognitiva e psicologia da música do Departamento de Psicologia da Universidade de Connecticut

e coordenador do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Música e Performance. Esse grupo atua como base para discussões dos trabalhos de pós-graduação na área, além de desenvolver pesquisas interinstitucionais com a colaboração de pesquisadores de universidades européias. Dr. Chaffin é atualmente considerado um dos mais respeitados e profícuos pesquisadores em psicologia da música e é autor de diversos trabalhos publicados nos mais relevantes periódicos da área. O seu campo de investigação abrange a execução musical, a prática instrumental, a memória musical e a representação mental da música. Seu livro *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance* (2002) é referência para as áreas da música e da psicologia da música, sendo o primeiro trabalho científico a descrever os resultados encontrados em um estudo de caso sobre o processo de aprendizagem instrumental com ênfase na memória e na execução musical, a partir do detalhamento de todas as etapas de estudo de um repertório por uma pianista-concertista. Segundo Williamon e Valentine (2002, p.11), o trabalho de Chaffin and Imreh (1997), foi o primeiro a demonstrar como funciona o mecanismo e os princípios da memória proficiente em concertistas.

O plano de estudo no exterior direcionou-se para a verificação e análise, in loco, do delineamento das pesquisas na área da Psicologia da Música e da maneira como se processa a sua influência na produção do conhecimento, visto que os resultados encontrados poderão contribuir para a ampliação e fortalecimento das pesquisas na área de Práticas Interpretativas. As atividades no exterior foram implementadas através das seguintes atividades:

3.1.1 Participação na disciplina Music Psychology (PSYC 301). Essa disciplina foi ministrada pelo Dr. Chaffin e direcionada a alunos de pós-graduação em Psicologia, Educação Musical e Práticas Interpretativas da Universidade de Connecticut. Cada vez mais a interdisciplinaridade insere-se no campo da pesquisa em música, visto que muitos dos trabalhos sobre o planejamento da execução instrumental estão embasados em teorias e procedimentos metodológicos utilizados no campo da psicologia da música e cognitiva (CHAFFIN et al. 2002). Assim, a participação nessa disciplina ajudou-me a entender como se processam as relações interdisciplinares e a compreender como ocorre a aproximação entre esses campos distintos dentro da linha de pesquisa do planejamento da execução instrumental. A disciplina foi realizada em forma de seminário, em que cada participante teve de apresentar ou mediar discussões sobre textos e tópicos relacionados à

temática de cada aula. Outro foco do seminário foi discutir o projeto de elaboração de um capítulo de livro sobre psicologia da música, a ser lançado em 2008. O livro, chamado de *Oxford Handbook of Music Psychology*, será editado por Susan Hallan, Ian Cross e Michael Thaut, com a intenção de abranger as temáticas abordadas pela Psicologia da Música. Dr. Chaffin foi convidado para escrever o capítulo 33, *Performing from Memory*, tratando de assuntos relativos à execução de memória. Ele relacionará os trabalhos que examinaram os processos cognitivos e de memória na área da música, desde a sua gênese investigativa até ao seu estágio atual de pesquisa. Algumas referências bibliográficas desse capítulo foram estudadas durante a disciplina, como, por exemplo, *The Psychology of Music* (DEUTSCH, 1999); *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical listening* (CLARKE, 2005) e *Music and Memory: an introduction* (SNYDER, 2000). Embora houvesse uma reflexão sobre o conteúdo e a literatura referencial do capítulo nessa disciplina, Chaffin discutiu a estrutura e o esboço do capítulo somente com os participantes do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Música.

3.1.2 *Coleta de material bibliográfico.* A delimitação bibliográfica para a presente tese limita-se aos trabalhos publicados em língua inglesa a partir da década de 1980. Uma das maiores contribuições do estágio no exterior foi coletar esse referencial bibliográfico, visto que, no Brasil, só foi possível obter 65% dessa literatura, tanto através do portal de periódicos CAPES, quanto do acervo das nossas bibliotecas. Conseqüentemente, o estágio no exterior foi decisivo ao dispor o material necessário para o desenvolvimento da tese. Foram adquiridos cinquenta e seis artigos nos periódicos da área, impressos do acervo *on-line*, além de fotocópias de livros raros que não são mais publicados e de bibliografias que não foram encontradas nas bibliotecas e livrarias brasileiras. O trabalho de coleta do material bibliográfico ocorreu no acervo da biblioteca do Departamento de Música e da Biblioteca Central da Universidade de Connecticut, no acervo *on-line*, na comuta entre bibliotecas americanas e no empréstimo de livros do acervo pessoal do meu co-orientador. Além desses, Chaffin disponibilizou seus artigos, inclusive, os que ainda não foram publicados. Fui incumbido de ler esses artigos e emitir opiniões sobre o conteúdo, tendo liberdade para discutir com ele qualquer dúvida ou discordância. Essa abertura foi oportuna por obter seu *feedback* a partir dos questionamentos levantados. Muitas das

minhas indagações foram respondidas no estágio no exterior, discutindo-as pessoalmente com o autor de meu referencial teórico.

3.1.3 *Acompanhamento do processo e das etapas dos trabalhos em andamento realizados no Grupo de Pesquisa em Psicologia da Música e Performance, coordenado pelo Dr. Chaffin.* Esse grupo tem ao seu dispor uma infra-estrutura completa para suporte dos métodos e procedimentos empíricos dos trabalhos em andamento, englobando linhas de pesquisas definidas e um intenso intercâmbio com outros centros internacionais de pesquisa em psicologia e execução musical, havendo interação e troca de conhecimento entre os pesquisadores. A verificação *in loco* ajudou-me a compreender a análise dos resultados e dimensionar as dificuldades e direcionamentos envolvidos no processo investigativo, além de discutir como se dá seu desenvolvimento e a solução de possíveis problemas. Dois integrantes do Núcleo de pesquisa são alunos¹ de pós-graduação em psicologia cognitiva, orientados pelo Dr. Chaffin, os quais desenvolvem pesquisas relacionadas à psicologia da música, analisando os aspectos do planejamento e da execução musical. Seus trabalhos intitulam-se:

- *Uncovering the nature of performance cues: differential contributions to memory retrieval.* Pesquisa desenvolvida pela doutoranda Kristen Begosh. As pesquisas anteriores de Dr. Chaffin mostraram que o músico se atém a diferentes aspectos da música ao tocar o instrumento de memória. O propósito é determinar qual aspecto cognitivo-musical é o mais importante para que um músico saiba onde está e para onde vai durante uma execução de memória. Esse trabalho tem estreita relação com o estudo de caso em que participei, inserindo-se no quadro de trabalhos que podem trazer contribuições à área de Práticas Interpretativas ao abordar temas ligados ao planejamento da execução instrumental;
- *Exploring double-time feel: investigating non-verbal communication between jazz improvisers.* A pesquisa desenvolvida pelo doutorando Topher Logan propõe-se a decifrar como se estabelece e se processa a comunicação entre jazzistas profissionais para que haja

¹ Ambos têm formação musical em níveis diferentes: Topher Logan, trombonista profissional e Kristen Begosh, clarinetista amadora.

uma perfeita sincronia entre as improvisações. Tem-se como parâmetro determinados aspectos do *tempo* (*double-meter*). Embora essa pesquisa não tenha ligação com a minha tese de doutorado, o seu acompanhamento serviu para se compreender como se delineia um estudo de observação na área da psicologia da música, visto que esse procedimento é amplamente utilizado em trabalhos empíricos sobre a prática instrumental.

O grupo de pesquisa reuniu-se uma vez por semana para discutir o andamento das pesquisas e relatar o que foi realizado durante a semana (dificuldades encontradas, aplicação dos procedimentos, análise dos resultados e avaliação) com vistas ao planejamento e direcionamento das próximas etapas. O estudo de caso em que participei foi discutido durante esses encontros para estabelecer as metas a serem alcançadas, podendo expor questionamentos e dúvidas em relação à estruturação da pesquisa, seus testes e etapas. Entretanto, por ser sujeito, muitas dessas indagações não puderam ser respondidas até que a coleta dos meus dados fosse finalizada. A inserção nesse Núcleo foi essencial para a compreensão de muitos aspectos do processo de pesquisa, em virtude que não sendo da área de psicologia, faltava-me embasamento técnico e vivência para discorrer sobre o delineamento das pesquisas na área da psicologia da música.

Durante meu estágio no exterior, Dr. Chaffin finalizava um artigo em parceria com a Dra. Tânia Lisboa, professora de violoncelo e pesquisadora em psicologia da música do *Royal College of Music*, em Londres, a ser publicado nos periódicos da área. Os resultados desse trabalho foram discutidos no Núcleo de pesquisa a partir da interpretação dos dados codificados por alunos de iniciação científica de Dr. Chaffin (gráficos e tabelas provenientes da observação do estudo do instrumento e da execução pública da violoncelista). O acompanhamento dessa pesquisa foi pertinente para minha tese de doutorado, visto que:

- a) A temática tem estreita relação com o presente trabalho. Embora o instrumento musical da autora seja outro (violoncelo), existe um paralelo entre o processo de aprendizagem dos instrumentos;
- b) A autora também foi sujeito de um estudo de caso, utilizando o mesmo aparato para coletar as informações. Assim, acompanhei parte da análise dos dados e dos resultados encontrados, compreendendo os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa;
- c) A pesquisadora é co-autora juntamente com o Dr. Chaffin. Um dos meus focos é compreender como se realizam as pesquisas interinstitucionais e como se processa a

parceria entre áreas distintas, além de ajudar-me a refletir sobre a relação entre pesquisador e sujeito.

O estágio de doutorado proporcionou-me materiais e infra-estrutura necessários para a reflexão sobre os questionamentos levantados na tese, auxiliando-me a examinar o campo teórico e a sua relação com o empírico. Desse modo, discutir a construção de um referencial sólido para embasar as investigações sobre a aplicação de estratégias de estudo do instrumento e a sistematização do processo de aprendizagem de um repertório. Busquei refletir sobre as implicações pedagógicas provenientes do profundo conhecimento das etapas de planejamento do estudo e do entendimento de como se constrói uma execução em nível de expertise.

3.2 ESTUDO DE CASO

3.2.1 Contexto

Durante o segundo ano do meu doutorado na UFRGS, entrei em contato com o Dr. Chaffin para saber se havia interesse da parte dele em ser meu co-orientador durante o estágio de doutorado. A idéia de realizar um estudo de caso surgiu logo após seu aceite, sugerindo que a minha execução musical fosse investigada por métodos empíricos enquanto estivesse nos EUA. Minha participação seria como sujeito e co-autor de um estudo de caso de autoria de Chaffin e de sua doutoranda em Psicologia, Kristen Begosh. Essa interação entre pesquisador (psicólogo) e sujeito (músico), em um trabalho científico, já tinha sido consolidada nas pesquisas anteriores de Chaffin (1997, 2002, 2005), mostrando-se uma parceria com significativas contribuições para ambas as áreas de atuação. Nesse contexto, vivenciei os aspectos inter-relacionais ocorrentes nesse tipo de pesquisa, os quais eu havia estudado apenas teoricamente. Essa visão abriu-me uma nova perspectiva em relação ao entendimento dos processos que permeiam esse tipo de investigação, os quais somente uma imersão prática, como sujeito, pode proporcionar.

O estudo de caso denominou-se *Cued Recall of Memory for Performance: A Case Study* e teve seus primeiros resultados apresentados na *International Conference of the Society for Music Perception and Cognition*, em julho de 2007, na *University of Concordia*, em Montreal, Canadá. O foco temático não se restringiu às fases de aprendizado de uma obra instrumental, como nos outros trabalhos de Chaffin et al. (1997, 2002), mas, sim, nos processos cognitivo-musicais que ocorrem na etapa de manutenção de um repertório pianístico assimilado. Embora tenha

acompanhado alguns procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa, como a coleta e análise de dados e seus resultados preliminares, obviamente, por ser o sujeito, não tive acesso ao conteúdo e ao processo de preparação dos testes experimentais de execução aos quais fui submetido.

As pesquisas de Chaffin abordam a memória musical e têm fornecido evidências que confirmam a utilização, pelos músicos, de guias normativos da execução musical, chamados de *performance cues*², os quais direcionam mentalmente a execução instrumental durante a *performance* de memória. Esse tipo de orientação mental objetiva assegurar que a obra memorizada seja executada com precisão e de acordo com as intenções musicais do intérprete. Os guias de execução são lugares específicos na música, os quais o intérprete normalmente pensa enquanto toca para não perder o fluxo musical contínuo. Esses guias são estabelecidos durante a prática do instrumento através do hábito de sempre iniciar o estudo do trecho musical a partir de determinados locais na partitura. Essa forma de estudar, tão característica do aprendizado pianístico, faz com que o músico estabeleça uma ligação entre o pensamento e a intenção musical com a seqüência motora, armazenando-as na memória de longa duração. Assim, esses lugares específicos na partitura tornam-se guias de execução, sendo utilizados conscientemente pelo músico para que não ocorram bloqueios. Quando ocorre uma falha de memória, o pianista pode ir para o próximo guia de execução, reiniciando a seqüência motora e mantendo a continuidade de sua mensagem musical (CHAFFIN, IMREH e CRAWFORD, 2002; CHAFFIN e LOGAN, 2006).

Tendo como base os princípios acima formulados, a intenção do estudo de caso foi verificar como esses guias atuariam, caso me ocorresse um lapso de memória, gerando-se, assim, a seguinte pergunta de pesquisa: Após uma falha de memória, o músico reinicia a sua *performance* a partir de um guia de execução? Objetivou-se saber como um instrumentista consegue sair de um problema de falha de memória durante uma apresentação musical ao vivo, a partir da hipótese de que intérpretes experientes são capazes de superar os erros de memória, restabelecendo a continuidade da *performance*, através da execução de um guia de execução à frente. Especificamente, a hipótese testada foi a de que, após uma falha de memória, o músico reiniciaria mais rapidamente em locais onde houve preparo e estudo com os guias de execução e, conseqüentemente, essa resposta seria mais lenta em locais onde eles não existiam.

² No presente trabalho o termo *performance cues* será traduzido por guias de execução.

A partir desses pressupostos, os pesquisadores elaboraram um teste experimental específico de execução ao piano, chamado de *cued-recall task*³, para simular a condição em que o músico tem um lapso de memória e precisa continuar tocando a partir de um trecho aleatório da peça executada. Em conformação com outros trabalhos de Chaffin, a análise dos dados mostrou que as minhas respostas foram mais rápidas quando eram vinculadas aos guias expressivos de execução (*expressive performance cue stimuli*) e mais lentas quando relacionadas aos guias básicos de execução (*basic performance cue stimuli*). Isso sugere que, caso ocorra uma falha de memória durante uma apresentação ao vivo, é mais provável que o músico utilize os guias expressivos como ponto de apoio, ao invés dos guias básicos, para dar continuidade à seqüência musical.

3.2.2 Técnicas de pesquisa e coleta de dados

3.2.2.1 Seleção da obra musical

O principal critério para a escolha da obra musical foi à exigência de que a peça musical estivesse inteiramente memorizada, considerando que a questão da pesquisa investigaria aspectos cognitivos envolvidos na execução de memória. A peça selecionada foi o primeiro movimento da Sonata nº 2, em Fá sustenido menor, de Johannes Brahms, *Allegro non troppo ma enérgico*, a qual foi executada no meu terceiro recital de Doutorado, três meses antes do estágio no exterior.

Outras justificativas pessoais foram determinantes para a escolha da peça, a saber:

- a) A sua nítida estrutura formal, a qual não apresentava dificuldades para definir os limites estruturais do movimento e a localização dos guias de execução;
- b) A dificuldade que tive em memorizá-la. Durante a fase de aprendizado da peça, foi-me necessário entender, por completo, a estrutural formal para otimizar o processo de memorização. Assim, a análise musical foi fator determinante para memorizá-la. Nesse contexto, algumas indagações pessoais surgiram, como se o fato de eu não ter ouvido absoluto talvez justificasse a dificuldade em utilizar a memória auditiva para memorizar as repetições dos temas nas diversas tonalidades com todas as suas variadas transformações. A memorização da peça tornou-se ainda mais desafiante durante a aplicação do Teste Experimental II, o qual utilizou pequenos estímulos sonoros a partir de

³ Tarefa de resgate de guias

trechos aleatórios da peça. Desse modo, era difícil perceber, por exemplo, se o compasso ouvido era da exposição ou da re-exposição;

c) Por tê-la tocado em público e sido extensivamente preparada para o recital de Doutorado.

3.2.2.2 *Indicação dos guias de execução utilizados na performance da sonata de Brahms*

As pesquisas de Chaffin determinaram quatro tipos de guias de execução, os quais servem para descrever o processo mental que direciona o músico durante a sua *performance*: básicos, interpretativos, expressivos e estruturais (CHAFFIN, 1997; 2001; 2002; 2003; 2005 e 2006). Os resultados encontrados nessas pesquisas mostram que esses guias apresentam características peculiares, como:

- São utilizados pelo músico como pontos de referência da representação mental da peça;
- Representam o que o músico está pensando durante a execução musical;
- Atuam como pontos de partida para a restauração da memória musical;
- São ações que precisam ocorrer como previstas para que a peça seja executada conforme o músico planejou durante o estudo;
- São cuidadosamente selecionados e praticados durante o estudo do instrumento;
- Tornam-se automatizados com o decorrer da aprendizagem;
- São o controle cognitivo de seqüências motoras automáticas.

Todas essas características foram encontradas a partir de um número específico de guias de execução, os quais atuaram durante todo o processo musical, desde o início da aprendizagem de um repertório até a sua execução final. Os guias podem ser definidos como:

- a) Básicos (*basic performance cues*): compreendem decisões de ordem técnico-mecânicas, a exemplo dos dedilhados, padrões musicais de execução e dificuldades de ordem motora e de desempenho;
- b) Interpretativos (*interpretative performance cues*): abrangem decisões sobre aspectos interpretativos como dinâmica, fraseado, oscilação temporal, sonoridade, etc;
- c) Expressivos (*expressive performance cues*): referentes às decisões sobre os sentimentos implícitos na obra, seu caráter e a mensagem musical que o

instrumentista quer transmitir ao ouvinte, tais como: alegria, paixão, dor, resignação, drama, etc.;

- d) Estruturais (*structural performance cues*): baseados na análise formal da peça, ou seja, nas seções, subseções e delimitações estruturais da peça, onde ocorrem mudanças harmônicas ou melódicas, como, por exemplo, os temas, motivos, desenvolvimento, re-exposição, ponte, *coda*, etc.

Após entender o significado de cada um desses guias e de como eles atuam na construção da execução, foi-me solicitado fornecer uma análise minuciosa, por escrito, de cada um desses quatro guias, a partir da minha concepção musical-interpretativa e da execução da obra selecionada. Para essa coleta de dados, realizei os seguintes procedimentos: fiz quatro fotocópias da minha partitura (uma cópia para cada guia de execução), recortei os sistemas musicais e os coleí em uma folha A3 (vide Exemplo Musical 2). Inseri quatro linhas paralelas acima da clave de sol e quatro abaixo da clave de fá para apontar os guias de execução utilizados em cada mão. Desse modo, os quatro guias requeridos, na fase de coleta⁴ desses dados, foram identificados e localizados na partitura para que os pesquisadores pudessem identificá-los após registrar em vídeo minha prática de estudo e execução.

O Exemplo Musical 2 exibe os guias interpretativos e expressivos de execução, onde as linhas paralelas, acima e abaixo das pautas, indicam os aspectos apontados: *fraseado*, *tempo*, *dinâmica*, dentre outros. As setas mostram o lugar na obra musical em que eu pensava, ou pensei, nesses guias durante a fase de aprendizagem. As setas em destaque colorido são as mais relevantes, pois evidenciam o que se pensava sistematicamente ao iniciar a execução da obra: a seta de cor laranja aponta o guia expressivo - “caráter furioso”; a seta de cor amarela indica o guia interpretativo - “tempo preciso para contrastar com a próxima seção” - na mão direita (m.d.), e “atenção para a precisão rítmica” na mão esquerda (m.e.). Por decisão própria, coloquei os guias interpretativos e expressivos em um único registro escrito, por considerar que existe um ténue limite entre suas conceituações e que ambos se inter-relacionam para alcançar um único objetivo.

⁴ Foram incluídos todos os guias que utilizara desde a fase inicial de aprendizagem até a coleta desses dados. Alguns desses guias eu já não pensava mais durante a execução na fase de manutenção do repertório. Por isso, destaquei os principais com cores diferenciadas para mostrar os guias que eu sempre pensava ao executar a peça, na fase de manutenção do repertório (ver Exemplo Musical 2).

Annotations on the score include:

- Interpretative (M):** Fading character, Sudden changing of mood, Same character of open.
- Dynamics (D):** ff section emphasizes the accents, ff section, p Subito, usc. starting.
- Tempo (T):** Try to be precise on tempo to contrast with next ahead, Hold back tempo (climax of this section) / At tempo.
- Phrasing (Ph):** Unison no phrasing emphasize 3rd beat but goes to the begin of 3rd beat, Bring out these notes (1st step) (2nd step) on mf dynamic, 3rd step (more intense) f - sf.
- Other:** Allegro non troppo ma energico, Attention to rhythmic accuracy, Tremolo ascending L.H. (Low register of piano can produce a more powerful effect), Ped. joint release, Ped. special effect.

Exemplo Musical 2. Indicação na partitura dos guias interpretativos e expressivos de execução utilizados pelo sujeito

3.2.2.3 Registro em vídeo da prática de estudo e da performance padrão da peça selecionada

O registro em vídeo é uma técnica de pesquisa frequentemente empregada nas pesquisas de Chaffin et al. (1997, 2002, 2006). Não diferentemente, ela foi utilizada em todas as etapas desse estudo de caso, servindo para analisar o comportamento de estudo e para auxiliar na codificação dos dados e resultados dos testes. Aproximadamente toda a prática instrumental que envolvesse a peça de Brahms deveria ser gravada, incluindo comentários verbais sobre o que estava sendo realizado, como, por exemplo, mencionar as estratégias utilizadas, a seção trabalhada e as dificuldades encontradas, dentre outros. O acompanhamento do estudo da peça seria importante para averiguar como foi a influência da prática sobre o desempenho nos testes experimentais.

O registro em vídeo também foi empregado para gravar a execução padrão da peça de Brahms, realizada minutos antes da aplicação do Teste Experimental I. Essa gravação serviria

também como referência sonora dos estímulos sonoros para o Teste Experimental II. Para coletar esse dado, os pesquisadores proporcionaram-me um ambiente menos laboratorial, recriando uma ambiência de concerto, embora o público se restringisse, apenas, a Chaffin e seus dois doutorandos. A sala era equipada com um piano de cauda Yamaha, uma aparelhagem para gravação e alguns lugares, onde os pesquisadores ficaram sentados a certa distância. Após a execução, Chaffin perguntou-me sobre a minha impressão do que acabara de tocar e de como me sentia em relação à apresentação. O registro em áudio era importante no processo de pesquisa porque serviria para elaborar estímulos sonoros a serem utilizados no teste, um mês após essa coleta. Entretanto, eu não estava a par de quais eram os objetivos dessa execução. Os dados da minha gravação da sonata de Brahms serviram, também, para verificar como se processa a minha memorização e os aspectos cognitivo-musicais envolvidos na escolha dos guias, confrontando-os com os dados teóricos fornecidos pelos quatro tipos de guias de execução. A partir dessas informações, Chaffin analisou as relações entre os dados teóricos, previamente escritos, e o resultado prático proveniente dos testes de execução. Seu objetivo era saber se existiriam relações de dualismo ou de reciprocidade entre a execução prática e os dados teóricos.

3.2.2.4 Teste Experimental de Execução I

Antes de aplicar o Teste Experimental I, Chaffin solicitou que eu tocasse a obra musical de forma a servir de parâmetro interpretativo, a fim de retirar, dessa gravação, os estímulos sonoros para o Teste Experimental II. Até esse momento, os pesquisadores não haviam empregado a terminologia *Teste Experimental*, apenas requisitaram que, além da execução padrão, a obra fosse tocada de duas formas diferentes: uma com extremo exagero interpretativo e outra com o mínimo de variação de tempo e de dinâmica, ou seja, em uma concepção “anti-musical”. Seriam ao todo nove execuções, porque essas seriam feitas em três ordens sequenciais, havendo um intervalo entre cada três performances para me recompor. A ordem das seqüências foi:

1. Execução normal – Execução exagerada – Execução “anti-musical”;
2. Execução “anti-musical” – Execução normal – Execução exagerada;
3. Execução exagerada – Execução “anti-musical” – Execução normal.

Essas interpretações serviriam para verificar a interferência da maneira com que a execução é realizada sobre os processos cognitivos que norteiam o grau de hierarquia entre os

guias de execução. Buscou-se averiguar se, ao tocar de forma não programada, o sujeito altera a percepção e seu direcionamento para resgatar da memória as informações que guiam a sua execução.

Somente esse primeiro teste foi realizado em um piano de cauda. As sessões subseqüentes aconteceram em um piano digital Yamaha *Clavinova* para que os dados da execução fossem coletados e codificados por um computador acoplado ao teclado. Chaffin realizou mais duas sessões do Teste Experimental I nesse instrumento digital, com espaçamento de algumas semanas entre os mesmos. A opção por realizar a maior parte do teste em um piano digital foi devida ao aparato eletrônico envolvido, pois fornece dados estatísticos precisos sobre o desempenho. Foi-me solicitado gravar as três seqüências de execução durante a minha prática de estudo da peça, assim, fiz várias gravações nos pianos acústicos da universidade durante um período de dois meses. Embora o Teste Experimental I tenha sido aplicado três vezes, além da gravação das seqüências durante o estudo do instrumento, os seus dados só seriam analisados posteriormente, visto que os pesquisadores consideravam que esse teste seria outra maneira de se abordar o problema de pesquisa.

Antes da aplicação do Teste Experimental I, as duas opções interpretativas divergentes pareciam-me facilmente exeqüíveis, mas sua realização me causou uma sensação de extremo desconforto de execução e mal-estar auditivo por estar fora dos princípios interpretativos que adotara como referência para minha execução. A execução “anti-musical” revelou-se difícil sob o desempenho técnico-motor, evidenciando alguns erros de notas em determinados trechos, especialmente onde havia os guias básicos de execução. Entretanto, esses mesmos erros não existiram ou eram insignificantes nas execuções padrão e exagerada. Para que eu pudesse realizar uma execução “anti-musical”, foi necessário reduzir qualquer oscilação temporal e manter um mesmo patamar de dinâmica. Contudo, os registros indicaram pouca variação nesses quesitos, mostrando que mesmo em uma execução “anti-musical” eu mantive alguns aspectos interpretativos da execução padrão. Isso se tornou evidente após a minha execução “anti-musical” do Brahms, visto que Dr.Chaffin comentou que a execução ainda estava “musical”, sugerindo que eu tentasse, nas próximas execuções, eliminar ainda mais as oscilações em tempo e em dinâmica. Acredito que esse fato corrobora as evidências de que muito dificilmente um músico irá interpretar uma peça distante dos padrões estilísticos e de execução por ele estabelecidos.

3.2.2.5 Teste Experimental de Execução II

São raros os casos de concertistas que reiniciam a execução a partir do início da peça ao ter alguma falha de memória. Geralmente esses avançam para alguma sessão à frente (CHAFFIN et al. 2002, p.198). Segundo Chaffin (p.198), ao ocorrer esse tipo de problema, o músico precisa saber imediatamente onde se está dentro da música e o que virá a seguir para, então, reiniciar a seqüência motora. Os instrumentistas sem experiência geralmente tendem a reiniciar a execução a partir do início da peça musical. Os mais experientes podem reiniciar a partir de qualquer lugar, utilizando guias estrategicamente localizados em toda a extensão da peça, os quais resgatarão as informações necessárias para continuar a execução. Para investigar como são escolhidas essas seções, que são relacionadas aos guias de execução, Chaffin preparou um teste específico a partir da minha gravação da peça de Brahms realizada antes de aplicar o Teste Experimental I. Este foi formulado para simular uma situação em que o músico precisa encontrar a saída para uma falha de memória, reiniciando a execução a partir de um trecho musical em alguma parte aleatória da obra musical. Foi justamente nesses pontos (por mim pré-determinados na indicação dos guias na partitura) que os pesquisadores escolheram os estímulos sonoros que serviriam para identificar os guias que eu usava para resgatar o conteúdo apreendido da memória de longa duração. A configuração do teste não me foi revelada antes de sua aplicação, visto que, como sujeito, não poderia ter contato com os procedimentos a serem adotados.

Diferentemente do Teste Experimental I, esse foi realizado apenas no piano de cauda Yamaha e foi aplicado em quatro sessões, com intervalos de aproximadamente uma semana entre cada um, para que houvesse continuidade da prática de estudo. Os estímulos sonoros utilizados nos testes foram selecionados dentre os guias de execução indicados por mim na partitura: básicos, expressivos/interpretativos e estruturais. Do montante indicado, os pesquisadores escolheram apenas alguns para serem aplicados no teste: 9 básicos, 8 expressivos, 7 estruturais e 9 que foram os locais onde não havia indicação de guias de execução. Após a seleção, esses trechos foram recortados da minha gravação padrão da peça e colocados em ordem de aplicação.

Antes do início do teste, a doutoranda/pesquisadora explicou-me o protocolo de procedimentos e o que deveria ser realizado. Cada estímulo iria ser apresentado uma única vez e em ordem seqüencial. Fui instruído a sentar-me ao piano com as mãos sobre as pernas, fato que, de certa forma, inibe a memória cinestésica, estando preparado para tocar quando ouvisse a última pulsação do *tempo* de cada estímulo (a ser detalhado abaixo). Ao final do último som, a

execução deveria ser imediata, de forma a não haver interrupção entre o estímulo e a continuação da execução. O teste foi aplicado da seguinte maneira:

- A peça é em 3/4. Primeiramente, ouvi três tempos metronômicos do trecho a ser executado (uma média entre os tempos onde esse estímulo estava localizado), visto que, em razão do caráter romântico da obra e por indicações do compositor, houve uma significativa flutuação temporal. Após essas pulsações, foram ouvidos dois compassos consecutivos do trecho (devido a localização dos guias, os compassos geralmente não iniciavam na barra de compasso). No último tempo do segundo compasso era acrescentada uma pulsação metronômica, indicando o fim do estímulo e o ponto onde eu deveria imediatamente continuar a execução do trecho. Um atraso em começar a tocar sugeriria que foi preciso um tempo maior para resgatar a seqüência motora da memória de longa duração.

O objetivo de simular uma situação de lapso de memória foi alcançado, visto que em alguns estímulos, principalmente nas duas primeiras das quatro sessões dos testes, eu tive dificuldade em resgatar da memória a localização de alguns trechos a serem executados, tendo um bloqueio de memória semelhante a alguns ocorridos em apresentações públicas no passado. Como a intenção era fazer com que não houvesse interrupção entre o fim do estímulo e o início da execução, de forma a dar continuidade à música, o tempo gasto nesse processo indicava como o intérprete resgatava essas informações da memória. Era exatamente esse tempo, entre o final do estímulo e o início da execução, que indicava a localização dos guias de execução e os graus de hierarquia como referência para a minha memorização. Quando esse lapso ocorria durante os testes, tentei, através da análise, resgatar as informações da memória, para então executar o trecho correto. Muitas vezes esse processo demorava alguns segundos, mas pareciam horas na situação de execução. Outras vezes era impossível saber a localização do trecho ouvido para que houvesse continuidade da *performance*. Nesse caso, eu tinha que comentar quais foram as dificuldades encontradas por não ter conseguido resgatar, imediatamente, da memória as associações cognitivo-musicais que me fariam executar o trecho selecionado. Os pesquisadores não repetiam o estímulo sonoro após a falha de memória, mas esse era testado novamente após a aplicação de todos os outros estímulos. Não me foi informado que o estímulo iria ser repetido no mesmo teste, nem mesmo percebi que esse havia sido novamente aplicado. Contudo, fui capaz de responder a todos os estímulos repetidos após ouvi-los pela segunda vez, mesmo que demorasse

algum tempo para reiniciar a execução. Foi justamente a dificuldade em resgatar essas informações da memória, que fez com que os pesquisadores pudessem verificar quais foram os guias de execução mais responsivos.

Após a realização de todos os testes, tive acesso à maneira como foram elaborados os estímulos sonoros. Dois tipos de estímulos sonoros distintos foram utilizados:

1. Início do estímulo sonoro antes do guia de execução: o estímulo iniciava-se dois compassos antes do guia, requerendo-me iniciar a execução na cabeça do guia de execução;
2. Início do estímulo sonoro no guia de execução: exigindo-me iniciar a execução dois compassos depois do guia.

As quatro sessões de testes tiveram espaçamento de aproximadamente uma semana entre elas. Entre a segunda e terceira sessões eu iniciei um estudo direcionado especificamente para melhorar meu desempenho nos testes. Tentei desenvolver estratégias de estudo que otimizassem a minha memorização (essas estratégias serão explicadas no item 3.3.2). Essa iniciativa foi tomada por não estar satisfeito com o meu próprio desempenho. Ao notarem que a minha resposta melhorou significativamente a partir da sessão 3, os pesquisadores incluíram a prática de estudo como uma variável independente⁵, visto que ela exerceu influência positiva nos resultados. Assim, os pesquisadores dividiram as quatro sessões de testes, tendo como parâmetro a interferência da prática, denominando-as de:

- Efeito Pré-Prática: a prática ocorrida entre as sessões 1 e 2, ou seja, antes de eu ter adotado, por conta própria, novas estratégias de estudo após a realização do Teste Experimental II;
- Efeito Pós-Prática: a prática direcionada que afetou os resultados das sessões 3 e 4, após adotar estratégias específicas para aprimorar o desempenho nos testes.

Era previsto que, devido ao resultado da minha prática de estudo, a minha atuação nas quatro sessões de testes seria superior no pós-prática do que no pré-prática.

⁵ Denomina-se por variável independente aquela que integra um conjunto de fatores, condições experimentais que são manipuladas e modificadas pelo investigador e cuja modificação se supõe poder produzir uma modificação em um dado comportamento observável. O objetivo do investigador é comprovar se os efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente são aqueles que tinha suposto como hipótese. Disponível em: <http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/psicologia/psicologia_trabalhos/metodoexperiment.htm> e <<http://filotestes.no.sapo.pt/psicMetodos.html>>. Acesso em: 08 jan.2008.

A partir dos padrões de investigação selecionados para o Teste Experimental II - tipos de estímulo e efeitos da prática - os pesquisadores estruturaram o conteúdo que deveria ser examinado em cada sessão de testes e a sua ordem seqüencial:

- Sessão 1: Início do estímulo antes do guia de execução / Pré-prática
- Sessão 2: Início do estímulo no guia de execução / Pré-prática
- Sessão 3: Início do estímulo no guia de execução / Pós-prática
- Sessão 4: Início do estímulo antes do guia de execução / Pós-prática

3.2.3 *Análise de dados*

Os resultados foram codificados pelos pesquisadores através de dados estatísticos para que se pudessem relacionar os guias utilizados, tentando mostrar como se processa o resgate na memória das informações musicais e seu reflexo na execução. As principais inferências, a partir da análise dos dados, indicam que:

- A resposta imediata da execução após o término do estímulo está vinculada ao tipo de guia por mim utilizado. Conseqüentemente, existe um efeito significativo do tipo de guia de execução sobre a *performance* musical;
- As respostas de execução foram mais rápidas e precisas nos guias *expressivos* de execução e as mais lentas nos guias *básicos*. O Gráfico 1 indica que, comparativamente, houve maior nivelamento entre o guia estrutural e *nenhum guia*⁶. Os expressivos evidenciam-se por se distanciarem dos demais guias, denotando seu substancial efeito positivo no desempenho dos testes:

⁶ O Gráfico 1 mostra a indicação NENHUM, referindo-se ao local da música onde não existem guias de execução. Do montante apontado, os pesquisadores selecionaram nove desses locais para serem utilizados como estímulos sonoros nos testes.

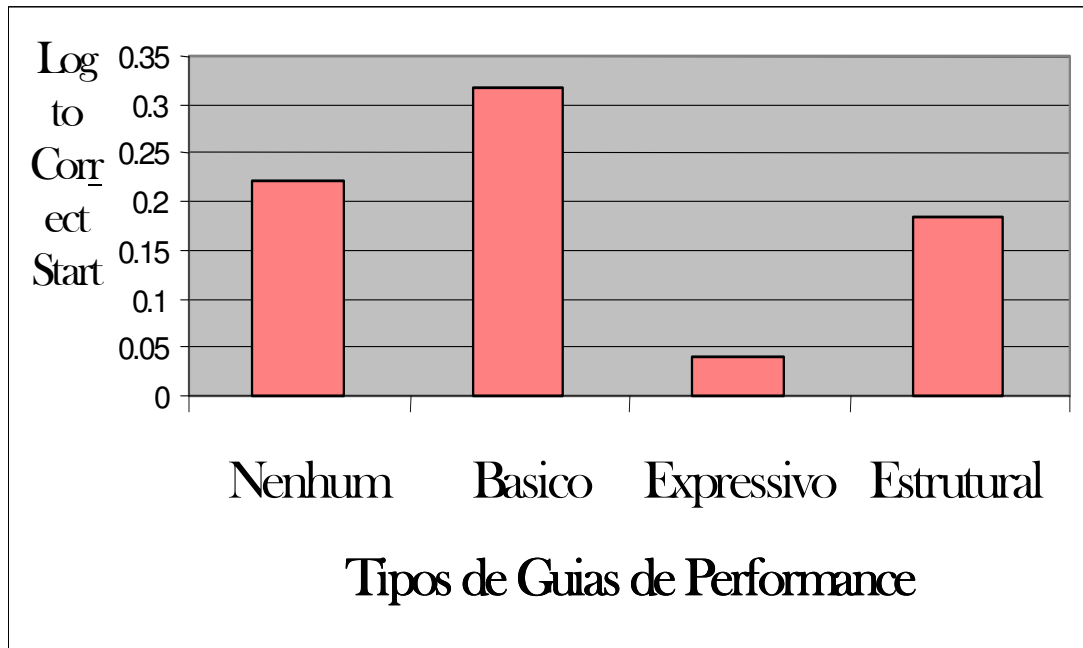


Gráfico 1. Gráfico da correlação entre os tipos de guias de execução e o tempo despendido, em segundos, para reiniciar a execução após o término do estímulo sonoro⁷.

- A localização onde não havia nenhuma indicação de guias de execução (*Nenhum*, vide Gráfico 1) foi, após os guias básicos, o local onde as respostas de execução foram mais lentas;
- Os efeitos da prática de estudo sobre o desempenho nas duas últimas sessões foram fatores determinantes para que as respostas de execução fossem mais rápidas após ouvir os estímulos sonoros (efeito *pós-prática*, vide Gráfico 2). O Gráfico 2 evidencia que as respostas de execução foram mais rápidas nas condições pós-prática do que nas de pré-prática, ou seja, a influência da aplicação de estratégias, por mim elaboradas, trouxe uma maior otimização em meu desempenho:

⁷ Os números à esquerda indicam o tempo médio, em segundos, despendido para iniciar a execução após o término do estímulo e o reinício da execução ao piano em relação ao tipo de guia. O resultado indica que os guias expressivos foram os que tiveram uma resposta mais imediata em comparação com os demais, não chegando a meio segundo. Os guias básicos foram os que precisaram de maior tempo para que a execução pudesse reiniciada a partir dos guias básicos.

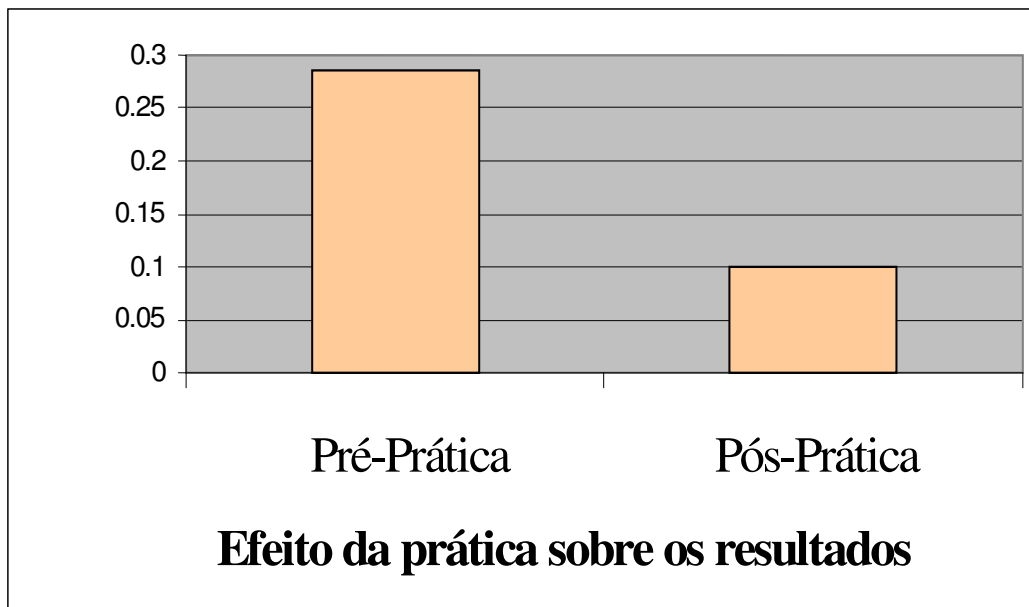


Gráfico 2. Gráfico da correlação entre os efeitos da prática sobre a capacidade de reiniciar a execução e o tempo despendido para reiniciar a execução após o término do estímulo sonoro⁸.

3.2.4 Resultados

Os pesquisadores analisaram os dados das quatro sessões de testes objetivando responder algumas perguntas de pesquisa quanto ao processo de resgate das informações contidas na memória de longa duração, tais como:

- a) Onde seria mais fácil reiniciar a execução após uma falha de memória?

O Gráfico 1 aponta os guias em relação ao tempo gasto para reiniciar a execução após o fim do estímulo sonoro. De acordo com o resultado, os guias expressivos foram os locais onde tive maior facilidade para reiniciar a execução, não chegando a meio segundo para responder ao estímulo. No outro extremo, os guias básicos foram os que ocasionaram maior dificuldade para me localizar, com uma média de três segundos para resgatar as informações da memória. Comparativamente, o guia estrutural não mostrou nenhuma vantagem sobre os outros guias e o seu tempo para reiniciar a execução está bem próximo ao local onde não havia indicação de guias de execução (indicado no gráfico como *Nenhum*). Os locais onde não havia guia de execução

⁸ Os números à esquerda indicam o tempo médio, em segundos, despendido para iniciar a execução após o término do estímulo e o reinício da execução ao piano em relação a variável “influência da prática de estudo” sobre a execução do teste (*Average time to correct start as a function of practice condition*).

foram mais fáceis de reiniciar do que os guias básicos e ligeiramente mais difícil do que os guias estruturais.

b) Por que foi mais fácil reiniciar a execução a partir dos guias expressivos de execução?

Uma das razões apontadas pelos pesquisadores é que os guias expressivos representam as intenções gerais do músico quanto ao conteúdo e a mensagem essencial a ser transmitida. Nesse caso, o guia expressivo está vinculado à natureza conceitual/analítica da execução, visto que, por definição, ele não está relacionado à seqüência motora/automática do movimento. Conseqüentemente, o guia expressivo diminuiu parte da minha habilidade de contar somente com o aparato motor para continuar a execução.

Outro motivo seria o fato dos guias expressivos apresentarem uma natureza conceptual¹ e daí, não requerem uma informação proprioceptiva² para sua utilização. Segundo os pesquisadores, proprioceptivo refere-se ao *feedback* que eu recebo a partir do posicionamento e do movimento dos meus membros. Isso também se relaciona com as informações provenientes dos estímulos musculares, os quais me levarão a um entendimento dessa mensagem.

A última razão apontada para a minha facilidade em reiniciar a execução a partir dos guias expressivos reside no fato de que é provável que esses sejam mais praticados do que os locais onde não existam guias de execução. Conseqüentemente, eles acabam sendo mais reconhecíveis (CHAFFIN; LISBOA; LOGAN e BEGOSH, 2007).

c) Por que foi mais difícil reiniciar a execução nos guias básicos?

Os pesquisadores verificaram que as minhas respostas aos guias básicos foram as piores entre todos os guias. Eles são, por natureza, relacionados aos movimentos motores/automáticos, os quais não foram priorizados por mim para servir como direcionamento para a execução de memória.

Outra causa apontada seria o fato de que as informações proprioceptivas podem estar acessíveis em alguns casos de falha de memória, mas não em todos os casos. No presente estudo

¹ O ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações (Dicionário AURÉLIO Online).

² Proprioceptivo refere-se à captação de informação relativa ao posicionamento do corpo, sua movimentação através dos sistemas de sentidos, sendo capaz de receber estímulos originados no interior do próprio organismo (Dicionário AURÉLIO Online).

de caso, eu não utilizei a memória cinestésica⁹ como foco de minha memorização, mas sim, a memória conceitual, baseada no entendimento formal da peça e em sua relação com as intenções interpretativas. Assim, tive dificuldade em reiniciar a execução a partir dos guias básicos, pois pouco utilizava os movimentos das mãos e dos braços como base para a memorização. A exigência de manter as mãos fora do teclado antes da execução do teste fez com que houvesse um corte da seqüência motora utilizada em uma passagem musical. Conseqüentemente, se utilizasse somente a memória cinestésica, eu teria dificuldade em realizar qualquer tipo de guia que não fosse o básico. A dificuldade em executar os trechos relacionados aos guias básicos demonstrou que a memória cinestésica era apenas utilizada como suporte para o tipo principal de memória, a conceitual/analítica.

O último motivo para a dificuldade em reiniciar a execução a partir dos guias básicos é porque esses guias parecem não servir como uma referência confiável para continuar a execução em caso de falha de memória. Quando o lapso de memória ocorre em uma apresentação ao vivo, a memória cinestésica é a primeira a sofrer com a perda da seqüência motora, visto que “a memória cinestésica é vulnerável a interferências” (WILLIAMON, 2004, p.129). O pianista americano Leon Fleisher diz que “os dedos são os primeiros a desertar” (CHAFFIN et al. 2002, p.37). Nesse caso, estão implícitas algumas variáveis que interferem diretamente na memória muscular, como, por exemplo, a tensão e ansiedade, o piano, a sala de concertos, o tipo de público e a importância do recital, dentre outros. Chaffin salienta que, “embora a memória motora/cinestésica seja universal, ela é o tipo de memória menos confiável para uma *performance*” (p.37).

d) É possível reiniciar a execução a partir de qualquer localização da música?

Os autores acreditam que isso seja possível, pois o tempo para decidir para onde ir, em caso de falha de memória, diminui com a prática de estudo, indicando a influência e o efeito da prática sobre esse reflexo. Os testes apontaram que, após um lapso de memória, o tempo para tomar a decisão final sobre o que tocar diminuiu à medida em que eu mantive uma prática diária de estudo da peça de Brahms. Assim, notou-se o efeito pós-prática na habilidade de reiniciar a execução a partir de uma localização aleatória na partitura (vide Gráfico 2).

⁹ Também denominada por pianistas renomados como memória motora, tátil, dos dedos, automática, inconsciente, não-mental ou muscular (WILLIAMON, 2004, p. 129 e CHAFFIN et al. 2002, p.36-37).

Os testes também apontaram que a habilidade de começar a execução ao fim do estímulo melhorou consideravelmente, indicando a existência de uma hierarquia na maneira como resgatei as informações da memória.

3.3 REFLEXÃO CRÍTICA DO ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA DO SUJEITO

3.3.1 Discussão dos resultados sob a perspectiva do sujeito

Ao considerar o tempo entre o final do estímulo sonoro e o início da execução, as respostas mais rápidas foram as dos guias expressivos e as mais lentas dos guias básicos. Os expressivos gastaram, em média, menos de meio segundo para resgatar as informações da memória, enquanto os básicos, três segundos. Embora essa fração temporal seja relativamente pequena, ela se torna de grande dimensão ao ser analisada no contexto da execução musical. O tempo gasto por um músico para recompor-se de uma falha de memória torna-se um fator absolutamente imprescindível ao êxito da execução. Ao realizar o teste, notei que em alguns trechos precisei de um tempo maior para conseguir recordar a seqüência musical que deveria dar continuidade à execução. Apesar da resposta mais lenta ter sido, em média, um pouco acima de três segundos, a impressão era de que tive uma grave falha de memória, evidente pela lacuna temporal. Um fator que colaborou para que o tempo despendido entre o fim do estímulo e o reinício da execução fosse tão ressaltado deveu-se ao andamento *vivo* da peça, pois qualquer “pausa” no fluxo musical ocasionaria uma ruptura na maneira com que a mensagem era transmitida. Provavelmente os mesmos segundos causariam menos distúrbio se ocorressem em um andamento lento, como no 2º movimento dessa mesma sonata de Brahms, visto que eu não necessitaria pensar, metaforicamente, em *moto perpetuo*. Nesse sentido, questiono se não seria relevante realizar o Teste Experimental II com outros tipos de andamentos para verificar se a forma com que eu resgatava as informações da memória poderia ser modificada. Alguns aspectos técnico-motores atuam de modo desigual em andamentos opostos. Por exemplo, o mesmo dedilhado que funciona perfeitamente em um *andante* pode ser inapropriado em um *presto*. Indago se, de modo analógico, o processo de memorização e de utilização dos guias de execução poderia ocorrer de outra maneira se fosse investigado em contextos temporais divergentes.

Embora meu estudo de caso seja o primeiro trabalho científico a utilizar esse tipo de teste para verificar o processo de memorização, ele foi realizado apenas com uma obra de andamento rápido. Tanto o estudo de caso do qual fiz parte quanto o estudo longitudinal realizado com a

concertista Gabriela Imreh (CHAFFIN et al. 1997, 2002) foram examinados a partir de peças rápidas¹⁰. Conseqüentemente, nossos resultados estão inseridos dentro de um mesmo parâmetro temporal.

Parto da hipótese de que o meu princípio de memorização tenha permanecido inalterado durante a aprendizagem de um repertório, independentemente do tipo de andamento. Entretanto, a partir da constatação pessoal sobre uma maior dificuldade em memorizar peças em andamento lento em comparação aos rápidos, seria pertinente verificar a atuação dos guias e o processo de memorização em um *adágio*, por exemplo. Ao notar que os resultados da prática instrumental são altamente individualizados, variando de um músico para outro, a resposta para meu questionamento só poderia ser dada caso o mesmo sujeito fosse testado nas duas situações mencionadas. Dessa maneira, há necessidade de dar continuidade ao meu estudo de caso para que os resultados sejam comparados e investigados sob outras perspectivas temporais.

Os resultados apontam alguns aspectos da prática dos quais eu não tinha consciência, como, por exemplo, a importância dos guias expressivos no direcionamento da minha execução de memória. Embora soubesse da importância de fundamentar meu aprendizado a partir da qualidade da produção sonora extraída após um raciocínio sobre a análise e interpretação da obra, eu não tinha dados estatísticos que comprovassem como a execução de memória era guiada. O fato de ter respostas mais imediatas no Teste Experimental II, quando essas foram vinculadas aos aspectos interpretativos, fizeram-me ter ciência de que meu processo progressivo de estudo estava em consonância com a pesquisa empírica. Entretanto, o resultado que considerei imprevisto foi a dificuldade de reiniciar a execução a partir dos guias básicos. Os Exemplos Musicais 3a e 3b mostram um trecho em oitavas, cuja complexidade constituiu-se em um dos maiores obstáculos para dar continuidade à execução após o fim do estímulo sonoro:

¹⁰ A pianista Imreh estudou o terceiro movimento (*presto*) do *Concerto Italiano* de J.S. Bach.

Exemplo Musical 3a. Compassos 131-132 com indicação dos guias básicos de execução

Exemplo Musical 3b. Compassos 133-136 com indicação dos guias básicos de execução

O Exemplo Musical 3 exibe parte da seção de desenvolvimento do primeiro movimento da Sonata n. 2 (compassos 131-136). Esse trecho foi um dos que tive maior dificuldade técnico-motora para reiniciar a execução após o término do estímulo sonoro. O trecho é constituído por oitavas e acordes que devem ser tocados em alta velocidade, em fluxo ininterrupto, com dinâmica em *fortíssimo* e saltos com intervalos de 5^a, 6^a e 8^a. As idéias musicais, em ambas as pautas, eram semelhantes, mas com execução não-paralela entre as mãos (os desenhos musicais e os *marcato* não coincidem). As exigências técnico-motoras faziam com que essa parte fosse uma das mais estudadas. Entretanto, ao submeter-me ao Teste Experimental II, ficou manifesta a dificuldade de execução nesse trecho, visto que os pesquisadores utilizaram estímulos sonoros vinculados aos guias básicos. Notei que só conseguia reiniciar a execução voltando ao compasso 131, ou seja, na parte estrutural da obra e início do guia expressivo, o qual sinalizara como sendo o local onde eu pensava musicalmente a passagem que deveria ser realizada automaticamente. Procuo tomar a “musicalidade” como requisito para solucionar minhas dificuldades técnico-motoras. Essa característica também foi encontrada na pesquisa empírica de Hallam (2001b), a qual demonstrou que os alunos que adotavam uma prática mais eficiente eram também os que solucionavam os problemas mecânicos a partir de uma abordagem interpretativo-musical.

O estudo com delineamento experimental de Williamon e Valentine (2002a, p.20) indica que os compassos difíceis influenciaram a segmentação dos trechos a serem praticados pelos sujeitos (porém, em menor escala, se comparados aos compassos estruturais). Assim, esse argumento pode também justificar a minha dificuldade em reiniciar a execução desse trecho sem voltar ao compasso 131, visto que era o compasso estrutural e o local onde sempre iniciava o estudo dessa passagem musical. Chaffin et al. (2002, p.249) mostraram que a pianista Gabriela Imreh recorria aos pontos-chave da estrutura formal como trechos para iniciar a prática do instrumento e que, pela repetição, esses locais eram estabelecidos como guias. Ela concentrava-se nos guias expressivos e interpretativos durante a prática e, dessa maneira, esses vinham à mente durante a execução. Desse modo, Chaffin inferiu que se o músico não estudar desse modo, provavelmente correrá o risco de ter interferências e distrações (2002, p.250). Segundo, é provável que os guias expressivos sejam mais praticados do que os locais onde não existam guias de execução. Conseqüentemente, eles acabam sendo mais reconhecíveis.

No Teste Experimental II, ao deslocar o estímulo sonoro para o meio do trecho, nos guias básicos por mim indicados, os pesquisadores perceberam a minha dificuldade em continuar a

execução a partir desses pontos e, desse modo, ficou evidente que a minha memorização era guiada pelos guias expressivos. Ao verificar meu decepcionante desempenho em localizar-me nos guias básicos, decidi desenvolver alguma estratégia que me auxiliasse a reiniciar a execução em qualquer lugar dentro dessa passagem musical (o item 3.3.2. discutirá as estratégias elaboradas).

Segundo Chaffin, os guias básicos são, por natureza, relacionados aos movimentos motores e não devem servir como ponto confiável para reiniciar a execução em caso de falha de memória. Todavia, o resultado de outras pesquisas, tanto de Chaffin como de outros autores, mostra que há indícios de que um músico pode recorrer a informações proprioceptivas, ligadas aos guias básicos, para reiniciar a execução em certos tipos de lapsos de memória. Nesse contexto, seria pertinente a realização de trabalhos empíricos que abordassem essa perspectiva, visto que, ao utilizar as estratégias por mim elaboradas (como, por exemplo, na passagem musical do Exemplo Musical 3), me foi possível reiniciar a execução em qualquer lugar dentro do trecho estudado, sem maiores problemas. Questiono, então, se as estratégias não teriam ativado as conexões cognitivas ligadas aos guias básicos que, por conseguinte, tiveram um reflexo positivo no meu desempenho nas duas últimas sessões do Teste Experimental II¹¹. É possível que tal fato não ocorresse caso eu continuasse estudando apenas baseado nos guias expressivos, pois minha atuação nas duas primeiras sessões não foi satisfatória, mesmo com tempo de estudo suficiente. Nesse caso, questiono por que a estratégia aplicada nos guias básicos surtiu maior eficiência, se os guias expressivos são os mais relevantes. Levanto a hipótese de que o tipo de estratégia utilizada deve ter maior ou menor influência na otimização da memorização se aplicada em conformidade com o contexto situacional (na relação tipo de guia predominante, texto musical/análise e execução/interpretação) e voltando-se à solução de um problema particular. No Exemplo Musical 3, eu intensifiquei o trabalho especificamente nos guias básicos, fato que me permitiu reiniciar a execução a partir de qualquer lugar dessa passagem.

Minhas impressões, como sujeito, ao perfazer todo o processo de preparação, aplicação e reflexão pós-teste, fez-me deduzir que existe uma estreita conexão entre todos os guias, sendo impossível ter precisão em apontar onde se inicia ou termina o predomínio de um sobre o outro. Isso se deve ao fato de que, ao executar um trecho predominantemente motor/muscular como o

¹¹ Tive apenas um período de aproximadamente uma semana entre as sessões 2 e 3 e outra entre as sessões 3 e 4 para aplicar as estratégias para melhorar as respostas de execução. A partir do aprimoramento do desempenho nas sessões 3 e 4, verifiquei que cumpri o objetivo de alcançar máxima eficiência dentro do pouco tempo de preparação.

do Exemplo Musical 3, eu ainda mantinha o foco nos guias expressivos. Contudo, provavelmente eu não teria solucionado a dificuldade de reiniciar a sua execução (após o fim do estímulo sonoro) caso não tivesse abdicado de focar os guias expressivos durante a aplicação das estratégias de estudo em trechos onde a exigência técnico-motora fosse mais intensiva.

Os resultados indicaram que a habilidade de começar a execução, ao fim do estímulo, melhorou consideravelmente em todos os tipos de guias de execução, sendo esse tempo menor nos guias expressivos, indicando a existência de uma hierarquia na forma com que eu resgatei as informações da memória. Somente um pesquisador com experiência em áreas que trabalhem com testes estatísticos, como Chaffin, poderá codificar e analisar os dados com o intuito de evidenciar o grau de hierarquia entre os guias. Paralelamente, a pesquisa empírica na área do planejamento da execução depende de um músico para avaliar a execução, independentemente de ele conhecer ou não todo o processo desencadeante.

3.3.2 Interferência da prática instrumental no desempenho dos testes

O campo de conhecimento que envolve estratégias de estudo sempre foi, pessoalmente, uma instigante fonte a ser pesquisada e experimentada durante a minha prática de estudo. Tal interesse foi intensificado ainda mais em meu doutorado, quando essa temática assumiu papel preponderante para o desenvolvimento da tese. Como participante do estudo de caso, experimentei na prática (auto-analisando o fenômeno, sem interferência do pesquisador) como uma estratégia pode ser elaborada e aplicada. Segundo Hallam, vários pesquisadores têm identificado os diversos estilos de aprendizado e os tipos de prática que se realizam durante o estudo do instrumento. Entretanto, existem muitas questões em aberto, pelo fato de que esses pesquisadores não conseguiram identificar se os estilos de aprendizagem estão conectados às características individuais ou às estratégias adotadas em relação à natureza de uma determinada tarefa a ser realizada (1997c, p.187). Essa questão está implícita, no presente estudo de caso, especificamente em relação ao processo de estudo que resultou no meu desempenho no Teste Experimental II, pois os pesquisadores obtiveram um produto-alvo (fruto de suas teorias previamente formuladas) sem, no entanto, objetivar examinar o caminho percorrido. Uma aproximação desses enfoques poderia potencialmente aumentar a aplicabilidade dos resultados, gerando um trabalho de maior confluência interdisciplinar.

O Teste Experimental II foi realizado em quatro sessões com intervalos de aproximadamente uma semana entre cada um. Como não me satisfiz com o meu desempenho nas duas primeiras sessões, decidi desenvolver estratégias de estudo que gerassem respostas de execução mais precisas e imediatas nos testes subseqüentes. Nas sessões três e quatro, os pesquisadores notaram que o meu desempenho melhorou significativamente e, dessa forma, inseriram a prática como uma variável independente, por essa ter influenciado os resultados. Todavia, os pesquisadores descartaram abordar o problema investigativo a partir dessa perspectiva por não ser objetivo da pesquisa examinar a formulação, o conteúdo e a aplicação de estratégias de estudo. Se por um lado essas questões não seriam examinadas, eu, como professor e instrumentista, interessava saber quais seriam os efeitos da utilização dessas estratégias sobre o meu desempenho, além de indagar se elas poderiam ser aplicadas em outras situações, como na prática diária de um determinado repertório, sem qualquer vínculo a um ambiente laboratorial. Questionei-me se acaso a ausência desse enfoque estaria no fato dos pesquisadores não terem uma formação e uma vivência instrumental que fundamentasse uma incursão analítica sob uma perspectiva mais voltada para o instrumentista.

A elaboração das estratégias envolveu uma intensa reflexão para reconstruir o meu desempenho nos testes, ou seja, relembrar as minhas impressões, localizando os pontos em que a memória teve dificuldade para resgatar as informações necessárias para dar continuidade à execução, verificando a precisão dessas respostas e ajudando-me a obter opções de escape. Embora o conhecimento de uma gama de estratégias seja fundamental para a eficácia do aprendizado, o nível de expertise não se alcança apenas com o uso de regras e estratégias apropriadas, uma vez que essas dependem de um contexto específico (HOLYOAK apud HALLAM, 1997, p.91). Fato é que eu não tinha estratégias prontas, à minha disposição. Assim, essas táticas deveriam ser elaboradas a partir de um contexto particular, tendo como alvo resgatar, rapidamente, o conteúdo musical apreendido na memória de longa duração. Objetivei criar estratégias que, a partir de um foco específico, tivessem apelo de generalização e fossem aplicadas em outras situações do processo de aprendizagem. Os estudos de caso de Nielsen (1997), Chaffin et al. (2002) e Miklaszewski (1989) fornecem evidências de que os músicos de nível de expertise empregam estratégias de estudo de maneira flexível, de acordo com o problema a ser solucionado. Com isso em mente, as desenvolvi a partir dos princípios da prática

instrumental que conhecia, transformando-as e aplicando-as de acordo com o contexto situacional.

A formulação de estratégias apropriadas e eficazes requer um extensivo domínio do conhecimento, visto que a músico de nível proficiente “precisa continuamente ajustar os processos de planejamento, colher informações, formular hipóteses, fazer escolhas e reconsiderar decisões” (DORNER e SCHOLKOPF apud HALLAM, 1997, p.91). Hallam aponta que uma característica comum ao músico profissional é a sua capacidade de “saber como fazer a coisa certa no momento exato”. Afirma ainda que a prática efetiva tende a assumir muitas formas, dependendo da natureza da tarefa a ser cumprida, do contexto da aprendizagem, do nível de habilidade e das diferenças individuais do músico (1997, p.91). Esses pressupostos foram implicitamente postos à prova por mim, ao tentar criar estratégias que melhorassem meu desempenho em um tempo relativamente curto. Assim, elas deveriam ser eficazes, pois tinha, apenas, uma semana de preparação entre as sessões 2 e 3, e mais uma semana entre as sessões 3 e 4. Com isto em mente, elaborei duas estratégias baseadas no Teste Experimental II:

3.3.2.1 Estratégia para maximizar o resgate de informações da memória de longa duração, a fim de continuar a execução após uma falha de memória.

No capítulo específico sobre estratégias de estudo para memorizar peças musicais, Ginsborg (WILLIAMON, 2004, p.133) sugere que, após memorizar uma obra, o músico deveria testar sua memorização para simular as inúmeras possibilidades de recuperação em caso de lapso de memória. Para tanto, o instrumentista iniciaria a execução em lugares não-estruturais dentro da organização formal da peça (como os meios de frases), tocando e invertendo a ordem das seções da peça a fim de se localizar em diferentes lugares. Ao fazer isso, a autora ressalta que o músico terá criado uma representação mental da música, a qual produzirá em uma execução estável e flexível. Para melhorar meu desempenho no Teste Experimental II, eu precisava estudar a obra de modo a também simular uma situação de falha de memória, onde dependesse totalmente da memória analítico-conceitual para continuar a execução e, ao mesmo tempo, abstraísse as memórias cinestésica e visual¹².

¹² Essa se refere à memória da visualização da posição das mãos ao teclado e da partitura. Também é chamada de memória fotográfica (CHAFFIN et al. 2002, p.32, 37).

A estratégia, por mim desenvolvida, baseou-se no conselho de Ginsborg (acima mencionado), mas foi aplicada de modo diferenciado e em concordância com a situação laboratorial vivenciada. Primeiramente, escolhi um trecho da sonata de Brahms para iniciar a execução que poderia ser parte do desenvolvimento ou da re-exposição. Assim, eu o tocava por alguns segundos (um ou dois compassos) para, em seguida, parar a execução. Todavia, teria que ouvir mentalmente a continuação da peça, sem emitir nenhum som com a minha voz. De certo modo, o fato de parar de tocar e apenas ouvir mentalmente fez com que a minha memória auditiva¹³ fosse parcialmente desativada, pois, embora estivesse ouvindo internamente, o estímulo sonoro havia cessado. Durante essa “ausência real” do som, era imprescindível que eu tirasse por completo as mãos do teclado, dado que, caso as mantivesse, eu poderia ser guiado pela seqüência motora e, conseqüentemente, ativar a memória cinestésica. A ausência do toque também cortaria a visualização do movimento das minhas mãos, eliminando o estímulo relativo à memória visual. Após determinado tempo ouvindo mentalmente a música, como se fosse o estímulo sonoro do teste, eu teria que rapidamente colocar as mãos no teclado e continuar a execução a partir do trecho musical que se seguisse à minha “execução mental”. Após continuar tocando alguns poucos compassos, eu parava novamente e refazia esse processo de estudo, intercalando execução e estudo mental até o final da sessão ou da peça.

As primeiras vezes em que utilizei essa estratégia de estudo, eu tive dificuldade em manter a seqüência de execução ou ter precisão em acertar as notas que deveriam dar continuidade. Assim, decidi, primeiramente, utilizar apenas os pontos estratégicos da estrutura musical da obra para parar ou começar a execução. Chaffin et al. (1997) constataram que os inícios e fins das passagens musicais estudadas pela pianista ocorriam mais freqüentemente em pontos chaves da estrutura formal da peça, ao invés de lugares periféricos ou contextuais, como, por exemplo, em notas no meio de uma frase musical ou após uma pausa. Essa evidência foi utilizada como suporte para a proposição de que um pianista identifica a estrutura formal para usá-la como guia de codificação da mensagem musical e para resgatar essas informações da memória. Williamon e Valentine (2002, p.23) também encontraram essa mesma evidência em sua pesquisa com delineamento experimental com vinte e dois pianistas. Os resultados mostraram que os pianistas utilizaram a estrutura formal da peça para guiar sua prática durante todo o

¹³ Segundo Ginsborg, embora os músicos utilizem a memória auditiva durante o aprendizado, ela só será confiável, para um músico poder se localizar em uma performance, caso esteja subordinada à memória conceitual/analítica (WILLIAMON, 2004, p.131).

processo de aprendizagem e que, quanto maior o nível de habilidade, maior era a utilização desse parâmetro como base para a prática e execução.

Essas características também foram confirmadas nos resultados do estudo de caso em que participei, indicando que a minha execução era regulada pelos guias expressivos de execução que, por conseguinte, eram fundamentados na estrutura formal da obra. Contudo, para conseguir realizar o Teste Experimental II na forma em que esse foi aplicado, eu precisava me localizar em todo e qualquer lugar dentro do arcabouço formal da peça e não somente em seus pontos estruturais.

Lim e Lippman (1990) submeteram sete pianistas a um teste experimental, memorizando um trecho musical em dez minutos a partir de três diferentes estratégias: (1) estudo mental do trecho, (2) estudo mental ouvindo ao mesmo tempo a parte a ser memorizada e (3) estudo físico, ou seja, apenas executando o trecho musical. Após cada sujeito ter realizado as três estratégias, os resultados apontaram que os lapsos de memória ocorriam no meio dos trechos ou de frases musicais, em partes não estruturais. Esses e outros resultados de pesquisas indicam a influência dos trechos estruturais como pontos de apoio na execução. Entretanto, o meu objetivo era fortificar todas as seções e sub-seções da peça musical e não somente os pontos estruturais.

Assim, após dominar a estratégia elaborada a partir dos trechos principais da peça, comecei a parar e reiniciar a execução em lugares não-convencionais como no meio de uma frase musical, no meio de uma seqüência de arpejos, nos contratempos ou no segundo tempo da pulsação 3/4. A complexa realização da estratégia nesses moldes dificultou imensamente a precisão e a continuidade da execução, mas foi somente a partir dessa fase de treinamento que a minha memória se tornou mais segura, podendo reiniciar mais facilmente a execução a partir de trechos aleatórios na partitura.

Após sentir-me confiante na execução dessa estratégia, tentei dificultar um pouco mais a sua realização: ao invés de reiniciar a execução com ambas as mãos, eu utilizava apenas uma, intercalando-as em uma ordem seqüencial. Geralmente eu utilizava mais a mão esquerda, já que, tradicionalmente é a menos estudada e, conseqüentemente, mais suscetível a falhas de memória, em comparação com a mão direita.

A aplicação dessa estratégia requer que o instrumentista tenha memorizado a peça musical, já que o objetivo é fortalecer o processo cognitivo que resgata as informações já contidas na memória de longa duração. A partir dessa condição, seu uso se restringe,

principalmente, às fases mais avançadas do período de aprendizagem do repertório. No meu caso, essa estratégia foi empregada na fase de manutenção, pois a peça havia sido tocada no meu terceiro recital de doutorado alguns meses antes do estudo de caso. Como o fator experiência/habilidade musical é uma variável relevante e de caráter individual/único para cada sujeito, seria pertinente investigar a real eficiência desse tipo de estratégia, como forma de aprimorar a memorização, ao se pesquisar o comportamento de estudo.

A partir dos resultados desse estudo de caso, torna-se necessária a aplicação dessa estratégia com uma amostragem maior que compreenda vários níveis de habilidade para que se possa validar, ou não, sua eficácia. Nesse sentido, a ausência de uma abordagem específica sobre a utilização das estratégias elaboradas no meu estudo de caso instigou-me a adentrar nesse campo temático, com o intuito de desenvolver pesquisas que esclareçam alguns questionamentos de ordem prática.

Essa nova forma de estudar a sonata de Brahms demandou um alto nível de concentração e, por isso, não foi possível a prática por longos períodos por causa da exaustão mental. Chaffin e Lemieux apregoam que “a necessidade de manter uma atenção completa é a razão pela qual a prática mais efetiva é realizada em sessões curtas de uma hora ou menos, separadas por intervalos para recuperação” (WILLIAMON, 2004, p.25). A assertiva que o estudo do piano é mais mental do que físico foi confirmada pela aplicação da estratégia, a qual exigiu uma interrupção física da seqüência motora e a continuidade imaginária, mas presencial, da fluência musical. E isso demandou alta concentração. A reflexão sobre as impressões decorrentes da utilização dessas estratégias levou-me a formular uma pergunta que poderá tornar-se um problema de pesquisa: será que esse tipo de estudo desenvolve diferentes conexões cerebrais que poderiam otimizar a memorização se comparadas a outros tipos de estratégias? Obviamente, se a questão for analisada através de dados e comprovações de ordem neurofisiológica, a pesquisa terá que ter a contribuição de um especialista em neurociência para analisar e interpretar os complexos dados estatísticos e de ordem científica. Um trabalho desse tipo, de intensa colaboração interdisciplinar, requereria uma investigação experimental com grupo de controle para ter parâmetros comparativos e de aplicabilidade comprovada.

3.3.2.2 Estratégia para fortalecer a memória visual

Segundo Hallam, o método mais seguro para se preparar uma execução memorizada aparenta estar na adoção de estratégias que levam a uma codificação múltipla do conteúdo aprendido. Nesse caso, as estratégias para a memória visual, auditiva e cinestésica operam com menor consciência, mas ao se submeterem à estrutura consciente da memória conceitual, o efeito sobre a apreensão do conteúdo será potencializado (1997c, p.208). Essa afirmativa parece corroborar com a elaboração da segunda estratégia, criada com o intuito de fortalecer outros tipos de memória. O objetivo da estratégia anterior (de maximizar o resgate de informações da memória de longa duração) era estimular e depender ao máximo da memória analítica para resgatar as informações musicais da memória de longa duração e, ao mesmo tempo, tentar restringir a ativação das memórias cinestésica e visual.

Devido à ênfase na memória conceitual da primeira estratégia, eu precisava construir uma nova maneira de ativar outras memórias de apoio, especificamente a visual, prevenindo possíveis lacunas e fortalecendo a assimilação do conteúdo apreendido. A memória visual é igualmente conhecida como “fotográfica” e é definida como aquela em que o músico consegue visualizar e ler a partitura ao se tocar de memória. Alguns pianistas, como Cláudio Arrau, Guiomar Novaes e Arthur Rubinstein, declararam ter esse tipo de memória. Outros, como Alfred Brendel, Misha Dichter e Lili Kraus, disseram que raramente a utilizam, por “não terem uma boa memória visual ou porque não a acham útil” (CHAFFIN et al. 2002, p.37). Segundo Chaffin, o termo “fotográfico” é frequentemente usado, embora os psicólogos acreditem que não exista uma memória verdadeiramente fotográfica (2002, p.37). No meu caso, apesar de não possuir a capacidade de visualizar mentalmente as notas na ausência da partitura, a assimilação visual do conteúdo musical ajudou-me a fortalecer o entendimento do texto musical, aumentando sua retenção.

Alguns renomados especialistas na área instrumental, como Giesecking e Leimer, ressaltam o método de “visualização” como uma das mais relevantes estratégias para a assimilação de uma obra. Para tanto, o músico memoriza o texto musical antes de iniciar o estudo do repertório, utilizando apenas o ouvido interno (WILLIAMON, 2004, p.131). No caso, como eu já havia memorizado a sonata de Brahms, essa estratégia deveria ser adaptada para o contexto de manutenção do repertório, ou seja, tentar visualizar internamente um texto já assimilado. A sua aplicação ocorreu da seguinte maneira: sentava-me ao piano com as mãos fora do teclado

(mesmo princípio da primeira estratégia) para tentar suprimir a memória cinestésica, de modo que ela não servisse de estímulo motor para dar continuidade à música. A partitura ficava aberta à minha frente. Todavia, os olhos deveriam permanecer fechados. O ato de fechar os olhos fez com que eu diminuísse a ativação da memória visual (que também é guiada pela visão do movimento das minhas mãos), estimulando a internalização da partitura e não a minha seqüência motora. A execução de olhos fechados me fez ativar a percepção espacial do teclado de forma não-convencional. A partir desses preceitos, empreguei a mesma maneira de execução da estratégia anterior, ou seja, ouvir mentalmente a música para tentar executá-la após determinado tempo. Como o objetivo era ter a imagem mental da partitura e reiniciar a execução mantendo os olhos fechados, o andamento precisou ser drasticamente reduzido para que eu conseguisse “visualizar” as notas impressas e me localizar espacialmente ao teclado. Determinei que todas as vezes em que eu tivesse dificuldade de me localizar, eu abriria os olhos e me fixaria atentamente para a partitura. Fiz isso praticamente todas as vezes no início da aplicação dessa estratégia. Assim, apenas olhava fixamente para o texto musical, sem tocar, assimilando todas as informações impressas como se realmente fosse uma fotografia. Por fim, voltava ao teclado e repetia o trecho visualizado.

Segundo Jane Ginsborg (WILLIAMON, 2004, p.130), são raríssimas as pesquisas empíricas que tenham investigado a memória visual, citando apenas o trabalho de Nuki (1984) sobre memorização ao piano. No material bibliográfico coletado para o presente trabalho, encontrei apenas a pesquisa com delineamento experimental de Lim e Lipman (1990), na qual os sujeitos foram submetidos ao estudo mental de um trecho musical por um período de dez minutos, para só então executá-lo memorizado. Geralmente as referências bibliográficas apenas descrevem como o estudo mental é realizado: memorizar antes de aprender a tocar. Ginsborg (WILLIAMON, 2004, p.131) ressalta ainda que o ato de memorizar longe do instrumento é uma das mais importantes habilidades que um músico pode desenvolver, isto é, ter a “capacidade de ler a música, traduzindo a informação visual em som imaginário para, então, criar uma representação mental dessa música” (NUKI apud WILLIAMON, 2004, p.131). Embora eu não tenha utilizado o método de visualização tal qual descrito por esses autores, a estratégia que construí, baseada nesses princípios, ajudou-me a alcançar um significativo aperfeiçoamento em minha memorização. Isso foi comprovado através dos resultados das duas últimas sessões do

Teste Experimental II, apesar de ter tido apenas uma semana de intervalo entre as sessões de teste três e quatro para implementar essa estratégia.

Ao finalizar todas as sessões de testes, observei que as duas estratégias anteriormente citadas me ajudaram a aumentar a retenção mental do conteúdo aprendido, bem como a precisão em reiniciar a execução a partir de qualquer lugar na partitura, proporcionando-me maior segurança na execução. A assimilação da peça foi tão intensa que fui capaz de tocá-la após oito meses de abandono, sem que houvesse falhas de memória (apenas errei uma nota, no registro grave, a qual foi imediatamente corrigida, sem prejuízo da continuidade da execução). Após comprovação da eficácia dessas estratégias, lamentei o fato do estudo de caso não contemplar outros enfoques investigativos, tais como a aplicação e a influência dessas estratégias sobre as respostas de execução e na otimização da memória musical. Ciente dessa realidade, estabeleci algumas suposições que poderiam justificar a ausência desse viés temático no estudo de caso:

- Esse não era o problema de pesquisa original proposto pelos autores principais;
- O efeito da prática sobre o resultado foi uma variável não-prevista. As estratégias foram elaboradas por questões pessoais, de necessidade, sem terem sido requeridas pelos pesquisadores. Entretanto, devido à sua influência nos resultados, foram consideradas como variável independente, sendo incluídas no *Efeito Pós-Prática*. A eficácia das estratégias sobre o desempenho das sessões de testes 3 e 4 não foi prevista. Conseqüentemente, caso fossem investigá-las, os pesquisadores precisariam estruturar a metodologia em torno desse objetivo, uma vez que teriam que coletar dados mais precisos sobre a formulação e aplicação das estratégias. Haveria, também, necessidade de maior monitoramento nas sessões de estudo e de uma descrição verbal detalhada sobre a aplicação das estratégias nos trechos musicais. A falta desses requisitos poderia comprometer os resultados finais, tanto em relação às técnicas de pesquisa empregadas quanto à validade dos resultados, visto que todo material coletado fica à disposição de outros pesquisadores.

Embora essas circunstâncias inviabilizassem uma investigação sobre as estratégias de aprendizagem nesse estudo de caso, ficou evidente a existência de um campo temático a ser desenvolvido. Segundo Crawford (CHAFFIN et al. 2002, p.18), raras são as pesquisas que realizaram uma observação longitudinal e sistemática com concertistas, além de que as

entrevistas, nas quais esses músicos discutem suas estratégias de estudo, não esclarecem seu processo de aprendizagem. A partir dessas informações, seria pertinente que o Teste Experimental II fosse utilizado em outras pesquisas, servindo de parâmetro avaliativo, não somente para detectar os guias de execução utilizados pelo músico, mas também para submeter a exame todo processo que envolve a aplicação de estratégias desse tipo.

A especificidade das técnicas de pesquisa utilizadas nesse estudo de caso e a complexa codificação estatística dos dados me impossibilitariam investigar as estratégias de estudo com essa mesma metodologia sem a parceria de um especialista em manipulação estatística. Entretanto, esse viés investigativo poderá, no futuro, ser exequível através da utilização de uma metodologia adaptada ao contexto situacional da minha pesquisa, ou seja, menos centrada na neurociência e mais voltada aos aspectos idiossincráticos da execução e da didática do instrumento. Até o momento, não encontrei nenhuma fonte bibliográfica que tenha realizado um estudo experimental (com grupo de controle e grupo experimental) sobre estratégias para memorização aplicadas ao repertório pianístico.

3.3.3 Críticas, sugestões e implicações para pesquisas empíricas na área de Práticas Interpretativas

3.3.3.1 Utilização do aparato laboratorial

O Teste Experimental I, em que eu deveria tocar a peça de Brahms com três diferentes interpretações – “normal, com extremo exagero e anti-musical” (vide item 3.2.2.4), foi realizado primeiramente em um piano de cauda Yamaha. Entretanto, as execuções subsequentes foram feitas em um piano digital Yamaha *Clavinova* em outro campus da Universidade de Connecticut, onde o Dr. Chaffin coordena um laboratório mais equipado e orienta bolsistas de iniciação científica. Esses últimos foram encarregados de codificar e tabelar os dados fornecidos pelo computador acoplado ao piano digital. A opção por realizar a maior parte das sessões do Teste Experimental I em um piano digital foi devida à precisão dos resultados do aparato eletrônico envolvido, proporcionando maior exatidão aos cálculos estatísticos sobre o desempenho músico-instrumental.

O Gráfico 3 mostra um dos dados estatísticos sobre a interpretação padrão da peça, evidenciando a oscilação temporal ocorrida em cada compasso da obra. Dados complexos e

precisos como esses necessitam de recursos tecnológicos para que sua coleta e análise sejam factíveis.

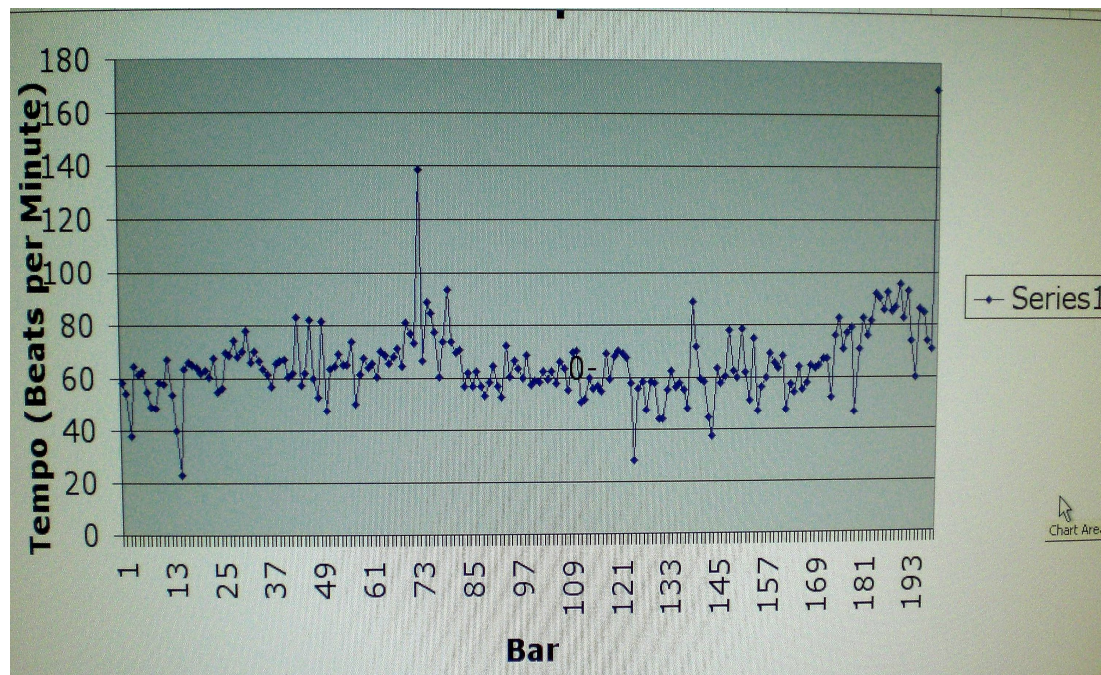


Gráfico 3. Gráfico indicativo da oscilação temporal durante a execução¹⁴.

As sessões do Teste Experimental I tiveram espaçamento de algumas semanas entre si. Durante esse intervalo, registrei em vídeo as mesmas seqüências de execução do Teste I, realizadas na minha prática individual de estudo nos pianos acústicos da universidade. Entretanto, os dados principais da pesquisa eram coletados no piano digital, devido às razões acima expostas. A utilização de um piano eletrônico para coletar os dados da execução é um recurso técnico bastante empregado em pesquisas na área do planejamento da execução, como as de Ericsson et al. (1993), Krampe e Ericsson (1996) e Burnsed e Humphries (1998), sendo que o modelo mais recorrente foi o piano digital Yamaha *Clavinova* acoplado a um programa de computador. Outras pesquisas priorizaram um instrumento acústico computadorizado ao prover o aparato experimental, geralmente um piano de armário Yamaha *Disklavier*, a exemplo das pesquisas

¹⁴ O gráfico mostra a oscilação temporal em uma das execuções. O lado esquerdo indica o *tempo* (pulsação por minuto) em relação aos números de compasso, localizados na parte inferior. Esses gráficos são sobrepostos para traçar as oscilações temporais de cada interpretação, para fins de comparação entre as diferentes execuções.

empíricas com delineamento experimental de Woody (2003), Camp, Binkofski e Halsband (1994), Palmer e Van de Sande (1995) e Drake e Palmer (2000).

Palmer utilizou somente pianos acústicos em suas pesquisas experimentais com pianistas, visto que “os sensores óticos e solenóides no piano [de armário Yamaha computadorizado] permitiram uma gravação precisa”, sem afetar o toque ou o som que somente um piano acústico pode proporcionar (DRAKE e PALMER, 2000, p. 8). Em sua pesquisa de 1995, Palmer usou um piano acústico ainda mais preciso: o piano de cauda computadorizado *Boesendörfer Imperial*. Como os pesquisadores da área de psicologia da música trabalham com testes experimentais baseados em dados estatísticos e exatos sobre a execução, é fundamental que o sujeito possa utilizar um instrumento que lhe seja familiar, ou seja, um instrumento acústico e não um piano digital.

Sabe-se que os pianos digitais não reproduzem, em exata medida, a sonoridade e o mecanismo de um piano acústico. No entanto, o alto custo de um piano acústico computadorizado, como os fabricados pela Boesendörfer e Yamaha, muitas vezes inviabiliza a sua aquisição por um laboratório de execução musical, principalmente se esse não for da área da música. Por isso, mesmo com toda a infra-estrutura do laboratório de Chaffin, este ainda não tinha o aparato.

Considerando a disparidade entre os instrumentos acústico e digital no que se refere à captação exata das intenções do intérprete, suscito uma questão referente à variável *tipo de instrumento*: será que haveria alguma alteração nos meus resultados, caso os mesmos procedimentos fossem realizados em um piano acústico? Considero essa questão a partir das características do instrumento acústico, em razão de que o piano digital não tem mecanismo de escapamento¹⁵ como o de um piano de cauda e, conseqüentemente, a repetição das notas seria prejudicada, afetando os resultados quanto à velocidade e precisão. Contudo, será que a agilidade poderia ser superior nos pianos eletrônicos, já que seu teclado possui menor peso em relação às teclas de um piano acústico? Nesse caso, seria aconselhável que o teste fosse aplicado com mesmo sujeito e em instrumentos digital e acústico.

¹⁵ Os pianos de armário não têm o mecanismo de escapamento, a exemplo do Yamaha *Disklavier* computadorizado, utilizado na grande maioria das pesquisas que utilizaram um piano acústico computadorizado. O escapamento utiliza o peso da gravidade para retornar o martelo à posição de ataque. Conseqüentemente, existe uma maior rapidez para repetir uma nota, fazendo com que seja possível a repetição da mesma nota sem que a tecla precise voltar a sua posição normal.

Sem relevar a influência do elevado custo do piano acústico computadorizado como fator de restrição investigativa, a utilização de um instrumento eletrônico talvez se justifique pelo fato de que a maioria das pesquisas empíricas é realizada por pesquisadores de outras áreas e, muitas vezes, sem a ponderação do sujeito/pianista profissional, que não estuda em um piano digital. Assim, cabe ao pesquisador prover um aparato instrumental adequado para colher os dados.

As três interpretações realizadas no piano digital causaram-me certo distúrbio na execução, o qual dificultou minha concentração na tarefa. Embora tivesse experimentado o piano antes da coleta de dados a fim de me familiarizar com o instrumento, não consegui abster-me dos seus limites durante a execução. Várias características do piano digital fazem com que a execução nesse instrumento não permita transparecer por completo as intenções técnico-musicais do intérprete realizadas em sua rotina de estudo. Nesse caso, as características do instrumento digital (o pouco peso das teclas, a dificuldade para controlar a dinâmica e os diferentes tipos de toque, a falta de precisão do mecanismo e a resposta sonora significativamente inferior) fizeram-me perceber que a execução nesse instrumento não correspondia às minhas expectativas musicais, pois não produziu a mesma sonoridade da minha prática habitual.

O tipo de instrumento pode influenciar tanto os aspectos interpretativos quanto os de cunho mecânico e de desempenho. Mesmo com todas essas limitações, tentei realizar o Teste I da maneira mais eficiente possível, tentando adaptar-me às condições impostas. A primeira execução do Teste I foi realizada em um piano de cauda. Contudo, não foi possível obter os mesmos resultados precisos de execução, visto que o instrumento não era computadorizado. Assim, os dados da oscilação temporal, por exemplo, só puderam ser analisados, estatisticamente a partir da gravação em piano digital. Para se obter um parâmetro nos resultados de execução seria aconselhável a investigação do fenômeno nos dois tipos de instrumento, para se verificar uma possível alteração nos resultados. Desse modo, os fatores oriundos das limitações do instrumento e os provenientes de alguma dificuldade de execução por parte do sujeito seriam elucidados.

Notando-se a importância da variável *tipo de instrumento* como fator de interferência na execução, há a necessidade de que a pesquisa empírica seja sempre realizada em um piano acústico computadorizado e, de preferência, de cauda. Para tanto, torna-se indispensável que os pesquisadores que trabalham nessa linha temática obtenham recursos junto aos órgãos de fomento à pesquisa, para a aquisição de um instrumento com maior precisão e dentro da

ambiência¹⁶ em que o músico pratica e executa suas habilidades musicais. Isso não depende da decisão do pesquisador, mas, sim, dos recursos financeiros envolvidos. Há necessidade de busca de alternativas para solucionar esse obstáculo. Uma das sugestões seria a busca por parcerias interinstitucionais de pesquisa, em que áreas distintas poderiam ser beneficiadas.

3.3.3.2 *Relação entre pesquisador e sujeito*

A reflexão crítica sobre as pesquisas empíricas na linha do planejamento da execução instrumental sugere que a relação entre pesquisador e sujeito está sujeita a divergências. Mary Crawford (CHAFFIN et al. 2002, p.15) relata que, no início do planejamento do estudo de caso com a pianista Gabriela Imreh, Chaffin tentou referir-se como autor e pesquisador¹⁷, considerando a pianista apenas como objeto de estudo. Imreh julgou esse posicionamento inaceitável, explicando que “somente poderia participar na condição de parceiro ativo e pensante, e não como sujeito passivo” (2002, p.15). Por fim, lhes foi possível construir uma relação de troca, na qual todos os envolvidos puderam se completar: um pesquisador empírico (Chaffin), uma construcionista¹⁸ (Crawford) e uma pianista concertista (Imreh). Essa “simbiose” foi consolidada através de uma visão metodológica aberta, sem rejeitar tanto os métodos qualitativos quanto os quantitativos, nem assumir que algum desses seria o único caminho para a investigação (p.16). Persson e Robson (1995, p.41) corroboram esse mesmo pensamento, salientando que a distinção entre qualitativo e quantitativo tem se tornado uma discussão obsoleta e que a pesquisa na área da *performance* musical necessita dessa junção, reconhecendo que ambos são igualmente válidos em termos de esforço científico.

Segundo Chaffin et al.(2002), o fato de suas pesquisas terem a participação de profissionais com nível de expertise, faz com que haja oportunidade para superar o tradicional problema de hierarquia entre o pesquisador e o sujeito (p.19). Contudo, acrescenta que não encontraram nenhum registro científico em que os participantes afirmassem haver criado um relacionamento em que não houvesse algum grau de hierarquia entre as várias partes envolvidas

¹⁶ Refiro-me ao estudo do piano ser realizado essencialmente em instrumento acústico.

¹⁷ Chaffin relata que no início da pesquisa com Imreh, a única maneira de conceituar a relação entre os envolvidos era através da linguagem utilizada pelas convenções tradicionais da pesquisa na área da psicologia, ou seja, pela hierarquia entre o pesquisador e o sujeito (CHAFFIN et al. 2002, p.15)

¹⁸ Crawford deslocou suas bases epistemológicas da psicologia empírica para uma posição mais construtivista e social. Os construcionistas fazem hipóteses baseadas no mundo natural e social e acreditam que os métodos, que eles utilizam para entender os fenômenos, devem ser instrumentos surgidos dentro de um tempo específico na história e dentro de uma determinada comunidade (CHAFFIN et al. 2002, p.14).

na pesquisa (p.22). No estudo de caso com a concertista Gabriela Imreh, Chaffin afirma que as ponderações da pianista foram vitais na pesquisa, mas, assim como a maioria dos psicólogos cognitivos, ele dava valor à perspectiva analítica do pesquisador sobre o fenômeno cognitivo (p.22). A partir dessas considerações, refleti sobre como se constituíam as relações de hierarquia entre os envolvidos no estudo de caso em que participei, visto que, embora tenha sido convidado a ser co-autor do trabalho, a minha participação estava delimitada como sujeito. O fato de ser sujeito, oportunizou-me refletir sobre como se formavam as configurações interpessoais de poder, através da visão pessoal do objeto observado. Esse enfoque foi um dos mais enriquecedores para estabelecer uma compreensão global dos envolvidos na pesquisa empírica.

Nota-se que a pesquisa empírica, de maneira geral, pode ter a tendência implícita de definir os atributos para cada participante, estabelecendo seus limites e contribuições. O sujeito precisa ficar excluído do processo de elaboração do projeto de pesquisa, durante a aplicação dos testes e coleta de dados e da avaliação dos resultados para que o trabalho tenha um caráter de neutralidade e imparcialidade próprios da pesquisa científica. Todavia, deve-se evitar que a pesquisa interdisciplinar prive o pesquisador em Práticas Interpretativas de participar ativamente da pesquisa. Como o sujeito será da área instrumental, seria relevante ter um pesquisador dessa área na equipe multidisciplinar para avaliar aspectos específicos da execução, geralmente relacionados às questões interpretativas e de realização técnico-motor. A falta dessa aproximação ajuda a fortalecer o argumento de que a pesquisa empírica realizada por profissionais de outras áreas está calcada na análise objetiva dos dados, dando maior peso aos registros quantitativos do comportamento e analisados sob a reflexão do pesquisador dessas áreas. É justamente nesse contexto que a pesquisa interdisciplinar deve se precaver de uma abordagem uni-direcional, para que os resultados não sejam influenciados por um direcionamento baseado na visão epistemológica de uma determinada área do conhecimento.

A pesquisa empírica de caráter interdisciplinar com temáticas das Práticas Interpretativas pode tender a situar o sujeito apenas como um objeto de estudo, de certa maneira passivo e exteriormente observável, principalmente se esse trabalho for realizado por um pesquisador proveniente de outras áreas do conhecimento. Persson e Robson (1995, p.42) ressaltam que a maioria dos músicos tende a ressentir-se por serem tratados como objeto de estudo e que os pesquisadores, na maioria das vezes, não consideram seriamente as objeções dos músicos. Conseqüentemente, a participação do sujeito limita-se somente à análise subjetiva dos aspectos

estéticos do fazer musical, os quais Chaffin denomina de “dados subjetivos”, provenientes do relato pessoal do sujeito sobre seu comportamento de estudo e intenções musicais. Nesse caso, caberia apenas ao pesquisador observar o comportamento do sujeito durante a prática e o fenômeno cognitivo para confrontá-los com seus relatos verbais. O cerne do problema não me parece estar centrado nessas questões, visto que essa hierarquia é uma característica da pesquisa empírico-científica, mas sim, na fragilidade de um campo investigativo em que as questões principais da área pesquisada não são plenamente respondidas.

No presente estudo de caso, os resultados são relevantes e têm comprovação científica do problema proposto. Todavia, a partir da aspiração dos músicos em alcançar resultados de maior aplicabilidade, esse trabalho tende a seguir os padrões de pesquisa estabelecidos pelas investigações da psicologia da música, ou seja, priorizam o resultado final da execução em detrimento da descrição detalhada sobre os caminhos percorridos pelo músico em seu processo de aprendizagem. Não que isso tenha uma conotação negativa ou de desmerecimento, ao contrário, esse objetivo traz mérito à pesquisa, visto estar de acordo com o viés investigativo da área da psicologia da música. Entretanto, essa situação reforça o argumento de que há necessidade de que o fenômeno examinado tenha igualmente maior abrangência e aplicação, com o intuito de responder aos questionamentos, divergências e lacunas empíricas da área de Práticas Interpretativas.

Hultberg (2005) ressalta que os instrumentistas, por vezes, criticam os pesquisadores por investigarem apenas os aspectos mensuráveis ao invés de examinar o que realmente interessa aos participantes. Acrescenta, ainda, que esse problema talvez esteja relacionado à falta de comunicação entre os envolvidos (p.212). Segundo essa autora, as divergências podem estar nas intenções dos pesquisadores e nas expectativas dos sujeitos em prover uma clara indicação sobre como os resultados da pesquisa serão concretizados. A discussão dos resultados entre os envolvidos é um elemento importante na pesquisa, visto que as conclusões poderão ter pouco apelo à área instrumental caso não se considerem aspectos inseridos na ação músico-instrumental (p.213).

Assim, parece-me que os resultados do estudo de caso em questão demonstraram a hierarquia dos guias de execução, sem que fosse apontado como ocorreu o processo para otimizar a memorização. Nesse contexto, ainda falta à pesquisa na linha do planejamento uma junção mais orgânica entre a tradição empírico-científica e os aspectos funcionais e vivenciais próprios das

Práticas Interpretativas. Talvez o anseio de uma maior aproximação pudesse solucionar a dificuldade dessas pesquisas em transformar suas conclusões em resultados de cunho prático, ou seja, explicar como o meio resultou em um fim. Será justamente esse encaixe que proporcionará uma descrição mais integral do fenômeno estudado de forma a gerar um conhecimento aplicável. Contudo, esse equilíbrio não parece fácil de ser obtido (comprovado pelo exíguo número de pesquisas empíricas realizadas com músicos *experts*).

Hultberg (2005) diz que, geralmente, os sujeitos estão envolvidos apenas na fase de coleta dos dados. Isso pode lhes ocasionar uma falta de compreensão geral da pesquisa, podendo causar uma lacuna situacional entre o seu entendimento da pesquisa e os objetivos do pesquisador. Conseqüentemente, se o conhecimento da área instrumental (pelo sujeito) não é levado em consideração, a resultante do material coletado poderá ser questionada, além da necessidade de outros tipos de coletas, como entrevistas e observações (p.213). Assim, essa autora menciona que o sujeito precisa ter acesso ao panorama geral da pesquisa para que tenha condições de participar da análise dos resultados em termos de igualdade com o pesquisador (p.216). Acredito que este anseio seja utópico, pois não há como sujeito e pesquisador terem o mesmo peso no processo investigativo, pois isso invalidaria esse processo.

Geralmente os pesquisadores da área da psicologia da música não têm uma formação instrumental que lhes dê subsídios para investigar o conteúdo e a estruturação da *performance* musical com o mesmo respaldo e confiança que têm em sua área de conhecimento. Assim, escolhem uma abordagem científica que lhes garante segurança epistemológica para adentrar nos aspectos cognitivos e da neurociência envolvidos na execução instrumental. Nesse contexto, seria pertinente que a pesquisa empírica sobre o planejamento da execução incluísse um pesquisador da área instrumental, de maneira que o delineamento investigativo seja estabelecido a partir do problema de pesquisa. Nesse sentido, apóio-me na ressalva dos autores Persson e Robson (1995, p.42), os quais salientam a necessidade de “acomodar a metodologia ao fenômeno musical, ao invés de acomodar o fenômeno musical ao tradicional paradigma científico”. Mencionam ainda que as questões de pesquisa devem atuar como “árbitro para escolher qual a metodologia ou combinação de metodologias devem ser empregadas (ou criadas) para resolver um determinado problema ou grupo de questões”.

Considerando o problema de pesquisa desse estudo de caso (isto é, descobrir quais são os guias de execução utilizados pelo sujeito para resgatar as informações musicais da memória de

longo prazo), verifiquei que foi estabelecido um relacionamento hierárquico apropriado, visto que, aos pesquisadores, importava examinar somente o resultado final para comprovar, ou não, as suas teorias sobre os guias de execução. Entretanto, o mesmo estudo de caso necessitaria de um pesquisador da área instrumental caso houvesse outro objetivo, como, por exemplo, a constituição, a aplicação e os efeitos das estratégias de estudo para otimizar a retenção do conteúdo apreendido na memória de longa duração. Muitos outros aspectos da prática instrumental, tais como a relação entre resposta de execução e sonoridade, podem ser melhor avaliados sob a observação consciente do músico. Nesse caso, o músico/pesquisador teria um envolvimento ativo na decodificação dos dados. É justamente nessa divergência de olhares investigativos, que se completam, que a área de Práticas Interpretativas precisa sedimentar a sua pesquisa empírica.

Minha reflexão sobre os resultados do estudo de caso traz alguns questionamentos que poderiam ser examinados pelos pesquisadores em trabalhos futuros, como a relação qualitativa entre resposta de execução e sonoridade. Muitas vezes minhas respostas foram imediatas e em sincronia com a continuidade musical. Contudo, a qualidade do som produzido foi abaixo dos meus padrões interpretativos. Outras vezes, onde houve interrupção do fluxo musical e uma resposta mais lenta, a sonoridade foi satisfatória. Dessa maneira, indago se a descontextualização do resultado sonoro para a análise da resposta e dos guias de execução, conforme realizado nesse estudo de caso, deixou de considerar a produção sonora como uma das principais características que distinguem um artista. Se algumas respostas foram precisas em detrimento de uma melhor sonoridade, então, nesse determinado tempo e espaço, estaria eu centrado em aspectos do desempenho que não são considerados normalmente em uma performance de excelência? Se as variáveis interpretação e sonoridade não são averiguadas pelos pesquisadores de outras áreas, quem irá julgar a relação desempenho versus qualidade do resultado sonoro? Caso esses questionamentos fossem verificados nas pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução, é provável que os objetivos propostos e a relação entre pesquisadores de áreas opostas teriam que ser revistos, uma vez que estão implícitas questões subjetivas que podem ser melhor compreendidas e avaliadas sob a estética e a visão do intérprete.

As pesquisas empíricas e interdisciplinares na área do planejamento da execução devem reconsiderar a interação entre os envolvidos, pois que alguns questionamentos somente serão respondidos em caso de contribuição individual e de acordo com a competência e experiência de

cada participante da equipe multidisciplinar. Nesse estudo de caso (sem relevar a análise sobre o processo de aprendizagem, para o qual eu poderia trazer maior contribuição), mesmo que o problema de pesquisa exija um pesquisador de outras áreas, algumas questões implícitas e de cunho específico-musical podem alterar os resultados se não forem examinadas no contexto do problema. Nesse sentido, ressalto novamente a importância do grupo de pesquisadores incluir um profissional da área de Práticas Interpretativas, de modo que a troca de experiências seja fator de convergência das áreas distintas em busca de resultados que satisfaçam ambas as áreas.

CONCLUSÃO

O longo processo de construção investigativa do presente trabalho, através da análise crítica das fontes bibliográficas e da reflexão sobre a minha participação em um estudo de caso, mostrou que a pesquisa empírica a respeito do planejamento da execução instrumental é uma das linhas de pesquisa mais relevantes em Práticas Interpretativas. Existem inúmeras possibilidades de experimentação prática dos conceitos, princípios e teorias formuladas que têm sua origem nos trabalhos puramente teóricos e na prática vivenciada de especialistas da área instrumental, oferecendo farto material temático. Depreende-se, então, que o planejamento da execução tem a maior quantidade de problemas de pesquisa inexplorados, pois a temática abrange todo o processo de aprendizagem de um repertório: desde o primeiro contato com a partitura até a sua apresentação formal. Isso também corrobora para que essa linha de investigação seja estabelecida como uma das que mais se vincula ao campo da didática do instrumento e transforma-se numa justificativa para incentivar os estudos empíricos.

Os trabalhos realizados nesta linha de pesquisa apresentam muitas ramificações temáticas, geralmente para verificar a análise do comportamento da prática instrumental, os níveis diferentes de execução e os aspectos particulares da prática, como a aplicação e o efeito das estratégias de estudo. De modo geral, essas pesquisas são estruturadas sob tendências da psicologia cognitiva, adotando um amplo espectro investigativo: diferentes métodos (sendo as pesquisas descritivas com delineamento experimental uma das mais utilizadas, seguida pelos estudos e caso), técnicas de pesquisa variadas (destacando-se a entrevista semi-estruturada como a mais empregada, além do registro em vídeo da prática instrumental) e uma amostragem que varia tanto em número quanto em nível de habilidade musical. Os pesquisadores da linha do planejamento da execução costumam estabelecer um método preferencial, que melhor se adapta ao seu perfil investigativo para, então, estruturar suas pesquisas a partir desse modelo. Em seus resultados, é possível evidenciar marcantes diferenças entre indivíduos em relação à prática do instrumento, devido às

diversas formas de abordagens do planejamento, das atividades realizadas no estudo e de acordo com o nível de habilidade do músico.

O foco das investigações está centrado em dois eixos sobre o desempenho instrumental:

1. O músico profissional com nível de expertise, o qual atua como modelo da ação músico-instrumental e de parâmetro para o ensino do instrumento. Nesse quesito algumas pesquisas têm se destacado e servido de referencial para inúmeros trabalhos que abordam aspectos relacionados à execução de excelência, como, por exemplo, os trabalhos de Chaffin et al. (1997, 2002), Miklaszewski (1989), Ericsson et al. (1993) e Sosniak (1985);
2. Os estudantes de música e músicos amadores, em seus variados estágios de aprendizagem e níveis de habilidade, servindo como objeto de pesquisa para o exame dos aspectos específicos da execução musical, tais como o tipo de prática empregada, as diferenças individuais durante o estudo, a estrutura da prática, o efeito das estratégias de estudo, os aspectos motores ou expressivos da execução e a memorização. Esse eixo compreende a maioria das pesquisas empíricas sobre o planejamento, destacando-se vários trabalhos como referenciais: Gruson (1988), Hallam (1997), Lim e Lippman (1990), Nielsen (1997, 1999), Pitts et al. (2000), Sloboda et al. (1996), Williamon e Valentine (2000, 2002), dentre outros.

Somente com a comparação desses trabalhos e o entendimento do processo de pesquisa é que se poderá ter uma compreensão inteligível de como se configuram suas relações. O primeiro eixo é o que engloba maior número de fontes puramente teóricas sobre a prática instrumental em nível de expertise. Entretanto, é um dos que mais necessita de pesquisas empíricas. Isso se torna ainda mais evidente quando a pesquisa relaciona-se com a análise do comportamento de estudo de pianistas profissionais, dado pela exígua produção científico-acadêmica com músicos que se enquadram nesse perfil. Nota-se que, além da dificuldade de encontrar sujeitos com essa qualificação, existem poucas chances de que um instrumentista com tal competência seja capaz de dispor do tempo necessário e convencer, a si mesmo, a testar, de maneira explícita, suas habilidades como músico. Nesse sentido, um estudo de caso pode ter maior apelo ao instrumentista, pois talvez não lhe pareça um teste comparativo para provar seu desempenho (próprio das pesquisas experimentais), mas apenas uma observação de sua prática. Independentemente do método escolhido, o pesquisador precisa estar atento a essa variável ao

interagir com o sujeito, visto que a pesquisa estará revelando, de uma maneira ou de outra, um aspecto íntimo e frágil da prática instrumental. Esse seria um dos focos que mais poderiam contribuir para esclarecer as dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados para se chegar à uma execução de nível de expertise, assumindo, assim, fortes implicações para o ensino instrumental, com base na validação dos seus resultados. Hallam (1997, p.92) ressalta que as pesquisas que estabelecem as atividades de estudo em músicos profissionais e monitoram as mudanças ocorridas durante o período de aprendizagem, podem prover um proveitoso arcabouço para auxiliar professores a melhor ensinar os alunos a estudar eficientemente.

As fontes bibliográficas sobre o planejamento da execução apontam que os trabalhos sobre a análise do comportamento durante o estudo (sua organização, características e tipos de prática) constituem o principal foco temático dessa linha de pesquisa. Embora em menor número, as temáticas envolvendo os processos de memorização e de representação mental da música são as que apresentam o nível de maior desenvolvimento investigativo com trabalhos de resultados substanciais e de reconhecido mérito. Essa consistência científica deve-se à influência do embasamento teórico das pesquisas realizadas no campo da psicologia cognitiva e das neurociências e de pesquisadores dessas áreas, os quais atuam em investigações na área da música, como Chaffin et al. (2002), Davidson (2004), Ericsson et al. (1993), Lehmann (1997), Williamon e Valentine (2000), dentre outros. Embora haja avanço nas temáticas sobre a memorização, ainda há um campo significativo para ser examinado, principalmente se os pesquisadores acrescentassem uma investigação sobre as estratégias de memorização à descrição do processo cognitivo, aplicando-as nos sujeitos, a fim de comparar quais que melhor otimizam a retenção do conteúdo musical. Nesse contexto, depreende-se que a temática com maior necessidade de investigação é a que aborda as estratégias de estudo, em virtude de que uma parte significativa delas não foi examinada através de pesquisas empíricas.

Várias pesquisas comprovaram a eficácia de determinadas estratégias de estudo que se mostraram capazes de aprimorar a habilidade física e mental da ação músico-instrumental, reforçando o princípio de que a utilização de uma gama de estratégias para a prática do instrumento pode ser fundamental para a eficácia da aprendizagem. Conseqüentemente, serviu como incentivo para buscar maior entendimento sobre a aplicação dessas estratégias. Os trabalhos têm confirmado o que os teóricos e especialistas afirmam, isto é, que o estudo consciente, sistemático, direcionado e com aplicação de estratégias voltadas para a solução dos

problemas irá acarretar resultados qualitativos na aprendizagem instrumental. Com base nesse preceito, depreendo duas asserções que devem interagir para que haja uma maior contribuição para o desenvolvimento da linha de pesquisa do planejamento da execução:

- a) As estratégias de estudo formuladas por especialistas na área (músicos, teóricos e professores do instrumento) podem ser utilizadas como parâmetro para o ensino por estarem baseadas na vivência e na experiência prática desses profissionais, além de se apoiarem na longa tradição do ensino do piano. Uma significativa parte dessas estratégias não foi examinada por estudos empíricos;
- b) As pesquisas empíricas sobre a prática instrumental, com músicos profissionais, podem trazer grandes contribuições para a área da pedagogia do instrumento, pois esses trabalhos se estabelecem na cientificidade de seus métodos de pesquisa para validar, ou não, essa prática.

Essas duas evidências devem ser consideradas mutuamente ao se examinar a constituição das estratégias de estudo e a sua correta aplicação. Essa articulação conjunta produz um fértil campo temático, ainda pouco explorado, podendo levar ao desenvolvimento de pesquisas que perscrutem essa interação. Dentre todos os campos temáticos, as que versam sobre estratégias são as que apresentam maior potencial para ser examinado por pesquisas empíricas, abrindo espaço para que sejam identificadas, sistematizadas e criticamente analisadas. A ampliação de trabalhos nessa temática poderá levar a pesquisa descritiva em Práticas Interpretativas ao patamar de cientificidade empírica já alcançado por outras áreas do conhecimento.

Considerando-se o material bibliográfico apresentado, este trabalho estabeleceu dois pilares interconectados para refletir sobre a construção crítica do pensamento sobre a estruturação dos processos envolvidos na pesquisa empírica: (a) o pilar teórico – fundamentado no estudo crítico sobre as pesquisas empíricas na linha do planejamento da execução instrumental; e (b) o pilar prático, vivenciado – minha experiência, como sujeito de um estudo de caso, durante o Estágio de Doutorado no Exterior. As relações interatuantes entre os dois pilares ajudaram-me a refletir de modo multidimensional a respeito de diversas questões presentes nos trabalhos sobre o planejamento da execução visando discernir sobre as implicações para pesquisas futuras na área de Práticas Interpretativas.

Os trabalhos empíricos têm-se mostrado propensos à interdisciplinaridade, adotando elaboradas técnicas de pesquisa e métodos que requerem a participação de um pesquisador com

formação multidisciplinar ou a criação de equipes multidisciplinares. Por exemplo, a utilização de complexos testes estatísticos na codificação dos dados demanda um conhecimento específico que dificilmente um músico sem experiência em áreas que trabalhem com análises estatísticas terá como empregar. Esses requisitos evidenciam-se no exíguo número de pesquisas empíricas sem a participação ou influência de um pesquisador de outra área, geralmente um psicólogo cognitivo. Com base nessa realidade e na história dos trabalhos dessa linha, depreende-se que a área de psicologia da música deteve a autoridade sobre a investigação do planejamento da execução instrumental, evidenciando que o caminho a percorrer na linha do planejamento da execução aponta para uma influência cada vez maior das relações interdisciplinares, na medida em que as pesquisas se tornam estudos em paralelo às que são realizadas em outras áreas. O planejamento da execução alcançou um nível investigativo em que há necessidade de que os centros de pesquisa em música repensem a interdisciplinaridade, incluindo um profissional formado em psicologia da música em seu corpo docente, a fim de trabalhar conjuntamente com pesquisadores que estejam envolvidos no delineamento das pesquisas. O estudo de caso do qual participei reforçou meu entendimento de que a colaboração interdisciplinar é a maneira mais completa de se averiguar questões subjetivas e de cunho artístico-musical. Essas últimas servem de justificativa para o argumento equivocado de que a arte não pode ser investigada pela ciência. Ao contrário, os resultados das pesquisas apontam justamente para uma direção oposta a essa alegação.

Vários autores apontam que a linha de Práticas Interpretativas é, dentre as subáreas da música, uma das que mais carece de parâmetros teóricos específicos e de procedimentos metodológicos consolidados. Presumo que a fragilidade do referencial não provenha somente da ausência de uma sólida fundamentação teórica para embasar a prática de estudo, mas também da maneira como ocorre a intersecção entre os vários referenciais. O fato de as pesquisas empíricas sobre o planejamento da execução terem cunho interdisciplinar e serem realizadas, em grande parte dos trabalhos, por pesquisadores com formação em outras áreas do conhecimento, faz com que o referencial utilizado tenha tendência a ser extraído dessas áreas. Outro fator envolvido na escolha desse referencial é que a execução musical tem atributos físico-mentais passíveis de serem examinados pelos mesmos parâmetros metodológicos e analíticos de outros estudos que igualmente envolvem a habilidade motora e mental. Esse é um dos problemas que faz com que a linha de pesquisa do planejamento da execução tenha dificuldade em encontrar um sustentáculo

teórico próprio que embase seus estudos empíricos, visto que não são correntemente considerados os referenciais próprios das Práticas Interpretativas. A relação entre o empírico e o teórico precisa ser revista para que as perspectivas da pesquisa sobre o planejamento possam assegurar que as investigações estão contribuindo para a construção de novas teorias e não apenas reiterando as mesmas já existentes.

Como conseqüência, a ausência de trabalhos puramente teóricos por especialistas na área música faz com que muitos resultados das pesquisas empíricas sejam questionados, como, por exemplo, a pesquisa experimental de Ericsson et al. (1993, 1996), que formulou a teoria da prática deliberada aplicada à música (baseada, quase em sua totalidade, em experimentos e trabalhos não pertencentes à área musical). Todavia, não foram explicitadas as estratégias de estudo utilizadas pela prática deliberada, sua constituição, aplicação e relação quanto ao processo de aquisição de uma habilidade em nível de expertise. A escolha por um referencial teórico fora da área da música, além de indicar a formação acadêmica dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, aponta para uma abordagem onde a música é vista como um objeto de estudo, sem que haja maior interlocução entre as partes envolvidas. Nesse sentido, faz-se necessário que o referencial teórico das pesquisas empíricas leve em consideração o que os especialistas na área de música escreveram, até mesmo para que os resultados tenham apelo para a área de interesse. Assim, ao selecionar seu referencial teórico, o pesquisador deve evitar colocar em segundo plano o conhecimento de especialistas da música, e sim encontrar um ponto de convergência em que a cientificidade e os aspectos práticos e subjetivos relativos à música possam se fundir.

O exame crítico sobre as fontes bibliográficas apontou que algumas temáticas da prática instrumental já foram apoderadas pelos pesquisadores da área da Psicologia da Música, visto estarem em um estágio avançado de desenvolvimento investigativo, como, por exemplo, os trabalhos que examinaram os processos cognitivos envolvidos na memorização e na representação mental da música - Chaffin et al. (1997, 2002), Williamon e Valentine (2002), Lehmann (1997); os da prática deliberada - Ericsson et al. (1993, 1996); e do comportamento de estudo e aprendizagem - Sloboda, 1996; Miklaszewski (1989), Hallam (1997). Essas obras referenciais para o planejamento da execução instrumental construíram suas bases teóricas a partir de trabalhos da área da psicologia e de outras áreas científicas. Desse modo, conclui-se que o referencial originário da linha de pesquisa do planejamento da execução advém dos trabalhos realizados pelos pesquisadores da Psicologia da Música (sob as tendências da psicologia

cognitiva como sustentáculo investigativo para essas pesquisas), os quais fundamentaram suas bases epistemológico-teóricas nas pesquisas de outras áreas do conhecimento, tais como as neurociências, a antropologia, a linguística, a educação física, a filosofia e a computação, entre outras.

A partir dessa realidade, notei que as pesquisas empíricas apontaram poucos trabalhos puramente teóricos na área da música, levando-me a conjecturar que as referidas pesquisas estariam pondo à parte os teóricos/especialistas somente porque esses autores não utilizaram parâmetros e procedimentos empírico-científicos nas teorias formuladas sobre as estratégias de aprendizado do instrumento. Provavelmente essa questão está também centrada na aplicabilidade e objetivos da investigação, visto que o pesquisador/psicólogo musical nem sempre está interessado na aplicação prática de seus achados. A partir dessa evidência e da minha experiência como sujeito de um estudo de caso, propuz a inclusão de um outro eixo teórico formado pelos especialistas da área da música, possibilitando completar um ciclo teórico-investigativo de maior impacto para as pesquisas empíricas na linha do planejamento da execução instrumental. Desse modo, considero a necessidade de haver uma interação entre os referenciais teóricos da área de psicologia da música com os da área da música, para que os resultados das pesquisas sejam ainda mais significativos para ambas áreas do conhecimento.

Conforme o modelo proposto, a área da psicologia da música é a que melhor pode intermediar a aproximação científica entre a música e o referencial teórico de outras áreas do conhecimento, pois pode permear entre as áreas divergentes. Entretanto, a psicologia da música precisa considerar o referencial da área de música, com poder ativo na construção teórica em uma relação interatuante, para que desse modo mostre o resultado final, expondo também o processo de aprendizagem realizado pelo instrumentista. Assim, poderão ser explicitados os mecanismos que desencadeiam uma execução de nível de expertise, evitando a tendência de serem identificados somente os aspectos fragmentários da ação músico-instrumental.

A partir do modelo proposto, formulei a hipótese de que a relação entre o empírico e o teórico poderá resultar na construção de novas teorias. Essa relação de interdependência poderá produzir um conhecimento verdadeiramente interdisciplinar, em que a resultante poderá satisfazer as necessidades intrínsecas das áreas envolvidas. As novas teorias são geradas a partir de problemas de pesquisa analisados sob os parâmetros investigativos e de observação de cada

área, sem preterir referenciais teóricos ou direcionar a pesquisa conforme os objetivos centrais de cada área. Ao adotar esse novo modelo, presumo que o direcionamento e as perspectivas das pesquisas sobre o planejamento da execução poderão fornecer novas possibilidades investigativas, abrindo um campo para exame das temáticas e dos problemas com maior aprofundamento, culminando na construção efetiva de um referencial teórico sólido, resultante de uma ação-reflexão mútua entre pesquisadores da área da música e da psicologia da música. É justamente no processo de interação que o referencial teórico próprio dessa linha de pesquisa será construído, criando possibilidades de validar e/ou gerar teorias relevantes à linha do planejamento da execução.

Os trabalhos sobre o planejamento da execução instrumental apresentam inúmeras possibilidades de enfoques analíticos e abordagens metodológicas diferenciadas, além da inclusão de múltiplas variáveis explícitas e implícitas que podem influenciar os resultados. Devido a essa complexidade, as pesquisas experimentais na área do planejamento precisam ser criteriosas, estabelecendo objetivos definidos e medidas cautelosas no sentido de cercar as suas possíveis fragilidades e inconsistências teóricas, prevenindo, assim, subseqüentes problemas metodológicos. Ao refletir criticamente sobre os trabalhos, vários critérios precisam ser levados em consideração pelo pesquisador ao delinear uma pesquisa empírica sobre o planejamento:

- a) Procurar realizar estudos em contexto, ou seja, evitar procedimentos e ambiente de laboratório para a coleta de dados, de modo a proporcionar ao sujeito condições de captar as informações investigativas em uma situação que se aproxime ao do seu cotidiano de prática de estudo;
- b) Focar-se na análise das etapas e processos da aprendizagem, não privilegiando somente o produto-alvo. Parte das pesquisas empíricas examinou mais o resultado final da execução (distinguindo as melhores *performances* ou o melhor desempenho em determinados testes), não investigando como os níveis de execução são alcançados. De certo modo, isso tira o foco direcional que essa linha de pesquisa deve percorrer. A descrição detalhada das atividades empregadas durante a prática é o que poderia diferenciar o que é realizado por um *expert* daquele feito por um instrumentista amador, além de permitir que o resultado final se relacione com o processo antecedente;

- c) Verificar como são definidos os aspectos particulares da área de conhecimento em que o problema de pesquisa está inserido, ou seja, consultando o que os especialistas da área investigada dizem a respeito do fenômeno estudado. Esse fato evidencia a necessidade de troca de informações entre pesquisadores, onde cada um contribui com o conhecimento aprofundado em sua área de atuação;
- d) Evitar generalizações posto que as pesquisas empíricas realizadas com a música estão freqüentemente inclinadas a generalizar, a partir da comprovação empírico-científica, mas, muitas vezes, em detrimento do que é essencial para a área pesquisada. A ação músico-instrumental é uma atividade que leva em conta o indivíduo e, assim, as características idiossincráticas têm forte poder de atuação nos resultados, diminuindo as chances de generalizações. Em algumas publicações, percebi que o planejamento da execução instrumental é muitas vezes analisado superficialmente. As técnicas de estudo são tratadas como se fossem “fórmulas prontas” que podem ser adaptadas a todos os alunos, indistintamente, e prometendo resultados significativos. Entretanto, estes princípios aparentam ser inconsistentes.

O estudo de caso é um dos métodos que mais poderia cooperar para o desenvolvimento do planejamento da execução instrumental, a partir da análise aprofundada da prática de estudo e do processo de aprendizado de músicos de nível de expertise. O fato dos estudos de caso manifestarem uma característica investigativa que permite um acompanhamento muito próximo possibilita que uma temática de aplicação específica, como as estratégias de estudo, seja melhor observada por meio desse método de pesquisa. Intenta-se, através da observação empírica, gerar uma sistematização da rotina de estudo para formular princípios e teorias que podem ser aplicadas no ensino do piano. Vários pesquisadores evidenciam a importância dos estudos longitudinais para descrever e analisar detalhadamente questões apresentadas por outros métodos, como as pesquisas experimentais e levantamentos. Esses últimos, devido à abrangência, não propiciam o aprofundamento dos resultados. Por outro lado, fornecem um panorama do problema examinado, provendo informações necessárias para ir de um universo investigativo abrangente para um específico, de maneira que o pesquisador, ao estudar o indivíduo, também terá a sua contextualização, podendo compará-lo com o grupo de indivíduos do qual faz parte.

O estágio de doutorado proporcionou-me materiais e infra-estrutura necessários para a reflexão sobre os questionamentos levantados na tese, ajudando-me a examinar o campo teórico e

a sua relação com o empírico. Busquei refletir sobre as implicações pedagógicas provenientes do profundo conhecimento das etapas do planejamento do estudo e do entendimento de como se constrói uma execução em nível de expertise. No estágio, várias conexões foram estabelecidas entre os pilares teórico e prático/vivenciado, gerando reflexões críticas a respeito dos resultados do estudo de caso e de suas implicações para trabalhos futuros.

Os resultados do estudo de caso em que participei apontam para a evidência de que os autores principais seguem o mesmo princípio de pesquisas da psicologia da música, focando-se no produto-alvo (fruto de suas teorias previamente formuladas), mas sem esclarecer detalhadamente o caminho percorrido pelo músico para atingir esse objetivo. Não que isso tenha uma conotação negativa ou de desmerecimento, mas apenas reforça o argumento de que há necessidade de que o fenômeno investigado tenha maior abrangência e aplicação, com o intuito de responder aos questionamentos, divergências e lacunas empíricas da área de Práticas Interpretativas. Verifiquei a necessidade de ser dada continuidade aos testes experimentais com um maior número de sujeitos e com níveis diversos de habilidade para examinar, por exemplo, se o processo de memorização e de utilização dos guias de execução poderia ocorrer de outra maneira, caso fosse investigado em contextos temporais divergentes (alguns aspectos técnico-motores atuam de forma diferente em andamentos opostos). Ademais, há necessidade de se experimentar a aplicação das estratégias elaboradas, visto que essas surtiram efeito no meu desempenho durante os testes, em curto espaço de tempo, comprovando sua eficácia. Os resultados mostraram-me alguns aspectos da prática dos quais não tinha consciência explícita, como, por exemplo, a ênfase nos guias expressivos para direcionar meu processo de memorização. Embora soubesse da importância de fundamentar o aprendizado a partir da qualidade da produção sonora a partir da análise e decodificação da obra, eu não tinha dados estatísticos que comprovassem como a execução de memória era guiada. O fato de ter tido respostas mais imediatas no Teste Experimental II, quando essas se relacionavam aos aspectos interpretativos, fez-me ter ciência de que meu processo de estudo estava respaldado pela pesquisa empírica. Outros resultados foram inesperados, como a dificuldade de reiniciar a execução a partir dos guias básicos.

Constatei que há necessidade de estudos específicos que abordem a constituição e aplicação das estratégias de estudo, visto que isso não foi realizado no meu estudo de caso e nem na maioria dos trabalhos. Como participante, experimentei na prática como uma estratégia pode

ser elaborada e aplicada, pois precisei desenvolver táticas que otimizassem meu desempenho no Teste Experimental II. Desse modo criei duas estratégias: (1) estratégia para estimular a memória analítico-conceitual e (b) estratégia para otimizar as memórias de apóio, enfatizando a memória visual. A sua aplicação requer que o instrumentista tenha memorizado a obra, já que o objetivo é fortalecer o processo cognitivo que resgata as informações contidas na memória de longa duração. Assim, seu uso se restringe, principalmente, às fases mais avançadas do período de aprendizagem do repertório. Como o fator experiência/habilidade musical é uma variável relevante e de caráter individual/único para cada sujeito, é pertinente uma investigação da real eficiência desses tipos de estratégia no aprimoramento da memorização.

A concentração necessária para realizar as estratégias evidenciou que o estudo do piano é mais mental do que físico, pois exigiu, ao mesmo tempo, uma interrupção física da seqüência motora com uma continuidade imaginária da condução musical. Os resultados eficazes dessas estratégias levaram-me a indagar se esse tipo de estratégia desenvolve diferentes conexões cerebrais que poderia otimizar a memorização se comparada a outros tipos de estratégias. Obviamente, isso não será respondido nesse estudo de caso, pois esse viés investigativo não estava previsto. Surge então um problema de pesquisa em aberto para ser examinado através de um trabalho interdisciplinar, de cunho neurocientífico e com grupo de controle para que se produzam parâmetros comparativos e de aplicabilidade comprovada. Segundo Crawford (CHAFFIN et al. 2002, p.18), são raras as pesquisas que tenham realizado uma observação longitudinal e sistemática com concertistas, além de que as entrevistas, nas quais esses músicos discutem suas estratégias de estudo, não revelam ou esclarecem seu processo de aprendizagem. A partir dessas informações, seria pertinente que o Teste Experimental II fosse utilizado em outras pesquisas para servir de parâmetro avaliativo, não somente para detectar os guias de execução utilizados pelo músico, mas também para submeter a exame todo processo que envolve a aplicação de estratégias desse tipo.

A experiência como sujeito e co-autor desse estudo de caso oportunizou-me refletir sobre a relação entre os envolvidos na pesquisa. O fato de ter ambas participações possibilitou-me ter uma visão privilegiada do processo investigativo. Como a pesquisa empírica realizada por profissionais de psicologia da música está calcada na análise objetiva dos dados e dos registros quantitativos do comportamento, senti falta da perspectiva de um pesquisador da área de Práticas Interpretativas, uma vez que, quando sujeito, levantei vários questionamentos peculiares à área

instrumental. Os pesquisadores de Práticas Interpretativas precisam estar atentos para reivindicarem participação ativa na equipe interdisciplinar de pesquisa para que as questões investigadas possam satisfazer, ainda mais, as necessidades dessa área.

Aparenta faltar à pesquisa empírica sobre o planejamento da execução uma junção mais orgânica entre a tradição metodológico-científica e os aspectos funcionais e vivenciais próprios das Práticas Interpretativas. Talvez essa associação pudesse solucionar a dificuldade dessas pesquisas em transformar suas conclusões em resultados de cunho prático, ou seja, explicar como o meio resultou em um fim. Isso será factível quando o intérprete/pesquisador atuar ativamente na decodificação e análise dos dados que envolvam o processo de aprendizagem e os resultados da prática e da execução, de modo que a troca de experiências seja fator de agregação em busca de respostas para ambas as áreas de conhecimento. Será justamente esse encaixe que proporcionará uma descrição mais integral do fenômeno estudado de maneira a gerar um conhecimento aplicável. Contudo, esse equilíbrio não me parece fácil de ser obtido, uma vez que a maioria dos intérpretes não estão envolvidos em pesquisas empíricas no Brasil. Muitas vezes os pesquisadores de outras áreas escolhem abordagens epistemológicas para adentrar nos aspectos cognitivos, da neurociência e físico-motores envolvidos na execução instrumental, sem incluir pesquisadores da área investigada em sua equipe. Nesse contexto, os problemas de pesquisa somente terão uma amplitude que satisfaça ambas as áreas caso haja uma contribuição individual, de acordo com a competência e a experiência de cada participante da equipe. Tais questões referem-se à maneira através da qual a pesquisa empírica vem sendo enfocada e articulada ao longo de sua história. Essa situação justifica-se pela falta de interação plena da pesquisa empírica com a área de Práticas Interpretativas, em que seu referencial teórico e seus envolvidos (músicos pesquisadores) não participam ativamente e de igual relevância no delineamento das pesquisas. A própria área de Práticas Interpretativas não se exime de sua parcela de responsabilidade pela falta atribuída à pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental, à medida em que não tem assumido satisfatoriamente suas temáticas nem reivindicado uma pesquisa interdisciplinar que examine o que lhe é vital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J. Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skills. *Psychological Review*, v.101 n.1, p.41-74, 1987.

AIELLO, Rita; WILLIAMON, Aaron. Memory. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. *Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.167-181.

AIELLO; SLOBODA. *Musical Perceptions*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.

ATLAS, Gordon D.; TAGGART, Terry; GOODELL, Debra J. The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, v. 21 n. 1, p.81-87, 2004.

BASTIEN, Jane. Encouraging the reluctant student. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.34-40, 2004.

BARRY, N. The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, v. 20 n.2, p.112-123, 1992.

BARRY, N.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. *Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p.151-166.

BARRY, N.; MCARTHUR, V. Teaching practice strategies in the music studio: a survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, v. 22 n.1, p.44-55, 1994.

BERZ, William. Working memory in music: a theoretical model. *Music Perception*, v. 12 n.2, p.353-364, 1995.

BEAUCHAMP, Richard. *Stress in piano playing*. Music and Health. Inglaterra, 2005. Disponível em: <<http://www.Musicandhealth.co.uk/stress.html>> Acesso em: 03 jul. 2005.

_____. *Random ideas about piano playing and teaching*. Music and Health. Inglaterra, 2005. Disponível em: <<http://www.Musicandhealth.co.uk/ideas.html>> Acesso em: 03 jul. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2003.

BORÉM, Fausto. Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas e relatos de experiência. In: RAY, Sonia. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p. 13-38.

BORÉM, F.; BENDA, R.; LAGE, G.; MORAES, L. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *PER MUSI*, v. 5 e 6, p.14-37, 2002.

BROWN, Roberta. The relation between two methods of learning piano music. *Journal of Experimental Psychology*, 16, p.435-441, 1933.

_____. A comparison of the “whole”, “part” and “combination” methods of learning piano music. *Journal of Experimental Psychology*, 11, p. 235-247, 1928.

BRUSER, Madeleine. *The art of practicing: a guide to making music for the heart*. N.Y.: BellTower, 1997.

BURLAND, Karen; DAVIDSON, Jane. Training the talented. *Music Education Research*, v.4 n.1, p.121-140, 2002

BURNSSED, V.; HUMPHRIES, S. The effects of reversing the roles of the hands on the development of piano performance skill: a preliminary investigation. *Psychology of Music*, v.26, p.89-96, 1998.

BYO, James. Practice: beyond hoping they will. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.22-23, 2004.

CAMP, Max; BINKOFSKI, Ferdinand; HALSBAND, Ulrike. The role of the perception of rhythmic grouping in musical performance: evidence from motor-skill development in piano playing. *Music Perception*, v.11 n.3, p.265-288, 1994.

CAVALIERI, C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *PER MUSI*, v.1, p.52-62, 2000.

CHAFIN, R.; IMREH, G. Pulling teeth and torture: musical memory and problem solving. *Thinking and Reasoning*, v. 3, p.315-336, 1997.

_____. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, v. 29, p.39-69, 2001.

_____. Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science*, v.13 n.4, p.342-349, 2002.

CHAFFIN, R; TOPHER, L. Practice perfection: how concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v.2 n.2, p.113-130, 2006a.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. *Practicing perfection: memory and piano performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

CHAFFIN, R.; GINSBORG, J.; NICHOLSON. Shared performance cues in singing and conducting: a content analysis of talk during practice. *Psychology of Music*, v.34 n.2, p.167-194, 2006b.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A.; CHEN, C. It's different each time I play: why highly polished performances vary. In: 8th International Conference on Music Perception & Cognition, 2004, Evanston. *Anais*. Chicago: Northwestern University, 2004.

CHAFFIN, R.; LOGAN, C.; LISBOA, T. An inquiry into the dynamics of performance investigating conception and attention from practice to performance on the cello. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1^o., 2005, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p. 228-236.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, F.; CHEN, C. Spontaneity and creativity in highly practiced performance. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 200-218.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; LEMIEUX, A.; CHEN, C. Seeing the big picture: piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, v. 20 n.4, p.465-490, 2003.

CHASE; ERICSSON. Skilled memory. In: ANDERSON. *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981, p. 141-189.

CHANG, Chuan. *Fundamentals of piano practice* - 2nd Edition. Odessa, 2004. Disponível em: <<http://members.aol.com/chang8828/contents.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

CHAPPELL, Sally. Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. *British Journal of Music Education*, v. 16 n.3, p.253-262, 1999.

CHUEKE, Zélia. Estágios de escuta durante a preparação e a execução pianística na visão de seis pianistas de nosso tempo. In: RAY, Sonia. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p.115-143.

CLARKE, E. F. Generative principles in music performance. In: SLOBODA (ed) *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988, p.1-26.

COFFMAN, Don. Effects of mental practice, physical practice and knowledge of results on piano performance. *British Journal of Music Education*, v. 38 n.3, p.187-196, 1990.

CORTOT, Alfred. *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Paris: Senart, 1928.

COOK, Janice. Motivating through extrinsic and intrinsic rewards. *The American Music Teacher*, v. 53 n.2, p.41-42, 2003.

COOPER, Ted. Small moments big impact: teaching first-year students how to practice. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.33-34, 2004.

COOPER, Thelma. Adults' perceptions of piano study: achievements and experiences. *Journal of Research in Music Education*, v.49 n.2, p.156-168, Summer 2001.

COSTA, Doris. An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: two methods of approach. *British Journal of Music Education*, v. 16 n.1, p.65-77, 1999.

DANIEL, R. Self-Assessment in performance. *British Journal of Music Education*, v. 18 n.3, p.215-226, 2001.

_____. Peer assessment in musical performance: the development, trial and evaluation of methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, v. 21 (1), p.89-110, 2004.

_____. Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, v.8 n.2, p. 191-215, 2006.

DAVIDSON, J. *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher, and Listener*. Burlington: Ashgate Publishing, 2004.

_____. Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, v.21, p.103-113, 1993.

_____. The solo performer's identity. In: MACDONALD; HARGREAVES; MIELL. *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, p.97-116, 2002.

DAVIDSON; HOWE; SLOBODA. Environmental factors in the development of musical performance skill in the first twenty years of life. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 188-203.

DAVIDSON, Jane; HOWE, Michael; SLOBODA, John. Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, v.21, p.399-442, 1998a.

DAVIDSON, J.; MOORE, D.; SLOBODA, J.; HOWE, M. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, v.46 n.1, p.141-160, 1998b.

DAVIDSON, J.; SCUTT, Sarah. Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, v. 16 n.1, p.79-95, 1999.

DAVIS, Robert; PULMAN, Mark. Raising standards in performance. *British Journal of Music Education*, v. 18 n.3, p.251-259, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Strategies of quantitative inquiry*. California: Sage Publications, 2003.

DRAKE, C.; PALMER, C. Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, 74, p.1-32, 2000.

DUKE, Robert; HENNINGER, Jacqueline. Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*, v. 46 n.4, p.482-495, 1998.

ELSON, Margret. *Passionate practice: The musician's guide to learning, memorizing and performing*. Oakland: Regent Press, 2002.

ERICSSON, K. Exceptional memorizers: made, not born. *Trends in Cognitive Sciences*, v.7 n.6, p.233-235, 2003.

_____. Deliberate practice and the acquisition of expert performance: an overview. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p.9-51.

_____. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In: FERRARI, M. *The pursuit of excellence in education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 2002, p. 4-39.

_____. (2000) *Expert Performance and Deliberate Practice: an updated excerpt from Ericsson*. 2000) Disponível em: <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.exp.perf.html>> Acesso em: 01 Jun. 2006

ERICSSON, K. CHARNESSE, N. Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, v. 49, p.725-747, 1994.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf. Maintaining excellence: deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General*, v.125 n.4, p.331-359, 1996.

ERICSSON. K; LEHMANN. Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, p.273-305, 1996

ERICSSON; KINSTSCH. Long-term working memory. *Psychological Review*, vol.102, p.221-245, 1995.

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

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

FLOWERS, Patricia. Student assessment and feedback: I taught it, but did they learn it? *The American Music Teacher*, v. 53 n.2, p.28-30, 2003.

FOLKESTAD, Goran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v.23 n.2, p.135-145, 2006.

GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, v. 31, p.221-272, 2003.

_____. The performance of music. In: DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. 2nd Ed. Londres: Academic Press, 1999, p.501-602.

GAGNÉ, F. Nature or nurture? A re-examination of Sloboda and Howe's (1991) interview study on talented development in music. *Psychology of Music*, v. 17 n.1, p.38-51, 1999.

GELLRICH, Martin; PARNCUTT, Richard. Piano technique and fingering in the Eighteenth and Nineteenth Centuries: bringing a forgotten method back to life. *British Journal of Music Education*, v. 15 n.1, p.5-23, 1998.

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

GERLING, Cristina; GUSMÃO, Pablo. O tempo e a dinâmica construção de uma interpretação musical. In: RAY, Sonia. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p.65-90.

GIESEKING e LEIMER. *Piano technique*. New York: Dover, 1932.

GORDON, Stewart. *Mastering the art of performance*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOOLSBY, T. Time use in instrumental rehearsals: a comparison of experienced, novice and student teachers. *Journal of Research in Music Education*, v.44 n.4, p.286-303, 1996.

GREENE, Don. *Performance success – performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002.

GRUSON, Linda. Rehearsal skill and musical competence: does practice makes perfect? In: SLOBODA, John. *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988, p. 91-112.

HALLAN, S. *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational, 1998.

_____. Professional musicians' orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*, v. 12, p.3-19, 1995a.

_____. Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, v. 23 n.1, p.111-128, 1995b.

_____. The development of memorization strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, v.14 n.1, p.87-97, 1997a.

_____. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997b, p.89-107.

_____. What do we know about practicing? Towards a model synthesising at the research literature. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997c, p.179-231.

_____. The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, v.18 n.1, p.27-39, 2001a.

_____. The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, v. 3 n.1, p. 7-23, 2001b.

_____. Musical motivation: towards a model synthesizing the research. *Music Education Research*, v. 4 n.2, p. 225-244, 2002.

HALLAM, S.; LAMONT, A. Learners: their characteristics and development. In: BERA Music Education Review Group. Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, v. 32 n.3, p.239-290, 2004.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence. In: DELIEGE, Irene; SLOBODA, John. *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p.145-170.

HARNISCHMACHER, C. The effects of individual differences in motivation. Volition and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p.71-88.

HAYES. *The complete problem solver*. Philadelphia, PA: Franklin Institute Press, 1981.

HENLEY, Paul. Effects of modeling and tempo patterns as practice techniques on the performance of High School instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, v.49 n.2, p.169-180, 2001.

HIGUCHI, Márcia. Memorização no aprendizado pianístico: A contribuição da neurociência. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1º., 2005, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p. 221-227.

HOLMES, Patricia. Imagination in practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorization processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*, v. 22 n.3, p.217-235, 2005.

_____. Emotion, imagination and movement: new strategies to help memorization. *Piano Professional*, September, p.12-16, 2004.

HOLMES, P.; MACNAMARA, A.; COLLINS, D. The pathway to excellence: the role of physical characteristics in negotiating the challenges of musical development. *British Journal of Music Education*, v.23 n.3, p.285-302, 2006.

HUGHES, E. Musical memory in piano playing and piano study. *Musical Quarterly*, v.1, p.592-603, 1915.

HULTBERG, Cecilia. Practitioners and researchers in cooperation: method development for qualitative practice-related studies. *Music Education Research*, v.7 n.2, p.211-224, 2005.

JACOBS, J. Pieter. Refinements to the ergonomic model for keyboard fingering of Parncutt, Sloboda, Clarke, Raekallio and Desain. *Music Perception*, v. 18 n.4, p.505-511, 2001.

JACOBS, J. Pieter; BULLOCK, Daniel. A two-process model for control of legato articulation across a wide range of tempos during piano performance. *Music Perception*, v. 16 n.2, p.169-199, 1998.

JOHNSON, Rebecca. What's new in pedagogy research? *The American Music Teacher*, v.55 n.2, p.68-9, 2005.

_____. What's new in pedagogy research? *The American Music Teacher*, v.53 n.2, p.80-1, 2003.

JOHNSTON. Philip. *The practice revolution*. Austrália: PracticeSpot Press, 2002.

JORGENSEN, Harald. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, v. 17 n.1, p.67-77, 2000.

_____. Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, v.4 n.1, p.105-119, 2002.

_____. Time for practicing? Higher level music students' use of time for instrumental practicing. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p. 123-139.

JUSLIN; Patrik; PERSSON, Roland. Emotional Communication. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. *Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.219-235.

KAPLAN, Burton. Musical expression motivates: integrating technique and musical expression from the start. *The American Music Teacher*, v. 53 n.2, p.31-32, 2003.

_____. Practicing for artistic success: empowering the student with self-management skills in the practice room. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.31-32, 2004.

KELNAR, Alison. *A ten point plan for fitness to play*. Music and Health. Inglaterra, 2005. Disponível em: <<http://www.Musicandhealth.co.uk/tenpoint.html>> Acesso em: 03 jul. 2005.

KEMP, A.E. *The musical temperament: psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

KENNY, William. Thinking critically in the practice room. *Music Educators Journal*, p.21-23, July, 1998.

KICHNER, Joann. Managing musical performance anxiety. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.31-32, 2004.

KNECHT, M. Music expertise and memory: the relationship between music expertise and memory of music patterns, within various degrees of contextual constraint. *Music Education Research*, v.5 n.3, p.227-242, 2003.

KOSTKA, Marilyn. Effects of self-assessment and successive approximations on "knowing" and "valuing" selected keyboard skills. *Journal of Research in Music Education*, v. 45 n.2, p.273-281, 1997.

_____. Practice expectations and attitudes: a survey of College-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, v.50 n.2, p.145-154, 2002.

_____. Teach them how to practice. *Music Educators Journal*, v. 90 n.5, p.23-26, 2004.

KRAMPE, R.T. Age-related changes in practice activities and their relation to musical performance skills. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p. 165-78.

KRAMPE, Ralf; ERICSSON, Anders. Deliberate practice and elite musical performance. In: RINK, John. *The practice of performance: Studies in musical interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 84-101.

KUHUT, Daniel. *Musical performance: learning, theory and pedagogy*. Illinois: Stipes Publishing, 1992.

LEHMANN, A. C. Acquired mental representations in music performance: anecdotal and preliminary empirical evidence. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p.141-63.

LEHMANN; ERICSSON. Preparation of a public music performance: the relation between practice and performance. *Musicae Scientiae*, vol. 2, p.67-94, 1998.

LEHMANN, A.; MCARTHUR, V. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. *The science and Psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. NY: Oxford University Press, 2002, p.135-150.

LEHMANN, A.; SLOBODA, J.; WOODY, R. Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills. New York: Oxford University Press, 2007.

LEIMER; GIESEKING. *La moderna ejecución pianística según Leimer - Giesecking*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1950.

LEWIS, Brian. Artistry on a timeline: setting the stage for organized practice and successful performance. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.35-36, 2004.

LIM, S; LIPPMAN, L. Mental practice and memorization of piano music. *The Journal of General Psychology*, 118 n.1, p.21-30, 1990.

LIMA, Sonia. Performance: investigação hermenêutica nos processos de interpretação musical. In: RAY, Sonia. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p. 91-114.

LISBOA, T.; WILLIAMON, A.; WOLEDGE, R.; CLARKE, E. Mapping musical movement: the physical expression of musical individuality. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1^o., 2005, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p. 236-239.

MACMILLAN, Jenny. Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, v. 21 n.3, p.295-311, 2004.

_____. Successful memorizing. *Piano Professional*, September, p.28-31, 2004.

MACDONALD, Claudia. Schumann's piano practice: technical mastery and artistic ideal. *Journal of Musicology*, v.19 n.4, p.527-563, 2002.

MACKWORTH-YOUNG, L. Pupil centered learning in piano lessons: an evaluated action-research Programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of Music*, v.18n.1, p.73-86, 1990.

MADSEN, Clifford. A 30-year follow-up study of actual applied music practice versus estimated practice. *Journal of Research in Music Education*, v. 52 n.1, p.77-88, 2004.

_____. The magic of motivation: practical implications form research. *The American Music Teacher*, v. 53 n.2, p.22-27, 2003.

MAGRATH, Jane. Practicing revisited. *The American Music Teacher*, v. 54 n.3, p.52-56, D 2004/Ja 2005.

_____. Visualization and music study. *The American Music Teacher*, v. 53 n.3, p.48-49, 2004.

_____. Musical practice and its transfer in life. *The American Music Teacher*, v.52 n.6, p.78-79, 2003.

MANTURZEWSKA, Maria. A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, v.18, p.112-139, 1990.

MARIS, B. *Making music at the piano – learning, strategies for adult students*. NY: Oxford University Press, 2000.

MATTHAY, Tobias. *On Memorizing and Playing from Memory and on the laws of practice generally*. London: Oxford University Press, 1926.

MAURO, Lucy; BEARD, Scott. Helping students get more out of practicing. *The American Music Teacher*, v. 50 n.5, p.24-26, 2001.

MCPHERSON, G. Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.133, p.64-71, 1997.

_____. Cognitive mediational processes and positive motivation: implications of educational research for music teaching and learning. *The Australian Journal of Music Education*, n.1, p.3-19, 1989.

_____. From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, v. 33 n.1, p.5-35, 2005.

- MCPHERSON, G.; MCCORMICK, J. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, v. 31 n.1, p.37-51, 2003.
- MCPHERSON, Gary; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34 n.3, p.322-336, 2006.
- MECHNER, Francis. *Learning and practicing skilled performance*. Nova York: The Mechner Foundation, 1995. Disponível em: http://mechnerfoundation.org/pdf_downloads/skilled_performance.pdf. Acesso em: 10 jan. 2006
- MIKLASZEWSKI, K. A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, v. 17, p.95-109, 1989.
- _____. What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching? In: DAVIDSON, J. *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher, and Listener*. Ashgate Publishing, 2004, p.27-36.
- MILLS, J. Working in music: the pianist. *Music Education Research*, v.8 n.2, p.251-265, 2006.
- MISHRA, Jennifer. A qualitative analysis of strategies employed in efficient and inefficient memorization. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.152, p.74-86, 2002.
- _____. Context-dependent memory: implications for musical performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, v.20n.2, 2002.
- MOORE, Hilary; HIBBERT, Fiona. Mind boggling! Considering the possibilities of brain gym in learning to play an instrument. *British Journal of Music Education*, v.22n.3, p.249-267, 2005.
- MOORE, George. Piano trills. *Music Perception*, v. 9 n.3, p.351-360, 1992.
- NEWMAN, William. *The pianist's problems*. New York: Da Capo Press, 1984.
- NIELSEN, S.G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, v. 32 n.4, p.418-431, 2004.
- _____. Self-regulation of learning strategies during practice: a case study of a Church organ student preparing a musical work for performance. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p.109-22.
- _____. Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, v.16 n.3, p.275-91, 1999a.

_____. Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single Church organ student preparing a particular work for a concert performance *Psychology of Music*, v. 27, p.218-29, 1999b.

_____. Self-regulating learning strategies instrumental music practice. *Music Education Research*, v.3 n.2, p.155-67, 2001.

O'BRIEN, C. Part and whole methods in the memorization of music. *Journal of Educational Psychology*, p.552-560, 1993.

O'NEILL, S.A. The role of practice in children's early musical performance achievement. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p.53-70.

ORTMANN, Otto: *The Physiological Mechanics of Piano Technique. An experimental study of the nature of muscular action as used in piano playing, and of the effects thereof upon the piano key and the piano tone*. Nova York: Kegan, Trench, Trubner & Co., 1929.

PALMER, C. Music performance. *Annu. Rev. Psychol*, v.48, p.115-138, 1997.

PALMER, C.; VAN DE SANDE, C. Range of planning in music performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 21 n.5, p.947-962, 1995.

PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G.E. *The science and psychology of music performance – creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PARNCUTT, Richard; TROUP, Malcolm. Piano. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. *Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.285-302.

PARNCUTT, R.; SLOBODA, J.A.; CLARKE, E.; RAEKALLIO, M.; DESAIN, P. An ergonomic model of keyboard fingering for melodic fragments. *Music Perception*, v.14 n.4, p.341-382, 1997.

_____. Refinements to the ergonomic model of keyboard fingering of Parncutt, Sloboda, Clarke, Raekallio and Desain. *Music Perception*, v.18 n.4, p.505-511, 2001.

PEARCE, Elvira. Self-directed practice: a key to both student success and motivation. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.29-30, 2004.

PEDRICK, David. Effective practice makes successful performance. *Music Educators Journal*, p.33-35, set. 1998.

PERDOMO-GUEVARA, Elsa. Quando o instrumento se interpõe entre o intérprete e a obra musical. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1º., 2005, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p. 199-204.

PERSSON, R.; ROBSON, C. The limits of experimentation: on researching music and musical settings. *Psychology of Music*, v.23, p.39-47, 1995.

PETERSON, Beth. Three ways to practice more creatively. *Music Educators Journal*, p.46-50, 71-, nov. 2001.

PITTS, S.; DAVIDSON, J.; MCPHERSON, G. Developing effective practice strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, v. 2 n.1, p. 45-56, 2000.

PÓVOAS, B. Ação pianística: controle cinestésico e movimento. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1º., 2005, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p. 239-246.

RAE, Gordon; McCAMBRIDGE, Karen. Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, v. 32 n.4, p.432-439, 2004.

RAY, Sonia. Os conceitos de EPM, potencial de interferência, inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In: RAY, Sonia. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p. 39-64.

REID. Preparing for performance. In: RINK, J. *Musical performance: a guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p.102-112.

RENEWICK, James; MCPHERSON, Gary E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19 n.2, p.173-188, 2002.

REPP, B. Pedal timing and tempo in expressive piano performance: a preliminary investigation. *Psychology of Music*, v.24, p.199-221, 1996.

RINK, J. *Musical performance: a guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ROSENTHAL; WILSON; EVANS; GREENWALT. Effects of different practice conditions on advanced instrumentalists' performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, v. 36, p.250-257, 1988.

ROSTRON, A.; BOTTRILL, S. Are pianists different? Some evidence from performers and non-performers. *Psychology of Music*, v.28, p.43-61, 2000.

RUBIN-RABSON, Grace. The influence of analytical pre-study in memorizing piano music. *Archives of Psychology*, n. 220, p. 7-53, November, 1937.

_____. Studies in the psychology of memorizing piano music: I - A comparison of the unilateral and the coordinated approaches. *Journal of educational Psychology*, v. 30 n.5, p.321-345, 1939.

_____. Studies in the psychology of memorizing piano music: II - A comparison of massed and distributed practice. *Journal of educational Psychology*, p.270-284, 1940a.

_____. Studies in the psychology of memorizing piano music: III - A comparison of the whole and the part approach. *Journal of educational Psychology*, p.460-476, 1940b.

_____. Studies in the psychology of memorizing piano music: V - A comparison of pre-study periods of varied length. *Journal of educational Psychology*, p.101-112, 1941.

RUBINSTEIN, Artur: *My many years*. Londres: Knopf, 1980

SANDERS, G. Improving student practice through application of motor-learning research. *UPDATE*, v.14, Fall-Winter, 2004.

SÁNDOR, György. *On Piano Playing. Motion, Sound and Expression*. Nova York: Schirmer Books, 1981.

SANTIAGO, Diana; BRITO, Thales. Performance musical e psicologia da música: Aspectos da construção da performance pelo músico (fase 1). In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1^o., 2005, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Deartes - UFPR, 2005. p. 166-172.

SANTIAGO, Patricia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, n.13, p.51-62, 2006.

SCHNABEL, Artur. *My Life and Music*. Londres: Longmans, Green & Co., 1961.

SHOCKLEY, Rebeca. *Mapping music: For faster learning and secure memory*. Madison: A-R Editions, 1997.

SIEBENALER, Dennis. Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *British Journal of Music Education*, v. 45 n.1, p.6-20, 1997.

SISTERHEN, Lesley. Enhancing your musical performance abilities. *The American Music Teacher*, v. 54 n.1, p.32-35, 109, Ag/Sep. 2004.

SLOBODA. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 4 n.10, p.397-403, Oct. 2000.

_____. *The musical mind*. The cognitive psychology of music. Oxford: Clarendon Press, 1996.

_____. *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____. Music performance: expression and the development of excellence. In: AIELLO, R. *Musical perceptions*. Oxford: Oxford University Press, 1994, p.152-169.

SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane. The young performing musician. In: DELIEGE; SLOBODA. *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p.171-190.

SLOBODA, J.A.; DAVIDSON, J.W.; HOWE, M.J.A.; MOORE, D.G. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, v. 87, p.287-309, 1996.

SLOBODA, John, A; HOWE, Michael. Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, Practicing and Performing. *British Journal of Music Education*, v. 8, p.53-63, 1991a.

_____. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, v. 19, p.3-11, 1991b.

SMITH, Bret. P. Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, v. 33 n.1, p.36-57, 2005.

SNYDER, Bob. *Music and memory: An introduction*. Cambridge: The MIT Press, 2001.

SOSNIAK, L. Learning to be a concert pianist. In: BLOOM, B. *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books, 1985, p.19-67.

_____. One concert pianist. In: BLOOM, B. *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books, 1985, p. 68-89.

_____. A long-term commitment to learning. In: BLOOM, B. *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books, 1985, p.477-507.

STOLLERY, Pete; MCPHEE, Alastair. Some perspectives on musical gift and musical intelligence. *British Journal of Music Education*, v. 19 n.1, p. 89-102, 2002.

SULLIVAN, Y.; CANTWELL, R.H. The planning behaviours of musicians engaging traditional and non-traditional scores. *Psychology of Music*, v. 27, p.245-66, 1999.

TAGGART, James. Playing scales fluently. *Clavier*, p. 10-15, set. 1993.

THOMPSON, W.; DALLA BELLA, S.; KELLER, P. Music performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v2. n.2, p.99-102, 2006.

TROYKA, Frank. Teaching for independence. *The American Music Teacher*, v. 54 n.2, p.25-28, 2004.

WAN, Catherine; HUON, Gail. Performance degradation under pressure in music: an examination of attentional processes. *Psychology of Music*, v. 33 n.2, p.155-172, 2005.

WARD, Vicky. The performance teacher as music analyst: a case study. *International Journal of Music Education*, v. 22 n.3, p.248-265, 2004.

_____. Good performance, music analysis and instrumental teaching; towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers. *Music Education Research*, v. 6 n.2, p.191-215, 2004.

WILLIAMON, Aaron. *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____. The value of performing from memory. *Psychology of Music*, v. 27 n.1, p.84-95, 1999.

_____. Musical memory and the brain. *Piano Professional*, September, p.8-12, 2004.

_____. Memorizing music. In: RINK, J. *Musical performance: a guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p.113-126

WILLIAMON, A.; THOMPSON, S.; LISBOA, T.; WIFFEN, C. Creativity, originality and value in music performance. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006, p.161-180.

WILLIAMON, A.; THOMPSON, S. Evaluating evaluation: musical performance assessment as a research tool. *Music Perception*, v. 21 n.1, p.21-41, 2003.

_____. Psychology and the music practitioner. In: DAVIDSON, J. *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher, and Listener*. Ashgate Publishing, 2004, p.9-26.

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

_____. The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, n.44, p.1-32, 2002a.

_____. Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, v.14 n.4, p. 493-520, 2002b.

WOODY, Robert. Explaining expressive performance: component cognitive skills in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, v. 51 n.1, p.51-63, 2003.

_____. Learning from the experts: applying research in expert performance to music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, v.19 n.2, 2001.

_____. Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, v.4 n.2, p.213-225, 2002.

_____. The motivations of exceptional musicians. *Music Educators Journal*, v.90 n.3, p.17-21, Jan. 2004.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. NY: Schirmer Books, 1991.

YOUNG, V.; BURWELL, K.; PICKUP, D. Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research*, v.5 n.2, p.140-155, 2003.

VALENTINE, E.; FITZGERALD, D.; GORDON, T.; HUDSON, J.; SYMONDS, E. The effect of lessons in the Alexander technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, 23, p. 129-141, 1995.

VAUGHAN, Victoria. Music analysis in the practice room. *British Journal of Music Education*, v. 19 n.3, p.255-268, 2002.

ZDZINSKI, Stephen. Relationship among parental involvement, music aptitude and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, v.40 n.2, p.114-125, 1992.