

Reflexões sobre a autonomia de estudantes de graduação em piano nos estágios iniciais de preparação da Sonata K. 271 de D. Scarlatti

Reflections on the autonomy of undergraduate piano students in the early stages of preparation of D. Scarlatti's Sonata K. 271

Celso Luiz Barrufi dos Santos Júnior



Afiliação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

barrufic@gmail.com

Regina Antunes Teixeira dos Santos



Afiliação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

regina.teixeira@ufrgs.br

Resumo: O objetivo do presente artigo é identificar indícios de autonomia, bem como refletir sobre as tomadas de decisão e os impasses vivenciados durante o aprendizado e preparação da Sonata em Dó maior K. 271, de Domenico Scarlatti, por dois graduandos, no período anterior ao início das aulas de instrumento. Através da observação de sessões de prática, anotações na partitura e entrevistas, foram identificadas diferentes nuances de autonomia definidas pelas metas estabelecidas, organização e persistência no emprego de estratégias durante a prática. Impasses quanto à leitura e memorização, bem como dependência de fatores externos para a realização de escolhas interpretativas também foram observados. Implicações para a pedagogia do piano são discutidas.

Palavras-chave: Autonomia do estudante. Prática instrumental. Performance. Estratégias de estudo.

Abstract: The present article aims to identify signs of autonomy as well as to reflect on the decision making and the challenges faced by two undergraduate piano students as they learned and prepared the Sonata in C major K. 271 by Domenico Scarlatti for their first piano lesson. By means of observation of practice sessions, markings on the score and interviews, different levels of autonomy were identified, particularly in terms of establishment of goals, organization and persistence in the implementation of practice strategies. Challenges were observed with regard to memorization and reading as well as dependence on external sources for interpretative choices. Implications for piano pedagogy are discussed.

Keywords: Learner's autonomy. Instrumental practice. Performance. Practice strategies.

Submetido em: 17 de outubro de 2021

Aceito em: 16 de fevereiro de 2022

Introdução

A prática musical é uma atividade, em forma de treino sistemático, que desempenha papel importante no desenvolvimento de adaptações mentais e físicas, as quais possibilitam a obtenção de níveis elevados de expertise através da aquisição de habilidades e competências musicais a longo prazo (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 65-81; ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 374-400; CARAVAGLIOS *et al.*, 2019, p. 12-17). Para Hallam (2006, p. 118), a prática musical, no âmbito da música de concerto ocidental, é multifacetada: ela possibilita tanto o aprimoramento de aspectos técnicos quanto interpretativos da performance, e, por lidar com habilidades aurais e cognitivas complexas, não se resume a uma simples repetição de ações. Desse modo, pesquisadores têm apontado a importância de se ver a prática sob a perspectiva do engajamento de sistemas metacognitivos de autoaprendizagem (JØRGENSEN; HALLAM, 2016, p. 449; CONCINA, 2019, p. 1-11).

Metacognição se refere à consciência e ao conhecimento de um indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos, sendo essencial para o direcionamento da autoaprendizagem ao longo da vida (EFKLIDES, 2016, p. 246; KORNEILL; FINN, 2016, p. 325-330). Para Concina (2019, p. 1-2), habilidades metacognitivas são necessárias em situações de prática instrumental, uma vez que essas permitem formas de estruturar, monitorar, avaliar e, quando necessário, revisar sessões de prática em direção a metas específicas de performance. Em pesquisa envolvendo metacognição e memória, no contexto de pianistas com treino formal, Abushanab e Bishara (2013, p. 928-937) investigaram o efeito da ordenação dos segmentos praticados (fixa e aleatória) no aprendizado de melodias, como também no julgamento dos participantes sobre a eficiência do seu aprendizado. Os resultados revelaram que ambas as ordenações se mostram eficazes, porém, em fases distintas do aprendizado: enquanto a ordem fixa da prática (repetição de trechos em sequência) apresentou maior eficácia na fase inicial de aquisição da fluência das notas e ritmos, a ordem

aleatória (trechos fora de sequência) se mostrou mais eficiente na fase de retenção (memorização). Os autores destacaram também que nem sempre os julgamentos sobre a eficácia do aprendizado, sobretudo com relação à ordem fixa, corresponderam com melhoras reais na performance.

No contexto de estudantes de graduação em música, diversos aspectos têm sido investigados a fim de entender como se dá o aprendizado e a preparação do repertório instrumental. Dentre eles estão componentes comportamentais da prática (ROSTRON; BOTTRIL, 2000, p. 51-53; DUKE; SIMMONS; CASH, 2009, p. 315-317; MANTOVANI, 2018, p. 132-200), estratégias utilizadas para desenvolver a interpretação musical (HUTBERG, 2008, p. 13-21), aspectos contemplados no aprendizado em diferentes pontos do semestre (GONÇALVES, 2014, p. 127-157), mobilização de conhecimentos musicais (DOS SANTOS, 2018, p. 433-443), criação de uma imagem artística da obra (BARROS, CARVALHO, BORGES, 2017, p. 13-19), estratégias para o fomento à autonomia de estudantes instrumentistas (MCPHAIL, 2013, p. 160-172; SZCZEPEK REED, 2017, p. 175-190; CHENG; WONG; LAM, 2020, p. 234-246), relação da autopercepção de competência e de aspectos afetivos e motivacionais com a prática autorregulada (SMITH, 2005, p. 42-51; BONNEVILLE-ROUSSY; BOUFFARD, 2015, p. 691-701; ANTONINI PHILIPPE *et al.*, 2020, p. 4-8), além da aplicação de estratégias autorregulatórias na prática através de intervenções (MIKSZA; BLACKWELL; ROSETH, 2018, p. 300-316; OSBORNE *et al.*, 2020, p. 3-16; BOUCHER; CREECH; DUBÉ, 2020, p. 435-444; KEGELAERS; OUDEJANS, 2020, p. 3-11).

Em um contexto universitário brasileiro, a partir do acompanhamento de três pianistas graduandos ao longo de um semestre, Gonçalves (2014, p. 127-157) constatou que, ao aprender uma nova obra, estudantes manifestaram distintas formas de compreensão e manipulação dos aspectos musicais, bem como de autonomia na escolha de estratégias de estudo. Estudantes de primeiro e terceiro anos privilegiaram aspectos técnico-mecânicos e demonstraram uma dependência maior de referências externas

(como orientações do professor e gravações) para o trabalho em aspectos interpretativos. Já o estudante de fim de curso investigado apresentou maior variedade de aspectos contemplados, bem como autonomia nas concepções interpretativas a partir da ponderação e reflexão crítica acerca das orientações do professor. Barros *et al.* (2017, p. 13-19), por outro lado, investigaram a presença de elementos relacionados ao conceito de imagem artística¹ no primeiro contato de pianistas graduandos com uma fuga de J. S. Bach. Foi observado que estudantes de graduação demonstraram abordagens heterogêneas em sua prática, o que indicou que diferentes níveis de aprofundamento e solidificação da imagem artística não estavam relacionados à seriação acadêmica. Dentre os elementos observados estiveram a análise, verbalização e variedade de estratégias de prática. O uso de aspectos expressivos e analogias, de definição do caráter da obra, bem como a busca por inspiração vinda de outras formas artísticas foram, por outro lado, pouco ou nada observados. Em um estudo com estudantes de piano de um conservatório, Osborne *et al.* (2020, p. 12-15) testaram o impacto do uso da microanálise como ferramenta de estímulo no desenvolvimento de estratégias autorregulatórias na prática ao longo de um semestre. Foi observada uma significativa expansão de capacidades metacognitivas em todos os participantes, sendo a capacidade de autoinstrução a mais desenvolvida nos alunos com menor nível de expertise. Cheng, Wong e Lam (2020, p. 234-246) investigaram o fomento à autonomia de graduandos chineses em instrumentos através da utilização de entrevistas e questionários. As análises apontaram que estudantes demonstraram abertura para desenvolver posturas autônomas ao esboçar verbalmente estratégias para identificar deficiências musicais, bem como melhorar sua prática e habilidades de performance.

Para Hallam (2018, p. 106), o modelo de instrução individual professor-aluno, predominante nos cursos de instrumento nas universidades e nos conservatórios, pode trazer tanto vantagens

¹ Esse conceito, de acordo com Neuhaus (1973, p. 7), refere-se a um tipo de representação mental criado por músicos experts já no primeiro contato com uma obra musical, por meio do qual o significado do conteúdo estrutural, poético e emocional é assimilado e transmitido pelo músico através de sua interpretação.

quanto desvantagens em relação à prática do aluno: se por um lado ele pode gerar supervisão, *feedback* e direcionamento do foco de atenção ao que deve ser praticado, por outro, pode gerar dependência e inibir o desenvolvimento da autonomia e de habilidades metacognitivas². A autonomia do aprendiz, de acordo com McPhail (2013, p. 160-172), desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades de performance e de treinamento musical já que pode providenciar uma importante fonte de motivação intrínseca. Szczepek Reed (2017, p. 175), por sua vez, destaca que os mestres (experts), por estarem em uma posição assimétrica em relação aos estudantes, precisam trazê-los para uma condição de maior engajamento no seu aprendizado através, por exemplo, do estímulo de autoavaliações dos estudantes sobre suas performances, pois estas podem fomentar sua autonomia como instrumentistas.

No contexto acadêmico, alunos e professores frequentemente combinam o novo repertório a ser trabalhado em aula, ao término do semestre, a fim de que os alunos possam prepará-lo no período de recesso. Desse modo, é comumente esperado, por parte do professor, que o aluno traga já na primeira aula um produto de performance encaminhado, e por vezes até mesmo memorizado. A literatura tem apontado que estudantes de graduação podem apresentar níveis de deliberação (MANTOVANI, 2018, p. 210-231) e de autorregulação (OSBORNE *et al.*, 2020, p. 12-15) na prática, bem como trabalhar uma variedade de aspectos na preparação do repertório (GONÇALVES, 2014, p. 127-157). No entanto, a literatura também vem relatando deficiências no aprendizado de uma peça quando não supervisionado pelo professor,³ o que pode indicar problemas na autonomia do aluno em selecionar o que e como praticar. Nesse contexto, surgem as seguintes

2 De acordo com Hallam (2018, p. 106-107), existem diversos modelos de instrução utilizados no ensino e aprendizagem instrumental em diferentes contextos educacionais, e cada um deles apresenta tanto vantagens quanto desvantagens a respeito de aspectos como acesso a *feedback* e orientação qualificada, estímulo da motivação, e desenvolvimento da autonomia e criatividade musical. No contexto dos cursos de instrumento em conservatórios e universidades, devido à busca crescente pelo aperfeiçoamento instrumental, o modelo de instrução comumente empregado se caracteriza por um acompanhamento periódico que permite ao estudante o acesso a *feedback* e orientação mais individualizados, o que pode favorecer a eficiência da prática, mas também gerar no aluno a dependência do professor na definição do que e como praticar. No modelo de aulas coletivas, por outro lado, o acompanhamento individual muitas vezes não é possível, fazendo com que o acesso a *feedback* e orientação personalizados seja dificultado, o que, em contrapartida, pode atuar como um estímulo à autonomia do estudante.

3 Cf. HALLAM, 2001, p. 9-22; BARROS, CARVALHO, BORGES, 2017, p. 19-20.

questões: Quais decisões são tomadas por alunos de graduação no período inicial de aprendizado de uma peça? Quais as metas estabelecidas e como elas impactam nas estratégias de estudo em função do tempo de estudo? Quais as conquistas e desafios frente à situação de prática vivenciada? Quais as posturas a respeito do aprendizado e expectativas acerca do início do trabalho com o professor? Assim, parece ser necessário entender não somente potencialidades nas tomadas de decisões, estratégias e direcionamentos no aprendizado de uma dada peça, mas também limites e impasses vivenciados pelos alunos quando estudam sem o acompanhamento do professor. O objetivo do presente trabalho é identificar indícios de autonomia, bem como refletir sobre os impasses e tomadas de decisão frente à preparação de uma mesma peça por dois graduandos no período anterior ao início das aulas de instrumento.

Metodologia

Ao longo de um mês, foi observado o aprendizado da Sonata em Dó maior K. 271, de Domenico Scarlatti, por dois estudantes de bacharelado em piano de uma Universidade Federal do Sul do Brasil, os quais nunca haviam tido contato prévio com essa obra⁴. Foi solicitado ao professor de ambos que incluísse a obra em questão no repertório a ser trabalhado no semestre, a fim de obter dados mais próximos possíveis da situação habitual de preparação de repertório vivenciada pelos estudantes. No período investigado, no entanto, os graduandos não tiveram nenhum tipo de orientação do professor a respeito dessa obra⁵.

Foi gravada, em áudio e vídeo, uma sessão de prática por semana, totalizando quatro registros ao final do mês. Além disso,

4 A Sonata K. 271, de D. Scarlatti, está escrita em forma binária balanceada A-B. De acordo com Sutcliffe (2003, p. 320), a forma binária balanceada, nas sonatas para teclado de Scarlatti, é caracterizada pela presença de materiais cadenciais correspondentes em ambas as seções A e B que combinam e formam uma rima estrutural. Os participantes utilizaram a mesma edição da obra, a qual foi disponibilizada pelos pesquisadores. Nesta edição urtext (SCARLATTI, 1978), dedilhados foram sugeridos pelo editor György Balla.

5 O período de coleta de dados coincidiu com o último mês do recesso acadêmico de verão de 2020. Portanto, o recorte temporal observado na presente pesquisa correspondeu ao mês anterior à primeira aula de instrumento do semestre.

uma entrevista semiestruturada foi realizada ao final de cada semana acerca dos objetivos e estratégias de prática, bem como percepções pessoais sobre o aprendizado e a peça. Por fim, foi orientado aos participantes que procedessem conforme sua rotina pessoal em suas abordagens de prática e que tomassem nota da quantidade de horas semanais dedicadas ao estudo da obra, além da disponibilização de suas partituras com anotações feitas ao longo das semanas. A participação foi voluntária e, seguindo os procedimentos éticos de pesquisa, deu-se mediante assinatura de termo de consentimento e cessão de dados. A presente comunicação é um recorte de pesquisa de doutorado em andamento, no qual serão analisados dados de dois estudantes de graduação, denominados G1 e G2⁶, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição da amostra

Participante	Idade	Tempo de estudo formal do instrumento	Período acadêmico	Repertório do semestre
Graduando 1 (G1)	20 anos	5 anos	3º semestre	D. Scarlatti: Sonata K. 271 J. S. Bach: Prelúdio e Fuga em Mi maior BWV 878 F. Haydn: Sonata Hob. XVI/50 F. Chopin: Estudo op. 10 nº8 R. Schumann: Novelette op. 21 nº8 C. Debussy: Preludes nº1, 8 e 11, livro II
Graduando 2 (G2)	21 anos	10 anos	5º semestre	D. Scarlatti: Sonata K. 271 J. S. Bach: Suite Francesa nº1 C. Debussy: Deux Arabesques W. A. Mozart: Sonata K. 331 J. Leifs: 4 Peças para Piano

Fonte: dados dos autores.

Descrição da imagem: Perfil dos participantes G1 e G2.

⁶ Para fins de anonimato, o gênero masculino será utilizado ao referirmo-nos a ambos os participantes.

O delineamento metodológico foi elaborado com base em uma abordagem multiestratégica da investigação. As abordagens multiestratégicas, fundamentadas numa epistemologia pragmática, são marcadas pela combinação de procedimentos qualitativos e quantitativos com o intuito de buscar evidências mais abrangentes, além de utilizar a triangulação e complementaridade para endereçar questões de pesquisa por diferentes ângulos (WILLIAMON *et al.*, 2021, p. 42-44). Elas apresentam um interesse na precisão sem perder a riqueza nos processos e produtos: enquanto a abordagem qualitativa tem como fundamento a observação e a consideração das visões dos participantes a partir de seu contexto, a abordagem quantitativa permite a análise e manipulação dos dados sob um ponto de vista mais objetivo, tendo em vista a complexidade do fazer musical (GERLING; SANTOS, 2010, p. 28). Para Gerling e Santos (2010, p. 28), esse tipo de delineamento, que decorre de uma visão científica pós-positivista, “leva em conta os processos e suas relações de sentidos e significados, demonstrando tensões, contradições e complementaridade constantes em torno da investigação”.

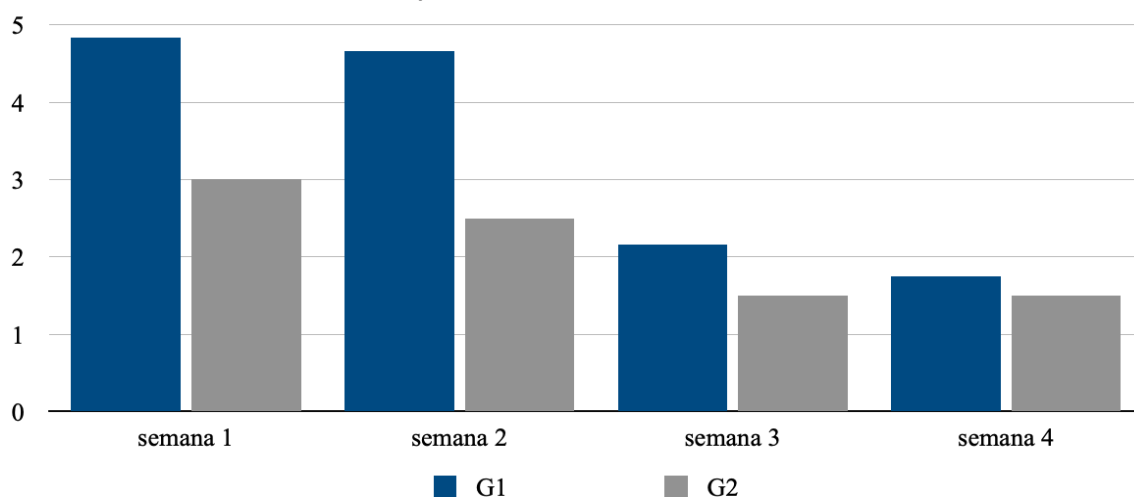
Foi utilizada a estratégia de análise da prática por delimitação de trechos ou partes da peça executadas ao longo da sessão de prática (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p. 119-120; WILLIAMON; VALENTINE, 2000, p. 360; LISBOA; DEMOS; CHAFFIN, 2018, p. 523-527), focando em pontos de partida e de parada sinalizados diferentemente quanto ao emprego das mãos juntas e separadas. Tal maneira de compilar dados da prática apresentou evidências sobre modos de estudo/entendimento dessa peça imposta. Além disso, esses dados, associados ao conjunto de dados das entrevistas e anotações da partitura, revelaram um panorama daquilo que havia sido enfatizado/conseguido neste estágio inicial de estudo. Foi feita a análise de conteúdo das sessões de prática, informações da partitura e entrevistas em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação de dados (BARDIN, 2011, p. 125). Foram também realizadas a tabulação e a contagem dos segmentos de prática com o auxílio do software OriginLab® 8.5.

Resultados e discussões

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, a apresentação e a discussão dos resultados se darão de acordo com critérios que levam em conta evidências de tomadas de decisão e impasses advindos da observação e análise da prática, das anotações da partitura, bem como das entrevistas. Desse modo, serão discutidos aspectos referentes ao tempo despendido de estudo, estrutura e estratégias nas sessões de prática, além de percepções pessoais dos participantes acerca da obra e dos objetivos por eles traçados de maneira a criar uma triangulação dos dados para fins analíticos.

Quanto ao tempo de prática, tanto G1 quanto G2 apresentaram uma tendência decrescente de volume de prática: as primeiras semanas foram aquelas que registraram maior tempo dedicado ao estudo, conforme o Gráfico 1. Em relação ao tempo total de prática no mês, foi observado que G1 dedicou mais tempo (13 horas e 25 minutos) ao estudo da peça que G2 (8 horas e 30 minutos).

Gráfico 1 – Tempo de prática (em horas) dos participantes G1 e G2 da Sonata K. 271, de Domenico Scarlatti



Fonte: Dados dos autores.

As anotações na partitura, feitas pelos participantes, revelaram maneiras de compreender a obra e de abordar estratégias de prática. Para G1, anotações na partitura foram realizadas na primeira e terceira semanas; elas abrangeram, inicialmente, aspectos como dedilhados, delimitação estrutural da obra em trechos e, posteriormente, apontaram ideias de articulação. Em relação ao dedilhado, G1 demonstrou uma postura crítica quanto ao que estava sugerido na partitura. Para ele, o dedilhado deveria ser definido levando em conta a facilidade na execução e os padrões musicais através, por exemplo, do emprego de dedilhados semelhantes para figurações melódicas semelhantes, o que o fez descartar algumas das sugestões presentes na edição. Quanto às indicações de dedilhado da partitura, G1 declarou:

Alguns eu usei, outros não. Eu geralmente mudo alguma coisa, ou por achar mais fácil ou por causa do padrão que existe, [por exemplo] começa aquele padrão com o dedo 1 [polegar], e aí sempre começo com o dedo 1, esse tipo de coisa, sabe... ou um padrão que ele manda começar com outro dedo num padrão que é muito parecido [com a passagem anterior], mas eu começo com o mesmo pra não confundir depois [...] eu acho mais fácil pensar na hora [do estudo] e mudar o dedilhado. (G1, entrevista 1, 13 fev. 2020).

As mudanças de dedilhado mencionadas neste relato foram anotadas na partitura na primeira semana (Figura 1), e os trechos nos quais elas foram feitas confirmam os critérios expostos pelo participante, visto que os padrões melódicos da mão direita são os mesmos nos c. 14 e 22. Ademais, a alteração de dedilhado presente na mão esquerda do c. 26 (mudança do dedo 3 para o dedo 5) revela que G1 optou, tendo em vista o contexto da passagem, por priorizar a posição de cinco dedos (pentacorde) de sol maior em vez de realizar uma passagem de dedo no compasso seguinte, conforme era o indicado pelo dedilhado da partitura. Possivelmente

essa mudança foi feita a fim de facilitar o aprendizado ao utilizar um dedilhado conhecido para um padrão já conhecido.

Figura 1 – Anotações de G1 na primeira semana de prática da Sonata K. 271, de D. Scarlatti: compassos 9 a 34

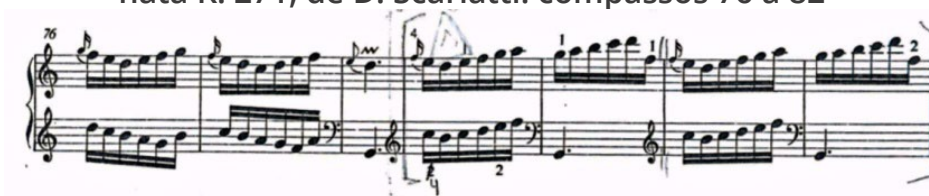


Fonte: Dados dos autores.

O participante G1 também alterou o dedilhado da mão esquerda no c. 79 a fim de evitar uma passagem de dedo e empregar um dedilhado no padrão de pentacorde (Figura 2). Essa passagem se assemelha aos critérios utilizados no exemplo anterior pelo fato de que um padrão de cinco teclas brancas é associado ao uso dos cinco dedos da mão⁷. Portanto, isso mostra que G1 teve autonomia em encontrar padrões pianísticos mais familiares, procurando aplicar dedilhados condizentes com esses padrões, mesmo quando isso ia de encontro ao sugerido na partitura pelo editor.

⁷ Esse princípio, tido como básico na técnica pianística, é comumente trabalhado na iniciação ao instrumento e é constantemente reforçado na formação dos pianistas através do repertório tradicional da música de concerto ocidental (ver, por exemplo, SANDOR, 1981, p. 52-78).

Figura 2 – Anotações realizadas por G1 na primeira semana de prática da Sonata K. 271, de D. Scarlatti: compassos 76 a 82



Fonte: Dados dos autores.

De acordo com as anotações da partitura, observou-se também que G1 procurou estabelecer uma delimitação da peça em trechos. Esses trechos foram separados por linhas verticais e colchetes (ver, por exemplo, Figuras 1 e 2) e correspondem, em sua maioria, a pontos estruturais da peça, como inícios de frase e/ou mudança de registro, textura e figuração rítmica e melódica. Quanto aos critérios adotados na divisão dos trechos, G1 pontuou que tenta enxergar padrões e procura “alguma coisa que faça sentido pra mim, às vezes é uma coisa muito clara da peça e às vezes é uma coisa que talvez seja mais subjetiva” (G1, entrevista 2, 20 fev. 2020). Através dessas demarcações, o participante revelou utilizar uma estratégia de estudo que parte da repetição de trechos isolados em direção ao agrupamento de partes cada vez maiores a fim de conseguir tocar a peça na íntegra. Essa estratégia consistia na execução de um trecho por, no mínimo, três vezes sem errar, partindo da execução somente com a mão direita, em seguida somente com a mão esquerda e por fim de mãos juntas. Depois de estudados os trechos isolados, a mesma fórmula era aplicada na junção de dois trechos, três trechos e assim sucessivamente até a junção de todos eles. Hallam (1997, p. 95-97) apontou que esse é um tipo de estratégia que músicos experts revelaram utilizar na prática, sobretudo no período de memorização de obras musicais. Para G1, essa é uma forma de “deixar mais objetiva a sessão de estudo” (G1, entrevista 2, 20 fev. 2020), mas que pode levar bastante tempo. O emprego dessa estratégia, que ele revelou ter ocorrido, sobretudo, na etapa de leitura de notas, pode explicar o tempo maior de prática nas duas primeiras semanas de estudo. No

entanto, G1 demonstrou analisar a pertinência dessa estratégia ao declarar que, em determinados momentos, pode abandoná-la caso a veja como não sendo mais necessária, ao invés de ficar simplesmente “cumprindo tabela” (G1, entrevista 3, 28 fev. 2020). Assim, ele indicou não a ter utilizado nos últimos trechos da seção B da peça.

Na terceira semana, o participante G1 anotou em sua partitura ideias de articulação em três pontos nos quais a mão esquerda se movimenta em ritmos de colcheia e semínima. Segundo ele, o foco foi no “legato e staccato, essas coisas, onde liga e onde desliga, geralmente mais nas colcheias” (G1, entrevista 3, 28 fev. 2020). Dois desses trechos mostram que G1 empregou o mesmo padrão de articulação em partes correspondentes em ambas as seções A e B da peça (Figura 3). Nesses pontos, observa-se que as ligaduras foram delimitadas de acordo com o compasso, e ocorreram entre os c. 35 e 38 (Figura 3, trecho a) e c. 92 e 95 (Figura 3, trecho b). Por outro lado, ligaduras para um conjunto maior de notas são encontradas nos compassos que antecedem os saltos de oitava nas cadências V-I, primeiro no final da seção A em direção à dominante, nos compassos 39 e 40 (Figura 3, trecho a), e depois na seção B em direção à tônica, nos compassos 96 e 97 (Figura 3, trecho b). Nota-se que, dentre os critérios usados por G1 para a escolha das articulações, está a estrutura intervalar, visto que as ligaduras ligam sempre movimentos por graus conjuntos. Conectar notas que se movem por graus conjuntos e desconectar aquelas que se movem por saltos são apontados como decisões estilisticamente apropriadas quanto à articulação na música para teclado do período barroco (FERGUSON, 2003, p. 74).

Figura 3 – Anotações de articulação realizadas por G1 na terceira semana de prática da Sonata K. 271, de D. Scarlatti: trechos a (compassos 35 a 40) e b (compassos 92 a 97)



Fonte: Dados dos autores.

Por outro lado, o participante G2 fez poucas anotações em sua partitura. Essas foram feitas na primeira semana de estudo da peça e tiveram como foco a definição do dedilhado da mão direita em dois pontos. Para G2, o trabalho do dedilhado é importante para a mecanização e memorização da peça e revelou que estava, apesar de algumas definições feitas na primeira semana, ainda “experimentando algumas coisas [de dedilhado]” (G2, entrevista 2, 14 fev. 2020) na segunda semana. Ambos os trechos nos quais o dedilhado foi anotado se localizam na seção A da peça (Figura 4) e evidenciam uma autonomia de G2 em decidir modificar o dedilhado sugerido pelo editor a fim de adequar a passagem ao movimento que julgou mais confortável e natural para sua mão. O dedilhado escolhido para os c. 36 a 38 mostra que o participante optou por manter um mesmo padrão para a sequência de movimentos escalares descendentes de maneira a respeitar o dedilhado padrão de pentacorde.

Figura 4 –Anotações de dedilhado realizadas por G2 na primeira semana de prática da Sonata K. 271, de D. Scarlatti: compassos 18 a 42

Fonte: Dados dos autores.

Sloboda *et al.* (1998, p. 188-195) apontaram que o uso de dedilhados semelhantes para padrões melódicos semelhantes e a aplicação de padrões de dedilhado familiares, já aprendidos e reforçados em outros contextos, a novos materiais musicais são características de níveis elevados de expertise e estão relacionados à acurácia de notas e consistência na performance. Clarke *et al.* (1997, p. 87-107), por outro lado, a partir da investigação de pianistas profissionais acerca de seus pontos de vista sobre vários aspectos do dedilhado no piano, ressaltaram que, apesar dos dedilhados padrões constituírem a base para as estratégias desses instrumentistas, um maior uso de dedilhados padrões foi declarado para contextos de leitura à primeira vista, em oposição à performance ensaiada ou memorizada. Assim, a aplicação de dedilhados baseados em padrões já conhecidos, tanto em G1 quanto em G2, pode estar relacionada tanto ao desenvolvimento da expertise quanto ao estágio inicial de leitura da peça, já que ambos se mostraram abertos para possíveis mudanças de dedilhado. De qualquer modo, o olhar crítico quanto às sugestões de dedilhado da partitura indicou a presença de autonomia na prática.

A respeito das metas traçadas pelos participantes para o primeiro mês de aprendizado da peça, pôde-se observar que ambos elencaram a fluência como principal aspecto a ser alcançado. Para G1, o termo fluência denota a habilidade de “tocar fluido, assim, do início ao fim, tocar sem errar, travar, dar umas paradas” (G1, entrevista 1, 13 fev. 2020). Para G2, ela depende do processo de deixar a “mecânica dos dedos familiarizada” (G2, entrevista 1, 7 fev. 2020) a fim de “internalizar a música” (G2, entrevista 1, 7 fev. 2020). Para ambos, a obtenção da fluência passa pelo reconhecimento e consolidação das notas, ritmos e dedilhados e precede a incorporação de outros elementos na execução da peça. Assim, os dois relataram ter trabalhado na fluência sem uma preocupação com aspectos interpretativos como dinâmicas e articulações, especialmente nas duas primeiras semanas do aprendizado. No entanto, a partir tanto das entrevistas quanto da observação das sessões de prática, notou-se que os participantes se distinguiram quanto à maneira de buscar a fluência e sua consolidação, o que por sua vez determinou também a ocorrência ou não do estabelecimento de novas metas de prática.

Para G1, a busca pela fluência se deu do micro em direção ao macro, começando pelo estabelecimento de uma divisão da obra em pequenos segmentos que foram praticados de maneira isolada e agrupados gradualmente, conforme discutido anteriormente. A abordagem de prática da peça revelou também a necessidade da redução do volume de informação a ser trabalhado no tempo: enquanto que a primeira semana foi dedicada quase exclusivamente ao estudo da seção A, observou-se que a segunda semana foi dedicada ao trabalho de leitura e aquisição da fluência na seção B. Em ambas as semanas, foi observado o emprego sistemático da prática de mãos separadas, que representou 44% da sessão de prática observada na primeira semana e 63% na segunda. A terceira semana, por sua vez, foi caracterizada pela prática de pontos específicos, delimitados conforme a estrutura, em ambas as seções A e B. Nela, foi constatado um foco maior na prática de mãos juntas, que representou 73% da sessão de

prática observada. Na quarta e última semana, o participante intercalou a prática de trechos longos (inclusive a peça na íntegra) de mãos juntas com trechos curtos, que foram trabalhados tanto de mãos juntas quanto separadas. O estudo de mãos juntas foi predominante na sessão de prática observada na quarta semana, correspondendo a 70% da prática.

Um padrão recorrente foi observado nas três primeiras sessões de prática de G1: ao início da sessão, o participante começava tocando a obra do início em direção ao fim da seção (semanas 1 e 2) ou da obra (semana 3), parando em pontos de dificuldade, que iam sendo trabalhados e repetidos, antes de seguir adiante. Ao longo das semanas, observou-se que essa primeira execução da peça foi se mostrando cada vez mais regular em termos de notas e ritmos e com um menor número de paradas. Em outras palavras, a fluência se mostrou cada vez mais consolidada. Ao chegar ao fim da peça ou da seção, G1 trabalhou trechos pontuais de dificuldade de trás para frente. Esses trechos corresponderam, em sua maioria, aos trechos estruturais por ele demarcados na partitura. No caso da sessão de prática da quarta semana, foi observado que o participante começou a praticar já de um ponto próximo ao final (c. 90), trabalhando diferentes pontos em direção ao início da peça. Somente após isso, G1 praticou, por algumas vezes, a peça na íntegra, com fluência e sem paradas. Esses padrões mostraram indícios de autonomia da parte de G1: ele demonstrou diversificar a prática a partir de uma combinação de ordens fixas e aleatórias na repetição de trechos.

Como apontado por Abushanab e Bishara (2013, p. 928-937), enquanto ordens fixas tendem a se mostrar eficazes na aquisição das sequências motoras envolvidas na execução musical, ordens aleatórias se mostram importantes na sua retenção na memória. Assim, G1, além de utilizar uma estratégia de repetição planejada, com a finalidade de juntar os trechos gradualmente na ordem da peça (início em direção ao fim), também repetiu trechos estruturais em diferentes ordens (do fim para o início ou trechos aleatórios). Ademais, ele demonstrou testar, em diferentes pontos da prática,

o nível de fluência dos trechos ou da peça inteira a fim de ajustar as estratégias de estudo para consolidá-la. De acordo com Mantovani (2018, p. 197), o procedimento de testar, na prática pianística, consiste numa simulação de performance na qual o praticante executa uma seção ou a totalidade da obra com a finalidade de conferir o nível de ajuste de aspectos anteriormente praticados ou ainda de definir quais aspectos praticar através da verificação do que precisa ser melhorado. Nas semanas iniciais, G1 priorizou lidar com um volume reduzido de informações (trechos curtos e mãos separadas em andamento lento) de maneira sistemática para então se voltar, nas últimas semanas, à manipulação de volumes maiores de informação (trechos longos e mãos juntas em andamento mais rápido). A partir do momento em que conseguiu sentir algum nível de conforto com a fluência, na terceira semana, ele pôde direcionar sua atenção a outros objetivos, como pensar no fraseado, na articulação e nas dinâmicas. Assim, G1 dedicou alguns momentos da sua prática na última semana a essas novas metas, voltando a trabalhar trechos curtos de mãos separadas para poder incorporá-los na sua execução.

No caso de G2, o caminho traçado para o alcance da fluência teve uma ênfase no macro, com alguns indícios de uma abordagem incipiente do micro. Assim como G1, o participante G2 dedicou o estudo da primeira semana à seção A e demonstrou focar na prática da seção B durante a segunda semana. A terceira e quarta semanas foram dedicadas a uma abordagem da peça na íntegra. O estudo de mãos separadas foi observado somente na primeira semana e representou 25% da sessão de prática. Observou-se também que, no início da sessão, o participante começava tocando a peça do início em direção ao fim da seção A (primeira semana) ou ao fim da peça (segunda, terceira e quarta semanas), parando em pontos nos quais tinha dificuldade com as notas e ritmos, repetindo-os para então seguir adiante. Após chegar ao final, o participante voltava ao início da peça a fim de repeti-la. Pôde-se notar que os pontos de erros e paradas eram constantemente os mesmos nas diferentes tentativas. Apesar disso, foram poucas as

vezes que G2 trabalhou esses trechos problemáticos de maneira isolada; via de regra, ele seguia adiante após repetir poucas vezes cada um deles. Esse padrão foi recorrente em todas as sessões observadas ao longo das quatro semanas. A respeito dessa forma de praticar, G2 declarou:

O que eu fiz nas sessões de prática foi ir passando a peça do início ao fim sempre e o trecho que eu via que [es]tava mais precário eu ia repetindo. Depois, quando ficava mais ou menos, eu terminava a peça e ia até o fim. Tem muita gente que diz pra não fazer isso, mas acho que são maneiras e maneiras que as pessoas têm de aprender e tu tem que buscar a tua forma. Talvez até não seja a maneira mais eficaz que eu tenha... que eu use pra aprender, eu poderia aprender mais rápido e melhor de outras formas [...] teve uma época que eu estudava em seções de trás pra frente também. Tudo ajuda bastante, mas eu acho mais natural fazer do jeito que eu faço. (G2, entrevista 4, 28 fev. 2020).

G2 demonstrou abordar a peça de uma maneira a tentar contemplar um volume grande de informações, sem uma divisão sistemática da peça em trechos e sem explorar significativamente o estudo de mãos separadas. O fato de ter havido uma recorrência de retornos ao início da obra indicou que o participante ainda tinha dificuldades de enxergar a peça estruturalmente e de estabelecer pontos específicos a serem recortados para o estudo de trechos, além de dificuldades em definir o que e como praticar e de persistir em algum tipo de estratégia. Em alguns momentos da prática, pôde-se observar que o participante definiu procedimentos a serem executados, como estudar de mãos separadas, repetir um trecho isoladamente e aplicar variações rítmicas; porém, tais estratégias eram rapidamente abandonadas a fim de voltar à dinâmica de prática anterior, ou seja, a de retornar o estudo do início da peça. Desse modo, a abordagem de prática caracterizada pelo retorno contínuo ao início aparentou ser o *modus operandi* habitual de G2,

não só pela observação de sua prática, mas também pelo fato de o participante ter declarado achar mais natural o modo como ele costuma praticar. Foi observado também que, já nas primeiras semanas, houve uma preocupação em elevar o andamento da peça, o que prejudicou a fluência ao comprometer o fluxo dos eventos em termos de regularidade da pulsação e acurácia de notas. Assim, apesar de ter fornecido indícios de conhecer formas potencialmente mais eficazes de praticar, G2 demonstrou uma baixa autonomia em definir, executar e persistir nas estratégias para alcançar a fluência, o que o impossibilitou de buscar outras metas para a peça durante o mês.

Ambos os participantes relataram ter trabalhado a memorização já na primeira leitura da peça. Para G1, isso se deve a uma autodeclarada deficiência na leitura que o faz sempre ter de memorizar uma peça para poder tocá-la. G2, por sua vez, declarou: “eu faço a leitura e ao mesmo tempo eu tento já decorar [as notas] pra poder focar em outras coisas” (G2, entrevista 1, data 7 fev. 2020). Em suma, a memorização⁸ se mostrou, para os dois participantes, uma condição *sine qua non* para o alcance da meta pré-estabelecida de atingir a fluência. Contudo, a forma como ela se deu apontou indícios de impasses quanto ao aprendizado das alturas das notas.

Na observação da prática tanto de G1 quanto de G2, notou-se uma precoce desafixação da partitura: ambos participantes demonstraram um olhar esporádico, rápido e superficial em relação às informações contidas no texto musical. Assim, notou-se que ambos os participantes aprenderam notas erradas, as quais foram memorizadas nas primeiras semanas e não foram corrigidas ao longo do mês. O fato de os erros de notas terem passado despercebidos mostra que o estudo atento e cuidadoso da partitura foi pouco empregado, sobretudo nas duas últimas semanas. Na pedagogia do piano, a abordagem da memorização nos estágios iniciais de aprendizado de uma obra é vista como benéfica; no entanto, autores destacam que ela deve ocorrer

⁸ O termo memorização aqui se refere à execução da peça sem a observação da partitura.

somente após um apurado estudo e exame das informações contidas na partitura (ver SANDOR, 1981, p. 193; KAPLAN, 2008, p. 77).

Apesar de G1 ter demonstrado utilizar a estratégia de repetição e agrupamento de trechos curtos com atenção aos erros, um erro de nota foi observado em um mesmo ponto da peça⁹ ao longo do mês. Isso se deu possivelmente pelo fato de G1 ter abandonado, conforme discutido anteriormente, essa estratégia nos compassos finais da peça¹⁰. Supõe-se que o participante, ao chegar no c. 92 durante a leitura, percebeu a sua correspondência com o material do c. 35 da seção A, já lido e trabalhado anteriormente. Assim, G1 aplicou a mesma estrutura intervalar nos dois trechos, aparentemente não percebendo a diferença entre eles. Com efeito, os pontos de troca entre materiais semelhantes que aparecem em diferentes seções de uma obra, comuns em formas e estruturas tradicionais da música de concerto ocidental, representam desafios na memorização de músicos¹¹ (CHAFFIN; IMREH; CRAWFORD, 2002, p. 95-97).

No caso de G2, foi observado que a partitura foi retirada da estante durante a prática já na primeira semana. Isso fez com que o participante não percebesse a sua leitura incorreta das notas da mão direita nos c. 15 e 16. Como se pode ver na Figura 5 (trecho b), o participante G2 aplicou o mesmo padrão intervalar do c. 14 nos compassos seguintes. O mesmo ocorreu na repetição desse material na seção A (c. 18-21) e também na recapitulação da seção B (c. 71-78).

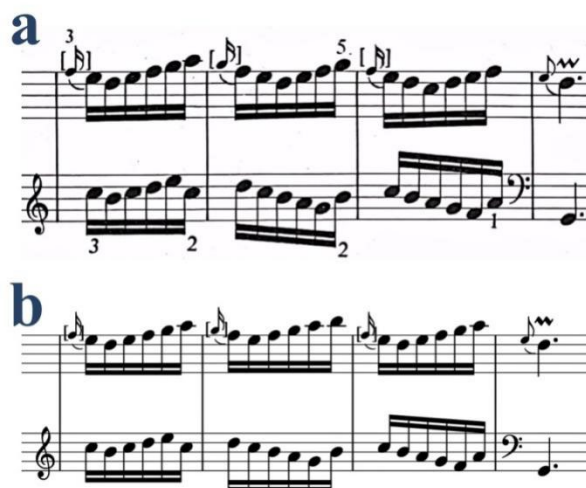
9 G1 tocou um Mi em vez do Dó escrito como primeira nota da mão direita do c. 92.

10 Conjectura-se que, se levada a cabo a estratégia até o fim, esse erro de leitura não teria acontecido.

11 Chaffin, Imreh e Crawford (2002, p. 95-97) mencionam a dificuldade dos pontos de troca no contexto do estágio de memorização deliberada de uma pianista expert. Aqui, essa dificuldade parece ocorrer paralelamente na fase de leitura inicial da peça, possivelmente pelo fato de que o processo de memorização foi acelerado com base numa memorização por encadeamentos associativos.

Figura 5 – Comparação entre a passagem original da partitura da Sonata K. 271, de D. Scarlatti (trecho a) e o executado por G2 (trecho b): compassos 14 a

17



Fonte: Dados dos autores.

Apesar da semelhança com o ocorrido com G1, ou seja, a leitura errada de um padrão semelhante a outro, o erro de G2 apresentou uma diferença quanto ao nível de categorização das informações processadas. Categorização é a habilidade de agrupar características e diferenciar eventos, objetos e qualidades, vendo esses como equivalentes, associando-os e lembrando-os em categorias que podem variar de acordo com o nível de processamento e o tipo de processo mnésico envolvido (SNYDER, 2000, p. 81-82). Para Snyder (2000, p. 82), essa habilidade, que parte do princípio de generalização, “permite rápidas respostas e reduz substancialmente a carga de memória, mas ao custo da habilidade de lembrar muitos dos detalhes da experiência.” Dois tipos de categorias se destacam: perceptivas e conceituais. A categorização perceptiva é relacionada aos estágios iniciais de processamento e pode envolver a memória icônica e/ou a de curto prazo; ela é operada, entre outras coisas, por princípios da proximidade, similaridade e continuidade¹², e, no tocante à música, ela atua sobretudo em dois tipos diferentes de agrupamento:

¹² Esses princípios são descritos na teoria da percepção da Gestalt (STERNBERG, J.; STERNBERG, K., 2012, p. 113-115).

melódico e rítmico. Por outro lado, a categorização conceitual se relaciona com a memória de longo prazo e opera na identificação e generalização, por meio de uma estrutura hierárquica complexa formada com base em diferentes níveis de detalhe e abstração das unidades estabelecidas na categorização perceptiva. As conexões entre componentes de uma categoria conceitual são estabelecidas por meio do conhecimento prévio do indivíduo e ajudam a formar o contexto da experiência. Princípios formais e de sintaxe musical são exemplos da categorização conceitual na experiência musical (SNYDER, 2000, p. 81-87).

Dessa forma, pôde-se perceber que o engano de G1 ocorreu no nível da categorização conceitual, tendo em vista o fato de ter sido observado na macroestrutura e pautado por princípios formais, ou seja, nas diferenças entre os materiais correspondentes da exposição (seção A) e recapitulação (seção B). Além disso, envolveu a memória de longo prazo, por se tratar de um padrão que foi aprendido e reforçado anteriormente na primeira semana de aprendizado. Por outro lado, o engano de G2 se mostrou no nível da categorização perceptiva e se estendeu ao nível conceitual: ele ocorreu na microestrutura através do agrupamento melódico e rítmico¹³, foi pautado pelo princípio da proximidade e similaridade e, inicialmente, envolveu a memória de curto prazo; posteriormente, o erro foi praticado, reforçado e assimilado pela memória de longo prazo, sendo assim observado na macroestrutura, ou seja, em outros pontos das seções A e B da peça.

Em termos de percepção pessoal da peça e posicionamentos quanto ao estilo e aspectos interpretativos, os participantes demonstraram posturas diferentes. Embora G1 tenha indicado, na primeira semana, uma incerteza quanto às possibilidades interpretativas pelo fato de nunca antes ter estudado e aprendido uma obra de D. Scarlatti, ao final do mês ele manifestou, ainda que de maneira incipiente, estar pensando e explorando ideias de articulação, fraseado e dinâmicas. Além disso, G1 demonstrou ver

¹³ Observa-se que a figuração da mão direita nos compassos 14, 15 e 16 (Figura 5) é similar em termos rítmicos e distinta em termos melódicos. G2, em sua leitura, agrupou os padrões por semelhança rítmica e proximidade sem atentar às diferenças no contorno melódico.

o trabalho a ser realizado com o professor como um refinamento de aspectos técnicos e interpretativos já esboçados neste tempo prévio de preparação. Assim, ele pôde antever possíveis sugestões do professor quanto à execução da peça:

Uma coisa que talvez o professor pensaria é em articulação, talvez ele sugerisse alguma articulação que eu ainda não pensei em algum ponto, alguma articulação que ele achasse que fosse melhor. Talvez algum dedilhado também ele fosse ver assim “ah, acho que talvez tenha um dedilhado que possa ser melhor”. (G1, entrevista 4, 6 mar. 2020).

Por outro lado, G2, apesar de declarar já ter aprendido outras sonatas de D. Scarlatti, demonstrou insegurança quanto às possibilidades interpretativas além de indicar buscar uma execução mais mecânica da peça:

Uma coisa que eu fiquei pensando é: eu sempre aprendi muito Bach no período barroco [...] eu não sabia o que eu poderia trazer do Bach pro Scarlatti, se era intrínseco do Bach ou se era intrínseco do barroco, entendeu? Eu fiquei meio perdido em relação a isso, eu não gosto de tomar muita liberdade e procuro deixar mais *MIDI* mesmo até que alguém me diga o que eu posso fazer. (G2, entrevista 2, 14 fev. 2020).

Apesar de indicar ter uma ideia, mesmo que de maneira vaga, sobre quais seriam os aspectos interpretativos a serem incorporados na peça, o participante G2 apresentou uma dependência do professor para começar o trabalho nesses aspectos. Assim, ele revelou ter como objetivo, nesse tempo de preparo da peça antes de levar para o professor, “deixar o mais fluente possível e deixar ela meio que um rascunho, [...] não muito estilizada, deixar mais padrão para que o professor possa [...] temperar a música” (G2, entrevista 3, 18 fev. 2020).

A presente observação do primeiro mês de prática da Sonata K. 271, de D. Scarlatti, pelos estudantes de graduação G1 e G2 revelou tanto pontos que sugerem diferentes nuances de autonomia em relação a tomadas de decisão durante o aprendizado, quanto pontos que indicam impasses decorrentes de desatenção e da falta de supervisão do professor. A partir da análise dos dados, os indícios de autonomia foram observados em termos de (i) acurácia notacional em relação ao texto musical, (ii) estabelecimento de metas, (iii) organização da prática quanto à delimitação de trechos estruturais, (iv) persistência em atingir a meta estipulada, (v) apropriação dos saberes procedimentais e (vi) postura proativa no tocante a tomadas de decisões interpretativas e expressivas.

Quanto ao estágio do aprendizado, pôde-se constatar que ambos os participantes estavam numa fase de descoberta da obra musical, na qual a fluência foi o objetivo principal. Antonini Philippe *et al.* (2020, p. 4-7) observaram que, dentre as fases que compõem a preparação de obras por estudantes de conservatórios, a fase de descoberta se dá no período que sucede a escolha da peça a ser aprendida e é caracterizada pela aquisição de uma ideia geral da obra e pelo trabalho em aspectos técnicos, na segurança de notas e na fluência. Para alcançar a fluência, G1 e G2 se dedicaram a aprender e decorar as alturas e ritmos. Como a carga de informações representada pela obra foi grande, os participantes abordaram a leitura pelas seções, dedicando a primeira semana à seção A e a segunda à seção B. Esse trabalho inicial aparentou ser mais dispendioso quanto ao tempo, visto que as duas primeiras semanas registraram os maiores volumes de prática.

No tocante à autonomia, o participante G1 apresentou maior consolidação ao demonstrar clareza na delimitação de estratégias e persistência em executá-las. Assim, através tanto do estabelecimento de uma fórmula de como praticar, que levava em conta uma divisão da obra em trechos e uma variedade no emprego do estudo de mãos separadas e juntas, quanto das anotações na partitura, que ajudaram a sistematizar e solidificar os dedilhados e a delimitação estrutural da peça, a prática de G1 se mostrou

organizada com vistas à construção da fluência e memorização. A partir disso, o participante conseguiu adquirir algum nível de conforto com a execução das notas e ritmos que possibilitou a busca pela experimentação de outros aspectos como a articulação, que foi inclusive definida através de novas anotações na partitura feitas na terceira semana. Essa organização possivelmente ocasionou maior concentração e maior engajamento com o aprendizado ao longo do mês, o que poderia explicar o fato de G1 ter dedicado um maior tempo de prática à peça em comparação com G2.

Por outro lado, G2 apresentou uma autonomia mais incipiente ao demonstrar menor clareza na delimitação de estratégias e pouca persistência na execução delas. Apesar de ter exibido autonomia na definição de dedilhados e ter indicado estar informado quanto a maneiras potencialmente mais eficazes de praticar e conceitos de forma e estrutura da música, a abordagem de prática de G2 revelou pouca organização e foco, além de indicar uma compreensão da peça como somente constituída de um grande bloco, visto pelo fato de sempre tocar a peça do início ao fim sem endereçar pontos de maneira isolada. Esse padrão de prática, apontado pela literatura como uma característica de novatos (HALLAM, 2001, p. 9-10), se mostrou familiar e natural para ele, o que pode explicar a pouca persistência em executar estratégias e padrões novos e diferentes. De fato, foi observado o emprego de estratégias como estudo de mãos separadas, de trechos e de variações rítmicas; porém, elas não se mostraram consistentes na prática. Isso indicou uma falta de apropriação, por parte de G2, do conhecimento procedimental (como fazer) na prática instrumental. Desse modo, o participante se deteve somente à busca da fluência, que ao final do mês não se mostrou consolidada. Por fim, G2 demonstrou uma forte dependência do professor a respeito das possibilidades e aplicações de aspectos interpretativos na construção da performance.

Quanto aos impasses, observou-se em ambos os casos uma precoce preocupação com a memorização, seja por conta de uma deficiência de leitura ou um anseio de levar a peça memorizada

para a primeira aula com o professor. De qualquer modo, isso fez com que os dois participantes se desvinculassem da partitura em suas sessões de prática já nas primeiras semanas, prejudicando o correto aprendizado de notas. No caso de G1, esse impasse pode ter sido ocasionado pela falta de persistência na execução da estratégia de leitura até o final da peça.

Considerações finais

Os resultados aqui discutidos revelaram que estudantes de piano, na graduação, podem apresentar distintos níveis de autonomia no período de preparação do repertório antes da primeira aula com o professor. A autonomia pareceu estar menos relacionada com os anos acumulados de estudo formal do instrumento e a seriação acadêmica do que com o emprego persistente de estratégias de organização da prática. Desse modo, algumas implicações pedagógicas podem ser destacadas. Primeiramente, ressalta-se a importância da instrução e orientação, por parte do professor, quanto às abordagens de prática no período de estudo não supervisionado: pensar estruturalmente a peça; utilizar ferramentas que propiciem a manipulação de pequenos grupos de informação por vez como, por exemplo, lidar com trechos e empregar o estudo de mãos separadas; não pular etapas, como tentar memorizar a peça antes de um estudo detalhado do texto musical, acelerar o andamento enquanto a fluência ainda se mostra inconsistente e lidar com volumes grandes de informação antes do entendimento de como a informação está estruturada. Mostra-se necessário também o reforço de mecanismos que auxiliem no reforço e persistência do emprego de estratégias de prática, como formulação de métodos objetivos e claros de como proceder na prática¹⁴ e utilização de anotações na partitura. Por fim, destaca-se a importância

¹⁴ Estratégias fixas de prática se mostram mais eficazes no período de aquisição da fluência (ABUSHANAB; BISHARA, 2013, p. 928-937). Desse modo, estratégias de repetição planejada (como a utilizada por G1), apesar de parecerem rígidas, podem trazer objetividade nos estágios iniciais de prática e, portanto, podem ser benéficas, sobretudo a estudantes com baixos níveis de autonomia.

de estimular nos estudantes a busca por ideias e explorações, mesmo que preliminares, de dimensões interpretativas a fim de desenvolver a autonomia e diminuir a dependência, tornando assim sua postura e expectativa com relação à primeira aula mais no sentido de uma discussão e refinamento de ideias do que uma prescrição unilateral de aspectos técnicos e interpretativos. Devido às limitações do presente estudo quanto ao tamanho da amostra e material utilizado, pesquisas futuras podem investigar a autonomia de amostras maiores de estudantes de graduação, bem como de outros níveis acadêmicos no aprendizado inicial de obras de diferentes estilos.

Referências

ABUSHANAB, Branden; BISHARA, Anthony J. Memory and metacognition for piano melodies: illusory advantages of fixed- over random-order practice. **Memory & Cognition**, [s. l.], v. 41, n. 6, p. 928-937, 2013.

ANTONINI PHILIPPE, Roberta; *et al.* Conservatory Musicians' Temporal Organization and Self-Regulation Processes in Preparing for a Music Exam. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 11, n. 89, p. 1-12, 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.

BARROS, Luiz C.; CARVALHO, Any R.; BORGES, Diego. The "Artistic Image" Concept Applied to a Fugue at the Early Stage of Piano Practice: An Observational Study. **Opus**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 9-22, dez. 2017.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; BOUFFARD, Thérèse. When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and

deliberate practice in musical achievement. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 43, n. 5, p. 686-704, 2015.

BOUCHER, Mathieu; CREECH, Andrea; DUBÉ, Francis. Video feedback and the choice of strategies of college-level guitarists during individual practice. **Musicae Scientiae**, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 430-448, 2020.

CARAVAGLIOS, Giuseppe; *et al.* Musical expertise: Evidence from a pilot study on reaction times and time/frequency oscillatory responses. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 84-107, 2019.

CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. **Practicing Perfection: Memory and Piano performance**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 303p.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. **Advances in Cognitive Psychology**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 113-130, 2006.

CHENG, Lee; WONG, Paulina W. Y.; LAM, Chi Y. Learner autonomy in music performance practices. **British Journal of Music Education**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 234-246, 2020.

CLARKE, Eric; *et al.* John. Talking Fingers: An Interview Study of Pianists' Views on Fingering. **Musicae Scientiae**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 87-107, 1997.

CONCINA, Eleonora. The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 10, n. 1583, p. 1-11, 2019.

DOS SANTOS, Regina A. T. Ways of using musical knowledge to think about one's piano repertoire learning: three case studies. **Music Education Research**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 427-445, 2018.

DUKE, Robert A.; SIMMONS, Amy L.; CASH, Carla D. It's not how much, it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 56, n. 4, p. 310-321, jan. 2009.

EFKLIDES, Anastasia. Metamemory and affect. *In*: DUNLOSKY, John; TAUBER, Sarah K. (Eds.). **The Oxford Handbook of Metamemory**. New York: Oxford University Press, 2016. p. 245-268.

ERICSSON, Karl A.; KRAMPE, Ralf T.; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**, [s. l.], v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FERGUSON, Howard. **La interpretación de los instrumentos de teclado**: desde el siglo XIV al XIX. Madrid: Alianza Editorial, 2003, 230p.

GERLING, Cristina C.; SANTOS, Regina A. T. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. *In*: FREIRE, Vania B. **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 96-138.

GONÇALVES, Fernando R. **Trajetórias de aprendizado de novas obras pianísticas**: três estudos de caso. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HALLAM, Susan. Learning through practice. *In*: HALLAM, Susan. **A practical guide to better teaching and learning**. Oxford: Heinemann Educational, 2006. Cap. 8, p. 89-107.

HALLAM, Susan. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. *In*: JØRGESEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (Eds.). **Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice**. Oslo: NorgesMusikkhøgskole, 1997. Cap. 4, p. 89-122.

HALLAM, Susan. Commentary: Instrumental Music. *In*: McPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham (Eds.). **Vocal, Instrumental and Ensemble Learning and Teaching: An Oxford Handbook of Music Education**. New York: Oxford University Press, 2018, v. 3, c. 7. p. 101-107.

HALLAM, Susan. The development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. **Music Education Research**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 7-23, 2001.

HUTBERG, Cecilia. Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 7-23, 2008.

JØRGENSEN, Harald; HALLAM, Susan. Practicing. *In*: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (ed.) **The Oxford Handbook of Music Psychology**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. cap. 28, p.449-462.

KAPLAN, José A. **Teoria da Aprendizagem Pianística**. 3 ed. Porto Alegre: Movimento, 2008, 104p.

KEGELAERS, Jolan; OUDEJANS, Raoul R. D. A Process Evaluation of a Performance Psychology Intervention for Transitioning Elite and Elite Musicians. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 11, n. 1090, p. 1-13, 2020.

KORNELL, Nate; FINN, Brigid. Self-regulated learning: An overview of theory and data. *In*: DUNLOSKY, John; TAUBER, Sarah K. (Eds.). **The Oxford Handbook of Metamemory**. New York: Oxford University Press, 2016. p. 325-340.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. **Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills**. New York: Oxford University Press, 2007, 268p.

LISBOA, Tania; DEMOS, Alexander P.; CHAFFIN, Roger. Training thought and action for virtuoso performance. **MusicaeScientiae**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 519-538, 2018.

MANTOVANI, Michele R. **Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise**. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, 334p.

MCPHAIL, Graham. Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. **International Journal of Music Education**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 160-172, 2013.

MIKSZA, Peter; BLACKWELL, Jennifer; ROSETH, Nicholas E. Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 66, n. 3, p. 295-319, 2018.

NEUHAUS, Heinrich. **The Art of Piano Playing**. Great Britain: Barrie & Jenkins, 1973, 240p.

OSBORNE, Margaret S.; *et al.* Paul. Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 49, n. 4, p. 972-988, 2020.

ROSTRON, Andrew; BOTTRILL, Suzanne. Are Pianists Different? Some Evidence from Performers and Non-Performers. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 43-61, 2000.

SANDOR, Gyorgy. **On Piano Playing: Motion, Sound and Expression**. New York: Schirmer Books, 1981, 230p.

SCARLATTI, Domenico. **200 Szonáta**. v. 2. Keyboard. Budapest: EditioMusica Budapest, 1978.

SLOBODA, John; CLARKE, Eric; PARNCUTT, Richard; RAEKALLIO, Matti. Determinants of Finger Choice in Piano Sight-Reading. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 185-203, 1998.

SMITH, Bret P. Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 36-57, 2005.

SNYDER, Bob. **Music and Memory: An Introduction**. Cambridge: MIT Press, 2000, 254p.

STERNBERG, Robert J.; STERNBERG, Karin. **Cognitive Psychology**. 6 ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2012, 609p.

SUTCLIFFE, W. Dean. **The Keyboard Sonatas of Domenico Scarlatti:** and Eighteenth-Century Musical Style. New York: Cambridge University Press, 2003, 400p.

SZCZEPEK REED, B. Creating space for learner autonomy: An interactional perspective. **Classroom Discourse**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 175–190, 2017.

WILLIAMON, Aaron; *et al.* **Performing Music Research:** Methods in Music Education, Psychology and Performance Science. Oxford: Oxford University Press, 2021.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. **British Journal of Psychology**, Great Britain, v. 91, n. 3, p. 353–376, 2000.

Agradecimentos

Celso Luiz Barrufi dos Santos Júnior agradece à Capes pela bolsa de doutorado concedida (processo 88882.346344/2019-01) e Regina Antunes Teixeira dos Santos agradece o financiamento pelo CNPq (projeto 310408/2019-9) e FAPERGS (19/2551-0001899-0).

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.