DOI 10.20504/opus2015c2103

Prática musical e planejamento da *performance*: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical

Ricieri Carlini Zorzal (UFMA)

Resumo: O presente artigo traz uma meta-análise de estudos sobre prática musical com o objetivo de propor uma reflexão teórico-conceitual sobre o papel dessa prática nos mais variados contextos onde pode ocorrer o desenvolvimento musical, com considerações especiais sobre a *masterclass*. Além disso, discute aspectos práticos do planejamento da *performance* musical para a construção da autonomia musical do aluno de instrumento, fundamentando-se, principalmente, nos estágios do desenvolvimento musical e na identificação de marcas de *performance*. Conclui-se que o conceito de prática musical ainda é passível de discussão teórica. A *expertise view* indica uma forte tendência ao acúmulo de horas praticadas para a aquisição da *expertise* musical, enquanto outros estudos sustentam a necessidade de se considerar conceitos qualitativos, tais como concentração e organização, para a obtenção de uma eficiente *performance*. Não obstante, percebe-se um maior acordo sobre a importância da construção da autonomia do aluno frente à organização de sua prática musical. Dessa forma, defende-se que a construção da autoconsciência, do autoensino, da autorregulação e da autoavaliação no desenvolvimento musical do aluno deve ser um dos principais objetivos do professor de música.

Palavras-chave: Prática deliberada. Prática efetiva. Planejamento da *performance*.

Music Practice and Performance Planning: Theoretical and Conceptual Contributions to the Development of Student Autonomy

Abstract: This article presents a meta-analysis study of music practice in order to reflect on the theoretical and conceptual role of practice within various contexts where music skills may develop with special consideration for the master-class. Furthermore, the article discusses the practical aspects of performance planning as a means to build autonomy of the instrumental student primarily basing it on the stages of music development and on identifying performance marks. The study concludes that the theory of music practice is still subject to discussion. The expertise view suggests a strong trend of accumulated hours of practice to achieve expertise, while other studies maintain the need to consider qualitative areas like concentration and organization to achieve performance efficiency. However, there is wider agreement on the importance of building student autonomy in terms of organizing music practice time. Therefore, we defend that building self-awareness, self-teaching, self-regulation, and self-assessment during the student's music development should be one of the main objectives of the music teacher.

Keywords: deliberate practice; effective practice; performance planning.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Prática musical e planejamento da *performance*: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *Opus*, [s.l], v. 21, n. 3, p. 83-110, dez. 2015.

Submetido em 14/07/2015, aprovado em 10/10/2015.

A relação entre um estudante de música e seu instrumento musical traz consigo uma complexidade empírica que proporciona um campo fértil para pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Aspectos relacionados a fatores pessoais, contextuais, culturais, cognitivos e neurológicos têm sido estudados e têm apresentado, como resultado desses estudos, consistentes referências bibliográficas para a área (HALLAM; CROSS; THAUT, 2009. JUSLIN; SLOBODA, 2011. DEUTSCH; 2013).

Nesse escopo, pesquisadores brasileiros têm apresentado recentes contribuições sobre planejamento e preparação de uma *performance* musical (SANTOS, 2013. GERLING, 2014. SANTOS; GERLING, 2012. BENETTI JR., 2013. BARROS, 2015), estudos sobre estresse e ansiedade (RAY, 2014), pesquisas sobre a memorização na prática diária (SANTIAGO, 2015), e investigações sobre motivação e comportamentos reflexivos envolvidos na prática instrumental (ARAÚJO, 2013. GONÇALVES; ARAÚJO, 2014. ARAÚJO, 2015). Numa perspectiva mais pontual, um corpo sólido de pesquisas tem demonstrado diversas características das ações, tanto do professor, quanto do estudante de música, no desenvolvimento da *performance* musical nos mais variados espaços. Enquanto alguns estudos concentram-se nos espaços regulares de ensino de música, tais como conservatórios ou escolas de música (GAUNT, 2008. KURKUL, 2007. NERLAND, 2007. PRESLAND, 2005. PURSER, 2005), outros delimitam, como campos de estudo, espaços não regulares, tais como as eventuais *masterclasses* promovidas por instituições de ensino, ou as *masterclasses* oferecidas em festivais de música (LONG et al., 2012a. LONG et al., 2012b. ZORZAL, 2010. SCHON, 2000).

Além disso, os processos de ensino e aprendizagem da *performance* musical têm sido investigados em contextos colaborativos, a distância, e a partir da construção da independência do aluno sobre seu desenvolvimento musical (ZORZAL; TOURINHO, 2014). Dessa forma, o presente artigo traz uma meta-análise de estudos sobre prática musical com o objetivo de propor uma reflexão teórico-conceitual sobre o papel dessa prática nos mais variados contextos, com atenção especial à *masterclass*. Portanto, em termos metodológicos, a pesquisa aqui realizada selecionou palavras-chave relacionadas aos conceitos de prática musical, estratégias de autoaprendizado e estágios do desenvolvimento musical para a construção de um modelo teórico que indique um possível caminho para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical.

A prática musical e seus conceitos

Os trabalhos científicos interessados na relação entre prática musical e nível

de *performance* obtido muito comumente conduzem seus leitores ao artigo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer publicado na *Psychological Review* em 1993. Os desdobramentos desse artigo motivaram a revista *High Ability Studies* a dedicar, em julho de 2007, um número inteiro com artigos discutindo essa proposição teórica. Além disso, a título de informação estatística, o *Google* Acadêmico mostra, em meados de 2015, quase cinco mil e quinhentos artigos referenciando o estudo acima citado. Portanto, torna-se imprescindível o entendimento dessa estrutura teórica para uma discussão sobre prática musical.

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) introduzem o conceito de prática deliberada e o definem como uma atividade altamente estruturada, com metas explícitas para melhorar a *performance*. Assim, a prática deliberada é constituída de tarefas específicas que são elaboradas para superar fraquezas, sendo a *performance* cuidadosamente monitorada para prover as metas estabelecidas. Os autores determinam que a prática deliberada é inerentemente não-prazerosa e os obstáculos apresentados a quem pratica deliberadamente podem se impor por meio dos recursos físicos disponíveis, do esforço necessário para realização da tarefa ou das motivações que levam o estudante a praticar. Em outras palavras, para que o estudante possa se engajar na prática deliberada, é necessário oferecer a ele professores, instrumentos e ambientes favoráveis à prática; o esforço físico e mental deve ser moderado e contínuo para permitir uma recuperação e evitar a exaustão; e a motivação para a prática deve surgir porque a prática melhora a *performance*.

Os autores partem da hipótese de que "a quantia de tempo em que o indivíduo está engajado em atividades de prática deliberada é monotonicamente relacionada à *performance* obtida pelo indivíduo"[1] (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 368, tradução nossa). A premissa central defendida é que, para se atingir altos níveis de *performance*, são necessários, ao menos, dez anos de prática deliberada no domínio. Embora essa estrutura teórica seja proposta para dar conta de vários domínios da *expertise* humana, os dois estudos empíricos para demonstrar essa hipótese são desenhados para a área da *performance* musical. Uma explicação para a escolha da pesquisa com músicos é oferecida por Sloboda et al.:

[1] "The amount of time an individual is engaged in deliberate practice activities is monotonically related to that individuals acquired performance" (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 368).

> Músicos têm recebido considerável atenção em estudos de longos períodos de prática, em parte como uma consequência das vantagens práticas para pesquisadores que são municiados por uma disciplina na qual há sistemas de notas padronizados e razoavelmente objetivos e convenções amplamente aceitas a respeito da organização e progressão da instrução[2] (SLOBODA et al.,1996: 288, tradução nossa).

No primeiro estudo empírico, Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) separam três grupos de violinistas classificados em melhores violinistas, bons violinistas e professores de música. A partir de dados colhidos de uma agenda diária de trabalhos e atividades, preenchida pelos violinistas ao longo de uma semana, Ericsson e colegas inferem sobre a quantia de tempo que os participantes gastam praticando ao longo de seu desenvolvimento instrumental. Assim, mostram que os melhores violinistas praticaram mais que os bons violonistas que, por sua vez, praticaram mais que os professores de música. O segundo estudo, realizado com pianistas, é uma replicação do primeiro, porém considerando diferenças extremas na proficiência dos instrumentistas. Dessa forma, são considerados dois grupos, o primeiro de alto nível de desenvolvimento musical e o segundo de amadores. A conclusão foi semelhante, ou seja, os *experts* praticaram dez vezes mais que os amadores.

Todavia, alguns problemas na metodologia empregada por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) são evidentes sob o ponto de vista de outros pesquisadores da área (WILLIAMON; VALENTINE, 2000). Primeiramente, *performers* e educadores musicais, embora especializados no mesmo domínio, têm objetivos e motivações diferentes para engajarem-se na prática deliberada, portanto engajam-se em diferentes tipos de prática. Em segundo lugar, para se obter evidências precisas sobre mudanças de certos aspectos da *performance* como função da habilidade, são necessários muito mais níveis de estratificação que os dois extremos apresentados no estudo dos pianistas. Há ainda o problema da não inclusão de um grupo que represente aqueles que, mesmo praticando, não obtêm os mesmos resultados (HALLAM, 1997b, 1998. SLOBODA, 2005).

[2] "Musicians have received considerable attention in studies of long-term practicing, partly as a consequence of the practical advantages to researchers that are provided by a discipline in which there exist standardized and reasonably objective grading systems and widely accepted conventions concerning the organization and progression of instruction" (SLOBODA et al., 1996: 288).

Sloboda et al. (1996) elaboram um desenho metodológico no sentido de evitar as limitações identificadas no estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993). Embora concordantes com a positiva relação do benefício monotônico, Sloboda e colegas argumentam que a realização musical não pode ser medida apenas como resultado da prática formal[3]. Para tanto, Sloboda et al. (1996) testam empiricamente seus argumentos em um estudo com 257 jovens músicos divididos em cinco diferentes grupos, conforme o nível de *performance* apresentado. Dessa forma, o grupo de menor nível é composto por alunos que desistiram de estudar música. O período de acompanhamento do envolvimento diário dos sujeitos de pesquisa em atividades musicais é de 42 semanas, contra apenas uma semana no estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993). Sloboda et al. (1996) encontram que os sujeitos com maior nível de *performance* são os que mais se envolvem em atividades relacionadas à prática, tanto formal quanto informal, e os com menor nível são os que menos se envolvem com os dois tipos de prática. Esses pesquisadores também afirmam que atividades relacionadas à prática informal, tais como participar de atividades musicais exploratórias e prazerosas, encorajam o desenvolvimento da expressividade musical e contribuem para a formação do músico, ainda que em menor grau que a prática formal de escalas e de repertório. Ou seja, Sloboda et al. (1996) defendem que, embora a relação entre prática formal e nível de *expertise* obtido seja mais forte que a relação entre prática informal e o nível de *expertise* obtido, ambas contribuem para a formação do músico *expert*. Ou seja, a prática formal é somente uma das formas de atividade cognitiva para se chegar a uma *performance* expressiva (SLOBODA; DAVIDSON, 1996).

A contribuição da prática informal, no contexto da prática deliberada e do desenvolvimento musical, tem sido discutida em diferentes níveis de importância. P. F. Santiago (2006), considerando relatos de pesquisadores, professores de piano e integrantes do UAKTI (grupo mineiro de música instrumental), defende a prática informal no estudo instrumental, sem atribuir a ela um grau inferior de importância ao atribuído à prática deliberada. Essa autora conclui que as práticas formal e informal são complementares. Para esse estudo, a escolha do grupo UAKTI é extremamente pertinente porque seus integrantes têm suas formações concretizadas através de experiências como músicos de orquestra, porém, como cameristas,

[3] Prática formal é um conceito proposto por Sloboda et al. (1996) próximo ao conceito de prática deliberada proposto por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), diferenciando-se pela ênfase dada pelo primeiro às especificidades das atividades de prática (SANTOS; HENTSCHKE, 2009).

unem-se num ambiente de criação de instrumentos musicais acústicos e improvisações musicais.

Pelo exposto, percebe-se que o engajamento direto com a prática deliberada conduz à *expertise*. Assim, o tempo necessário para se obter altos níveis de *performance* em um determinado domínio tem sido estipulado por diversas pesquisas. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) falam em um mínimo de dez anos. Chaffin e Lemieux (2004) citam exemplos de consagrados compositores, tais como Alban Berg, Liszt, Mozart e Shostakovich, cujos períodos de preparação ultrapassaram esse intervalo de tempo (em alguns casos o período de preparação chegou próximo de vinte anos). Hallam (1997b), sintetizando encontros de pesquisas que estudam a quantia de tempo exigida para se obter níveis profissionais de *expertise* em música, sugere que dezesseis anos de prática são necessários para se atingir níveis de excelência em um instrumento musical. Lage et al. (2002), em um estudo teórico sobre a aprendizagem motora na *performance* musical, oferecem um modelo que mostra que a prática deliberada passa por diversos estágios de desenvolvimento e se consolida após quinze anos de preparação (Fig. 1). Além disso, esses autores preveem um estágio de manutenção que sugere que a prática é necessária mesmo após o alcance de altos níveis de *performance*.

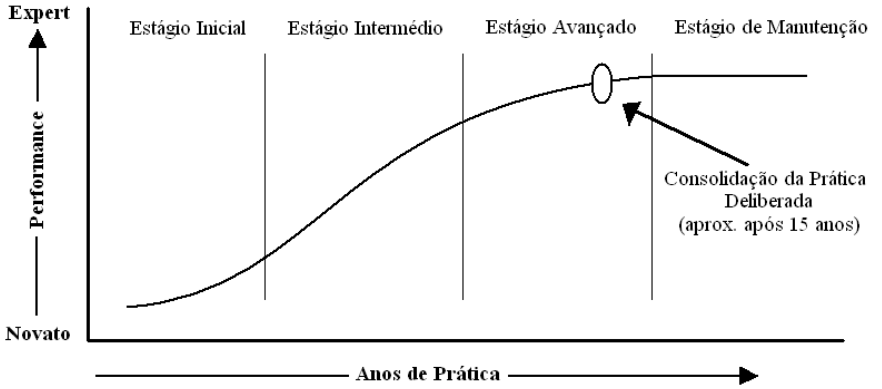

Fig. 1: Estágios da prática deliberada (LAGE et al., 2002: 18).

Todavia, a necessidade da prática parece não ser a questão central do tema.

A questão central parece residir no entendimento do grau em que essa prática é necessária (BARRY; HALLAM, 2002). Assim, alguns pesquisadores começam a perceber que tanto há estudantes que praticam muito e não são bem sucedidos, quanto há competentes profissionais que parecem não praticar. A relação entre prática e perfeição na execução musical é vista por alguns autores como claramente mais complexa que uma simples relação monotônica (MILLS, 2003). Nesse sentido, Williamon e Valentine (2000) elaboram um estudo que contesta a predição que a quantidade de prática deliberada é significantemente correlacionada à qualidade final de uma *performance* específica. Nesse estudo, os autores dividem vinte e dois pianistas em quatro diferentes níveis de habilidade. Para cada nível de habilidade é estabelecida uma peça de J. S. Bach apropriada que deve ser estudada ao longo de várias semanas. Logo, é pedido aos participantes que gravem em fita cassete suas sessões de prática e que comentem quaisquer aspectos relevantes de seus processos de aprendizagem. Em seguida, as sessões de prática são divididas em três grupos (inicial, intermediário e final). Um recital de cada participante é julgado por três professores segundo os critérios de qualidade total, entendimento musical, habilidade comunicativa e proficiência técnica. Além de não ratificarem a hipótese do benefício monotônico, Williamon e Valentine (2000) afirmam que os alunos que praticaram segmentos mais longos da peça durante o grupo intermediário das sessões de prática obtiveram uma melhor avaliação de seus recitais. Os autores explicam essa relação argumentando que a implementação de segmentos mais longos nesse estágio sugere uma superação das dificuldades da execução nota-a-nota e, portanto, uma possibilidade de refinamento das ideias musicais da *performance* (2000: 372). Williamon e Valentine (2000) concluem que o exame minucioso do conteúdo e da qualidade da prática deliberada, e não de sua quantidade, fornece informações importantes sobre a qualidade de uma *performance* específica.

A dicotomia quantidade/qualidade na pesquisa sobre prática musical ganha contornos mais nítidos na visão de Santos (2007) e Santos e Hentschke (2009). Estas autoras desenham um esquema gráfico que propõe dois eixos para os resultados encontrados pelas pesquisas em prática musical. O primeiro eixo vê a prática como o acúmulo de horas ao longo da vida, e o segundo vê fatores como organização e planejamento como fundamentais para a prática. Desta forma, embora haja a admissão que o acúmulo de horas praticadas seja inerente e indispensável na formação musical, são contrapostos os estudos de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) e Sloboda et al. (1996) com estudos que defendem que a quantidade de prática deliberada não prediz a qualidade da *performance* final. O esquema proposto

pelas autoras (SANTOS, 2007: 39. SANTOS; HENTSCHKE, 2009: 76) é apresentado resumidamente na Fig. 2.

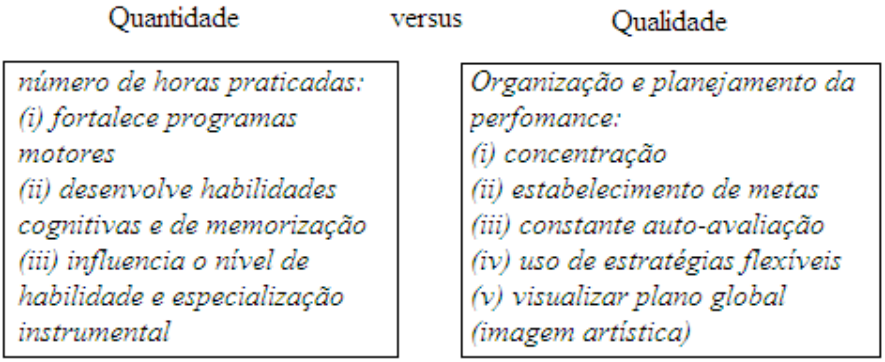

Fig. 2: A dicotomia na pesquisa sobre prática instrumental (SANTOS; HENTSCHKE, 2009: 76).

A crítica que o conceito de prática deliberada, ou como esse conceito é comumente denominado na literatura, *expertise view*, negligencia a qualidade da prática tem sido combatida por alguns autores. Lehmann e Davidson (2006) argumentam que um grande número de fatores, incluindo fatores pessoais e relacionados à atividade prática em si, pode influenciar a prática como um todo. Os autores afirmam que "quando as condições são desfavoráveis", o estudante abalado emocionalmente ou com dificuldades de distribuição do seu tempo de prática, por exemplo, "não há mais um engajamento total à prática deliberada, há simplesmente uma perda de tempo"[4] (2006: 242, tradução nossa). Desta forma, a quantia de prática deliberada pode perfeitamente ser relacionada a níveis subótimos de qualidade da prática pois, saber praticar é, em si, uma habilidade que deve ser obtida através da prática. Contudo, há outras críticas.

Gembris (2006) vê como limitações à *expertise view* duas questões que essa teoria deixa em aberto: de onde vem a motivação para a prática e como poderiam surgir diferenças individuais em uma relação monotônica? De fato, Ericsson, Krampe

[4] "When conditions are unfavorable, we are not actually engaging in deliberate practice anymore but simply wasting time" (LEHMANN; DAVIDSON, 2006: 242).

e Tesch-Römer (1993) não postulam hipóteses sobre a origem da motivação ou como ela se mantém, mas Lehmann e Davidson (2006) defendem que a teoria não exclui a possibilidade de diferenças individuais, apenas foca nossa visão em aspectos da aquisição da habilidade que podemos influenciar como educadores. Krampe e Ericsson (1995) colocam que diferenças qualitativas expressas nas habilidades demonstradas pelos músicos, em diferentes aspectos como percepção, memorização e independência na variação de timbre, dinâmica e agógica, podem ser consideradas como resultado de um prolongado e estruturado regime de prática deliberada.

Visto isso, parece razoável afirmar que entender a *expertise view* apenas como o acúmulo de horas de prática ao longo de uma vida é uma extrema simplificação do conceito. Por outro lado, a prática deliberada é constituída por um conjunto de N fatores e, por mais que esse conjunto relacione-se monotonicamente a uma *performance* obtida por um indivíduo, faltam explicações de como esses N fatores interagem qualitativamente entre si. Como motivação e esforço extras podem suprir uma possível falta de recursos? Um caso bastante citado sobre essa questão é o do trompetista e cantor norte-americano Louis Armstrong (DAVIDSON, 2002. WILLIAMON; VALENTINE, 2000), sendo que um paralelo nacional pode ser encontrado na figura do violonista João Pernambuco. Outra questão pertinente emerge na contribuição que as diferentes estratégias de prática podem oferecer para uma *performance* final. Alguns autores propõem um aprofundamento na concepção de prática em música muito mais no sentido de complementariedade que no sentido de oposição à *expertise view*.

> A prática é a principal variável independente na aquisição da habilidade. Entretanto, embora a prática seja indubitavelmente um aspecto crucial da aquisição da habilidade musical, o comportamento dos estudantes de música quando eles praticam continua uma área inexplorada[5] (GRUSON, 1988: 93, tradução nossa).

Embora tenha havido uma tendência pragmática na conceituação de prática musical, tendência essa baseada no planejamento intencional e de ação calculada oriunda da prática deliberada, como apontam Santos e Hentschke (2009), a necessidade de se entender a prática para além da aquisição sistemática de

[5] "Practice is the major independent variable in the acquisition of skill. However, although practice is undoubtedly a crucial aspect of musical skills acquisition, the behavior of music students as they practice remains an unexplored area" (GRUSON, 1988: 93).

habilidades técnicas, cognitivas ou musicais tem mudado as concepções da *expertise view*.

Hallam (1998) propôs um estudo com 109 crianças, praticantes de violino ou viola, com o objetivo de elucidar as relações existentes entre o tempo gasto praticando, fatores da habilidade e aspectos de perseverança na obtenção de um grau de aprendizado numa tarefa específica. Nesse estudo, o grau de aprendizado é medido através da divisão do tempo gasto para se aprender uma dada tarefa pelo tempo necessário para se aprender essa mesma tarefa. O tempo gasto para se aprender é estimado em diferentes medidas, tais como o tempo que a criança toca o instrumento, a quantia de prática e aspectos da perseverança, particularmente atitudes em direção à prática. O tempo necessário para aprender é avaliado por quatro medidas de atitude, pela habilidade para se entender a instrução e pela qualidade da instrução. Assim, são considerados fatores como idade, capacidade para se entender as instruções do professor, motivação, influência de pais, professores e colegas, etc. Como conclusão, é notória, entre as muitas correlações estatísticas propostas pela autora, a complexidade na interação dos diversos fatores inerentes à prática musical. Esses fatores são relacionados aos aspectos da motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, ao ambiente no qual a prática acontecia, à qualidade da instrução recebida, entre outros. Renwick e McPherson (2002) e Fireman, Tourinho e Santiago (2014) apontam que o comportamento do aluno em direção à prática instrumental pode, inclusive, ser afetado pelo repertório escolhido.

Hallam (1997b), dessa vez em um ensaio teórico, defende como imprescindível a inclusão de conhecimentos específicos da prática informal, como tocar de ouvido e improvisar, e de habilidades não previstas como eminentes na prática deliberada, como audição crítica e a capacidade de comunicação com um público. A autora vê que a relação entre o tempo gasto praticando e o resultado do aprendizado parece ser mais forte em longo prazo e quando se leva em consideração o nível de *expertise* ao invés da qualidade final da *performance* em uma tarefa específica. A qualidade final da *performance* pode ser predita, principalmente em curto prazo, pela organização da prática (CHAFFIN; LEMIEUX, 2004. BARRY; HALLAM, 2002). Hallam (1997b) defende uma visão da prática que seja capaz de cercar a natureza multifacetada da *performance* musical. Para isso, propõe o conceito de prática musical efetiva e define prática efetiva como "aquela que atinge o produto

final desejado, no menor tempo possível, sem interferir negativamente em metas em longo prazo"[6] (1997b: 181, tradução nossa)[7].

Para se atingir um produto final desejado em condições que satisfazem o conceito definido acima, é necessário que o estudante de instrumento saiba como organizar sua própria prática efetivamente. Nielsen (1999) elabora um estudo para identificar estratégias usadas pelos estudantes de instrumento musical. Dessa forma, são coletados, ao longo de algumas semanas e em dois momentos distintos, dados das sessões de prática de dois estudantes de órgão. O primeiro momento em que esses dados foram coletados consistiu no período de preparação da peça para mostrá-la ao professor. O segundo momento, coletado por um período mais longo, consistiu na preparação de uma *performance* pública da mesma obra. O estudo mostra que os estudantes planejaram ativamente seus estudos usando estratégias para selecionar e organizar a informação e para integrá-la ao conhecimento existente. Contudo, ambos os sujeitos pesquisados eram estudantes em avançados níveis de aprendizado. O que se pode dizer dos iniciantes?

Hallam publicou, em uma série de desdobramentos de sua tese de doutorado defendida em 1992, estudos que investigam as diferentes orientações para a prática musical, tanto de iniciantes quanto de profissionais (1994; 1995a; 1995b; 1997a). Num estudo mais recente dessa série (HALLAM, 2001), a autora explora o desenvolvimento metacognitivo e as diferentes atitudes em relação às estratégias de planejamento da *performance* em músicos de vários níveis de habilidade musical. A amostra desse estudo é composta por 22 músicos profissionais, com diferenças na instrumentação e idade, e 55 estudantes de cordas dos seis aos dezoito anos. Gravações e entrevistas forneceram dados para que a autora pudesse concluir, entre outras coisas, que os músicos profissionais demonstram acentuadas diferenças individuais em relação a aspectos de sua prática musical. Os profissionais também mostram uma precisa autoconsciência das estratégias que devem ser adotadas em respostas às suas necessidades. Os estudantes mais avançados exibem características semelhantes às dos profissionais, e os iniciantes, por sua vez, mostram estratégias metacognitivas não muito bem definidas. Em um estudo realizado com 130 estudantes avançados de diferentes gêneros musicais, clássico, jazz e pop-rock,

[6] "that which achieves the desired end-product, in as short a time as possible, without interfering negatively with longer-term goals" (HALLAM, 1997b: 181).

[7] Pequenas variações na nomenclatura do conceito de prática efetiva podem ser encontradas em diferentes literaturas. Geoff Colvin trata o termo como prática ponderada, apesar de apresentar características muito similares (apud TIRABOSCHI, 2009).

Nielsen (2004) obteve resultados semelhantes aos de Hallam (2001). Outrossim, Benetti Jr. (2013) demonstra, a partir de relatos verbais, que pianistas profissionais usam estratégias semelhantes para a obtenção da expressividade musical. Vale salientar que alguns encontros de pesquisa mostram que músicos que praticam eficientemente nem sempre estão conscientes de como eles praticam (CHAFFIN; IMREH, 2001). Santiago sumariza as abordagens dos músicos em relação à prática interpretativa:

> Há três abordagens claras: a dos holistas analíticos, a dos intuitivos e a dos aprendizes versáteis. Os holistas analíticos adotam estratégias holísticas e abordam a tarefa utilizando a análise cognitiva consciente. Eles baseiam suas interpretações no conhecimento adquirido da escuta de um amplo espectro de música, estão preocupados em descobrir o significado subjacente da música, e fazem conexões entre idéias musicais distintas. Os intuitivos derivam a interpretação de processos intuitivos, rejeitando a análise cognitiva e a escuta de gravações, para evitar influências externas. Os aprendizes versáteis adotam ambas as estratégias, embora tendam para a holista analítica ou a intuitiva (SANTIAGO, 2001: 106).

Estratégias metacognitivas dizem respeito ao planejamento, monitoramento e avaliação do aprendizado, e o nível no qual um músico é capaz de se engajar na metacognição parece ser uma função da *expertise* musical. Barry e Hallam (2002) argumentam em favor de estratégias engajadas na metacognição. Por isso, as autoras defendem que importantes compromissos dos professores com seus alunos sejam, além de assisti-los na aquisição da *expertise* musical, torná-los aprendizes independentes, ensinando-os a refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem para uma prática efetiva. Nesse sentido, as estratégias metacognitivas assemelham-se ao conceito de autoensino de que trata Jorgensen (2004).

Jorgensen considera quatro fases do autoensino que conduzem à prática efetiva. A primeira fase é constituída por estratégias de planejamento e preparação da atividade prática. Essa fase prevê atividades de seleção e organização, como balanceamento entre a prática no instrumento e a prática mental, estipulação de metas e objetivos a serem atingidos, e estratégias de gerenciamento do tempo de prática. As estratégias executivas, segunda fase proposta por Jorgensen, levam em consideração características específicas do repertório a ser estudado e aspectos relacionados à *performance* pública. As estratégias de avaliação, terceira fase, fornecem o *feedback* necessário à detecção e correção dos erros de *performance*.

Finalmente, as metaestratégias desenvolvem um repertório de estratégias que podem se ajustar ao funcionamento cognitivo do estudante. Leon-Guerrero (2008) usa o termo estratégias autorregulatórias com definição semelhante.

Em um discurso próximo ao de Jorgensen (2004), Chaffin e Lemieux (2004) propõem cinco características fundamentais para a prática efetiva. A primeira delas, e provavelmente a mais importante, é a concentração. Os autores batem na mesma tecla já ouvida pela maioria dos estudantes de instrumento: é melhor estudar poucas horas concentrado que muitas horas desatento. A organização das metas, segunda característica apresentada, deve ser focada em problemas individuais e exequíveis. A terceira característica é dada pela necessidade de autoavaliação, pois, sem esse *feedback,* o progresso torna-se mais lento. A quarta característica apresentada por Chaffin e Lemieux (2004) endossa alguns dos estudos que investigam características da prática de músicos profissionais. A efetividade da prática depende de uma ampla gama de estratégias que podem ser flexivelmente empregadas. A quinta, e última, característica é a capacidade de enxergar a peça como um todo. Os autores denominam essa característica como "o grande quadro"[8]. Essa capacidade possibilita ao *performer* antecipar decisões técnicas e otimizar a aprendizagem. Segundo os autores, essa característica se desenvolve com a experiência.

Das características da prática efetiva de um *performer* estabelecem-se suas competências musicais. E são suas competências musicais que são colocadas à prova em uma *performance*. McPherson e Schubert (2004) sugerem que há pelo menos quatro diferentes grupos de competências musicais tipicamente usadas por instituições de ensino de música para avaliar a *performance*. A primeira diz respeito à técnica e subdivide-se em: fisiológica, que abarca aspectos relacionados à respiração, postura e relaxamento; física, relacionada à produção e projeção do som, coordenação corporal; e instrumental, que trata da precisão e facilidade na execução de ritmos, articulações, variações de dinâmica e agógica, bem como o grau de influência que um erro exerce na *performance* final. A segunda competência é a interpretação. Dimensões importantes para o desenvolvimento da interpretação versam sobre o entendimento do estilo e gênero da peça executada, de sua fiel leitura e memorização e exploração das intenções expressas pelo compositor. Ainda aqui são avaliados aspectos da coerência musical em um nível um pouco maior que a execução correta dos parâmetros musicais. A escolha do tempo, a modelagem das frases, as nuances dinâmicas e o entendimento da estrutura da peça são etapas necessárias à realização dessa competência. A terceira competência apresentada é a

[8] *The big picture*.

expressão. São dimensões imperativas nessa competência o entendimento do caráter emocional e a projeção do humor da peça. McPherson e Schubert (2004) destacam também a sensibilidade para a relação entre as partes e a textura da peça, o uso apropriado dos timbres e a comunicação de pontos estruturais como tópicos pertencentes à expressão musical. A quarta, e última, competência é a comunicação. Muito embora esse termo tenha aparecido como uma dimensão na competência anterior, agora ele é tratado de maneira mais ampla. Inclusive essa sobreposição de dimensões avaliativas entre os elementos constituintes das competências acima é uma dificuldade apontada pelos autores. A comunicação abrange o interesse em termos do grau no qual o *performer* sustenta a atenção da plateia, a segurança de uma *performance* convincente e resoluta e a projeção dos aspectos expressivos, interpretativos e estruturais da peça. Sob a perspectiva de McPherson e Schubert (2004), o *performer* deve ter consciência dessas quatro competências, e de suas respectivas dimensões, para aumentar suas chances de receber uma avaliação satisfatória.

A apresentação pública, ou avaliação externa, de uma *performance* fecha o ciclo das metas estabelecidas sob as condições de uma prática efetiva. Com base nas proposições teóricas vistas acima acerca da construção do conceito de prática efetiva, pode-se resumir esse ciclo como se segue: uma complexa interação de N fatores dá início à atividade prática; esta, por sua vez, é dividida em fases, com suas respectivas características, que determinam o planejamento, a organização e as metas a serem cumpridas com tais atividades; há uma necessidade de constante autoavaliação durante o processo de prática; e um *feedback* final após serem atingidas as metas estabelecidas. O esquema apresentado pela Fig. 3 representa uma breve síntese teórica elaborada para a constituição de uma prática efetiva. O esquema mostra que uma composição de fatores iniciais dá início à atividade prática que, por sua vez, é constantemente autoavaliada. A qualidade final da *performance* é consequência desse processo, que pode ser entendido como um circuito fechado alimentado pelo *feedback*.

Tomam-se emprestados do trabalho de Lage et al. (2002) os conceitos de *feedback* intrínseco e extrínseco como sinônimos de avaliação interna e externa, respectivamente, para diferenciá-los da autoavaliação presente no processo da atividade prática. O treino individual apresenta o *feedback* intrínseco, e a *performance* pública, independentemente das características desse público, apresenta tanto o *feedback* intrínseco quanto o extrínseco.

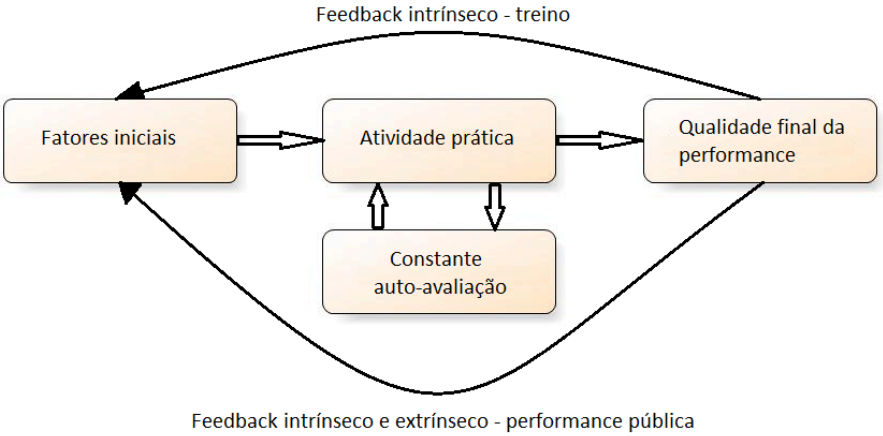

Fig. 3: Síntese da prática efetiva. Fonte: elaborado pelo autor.

No esquema apresentado pela Fig. 4, detalha-se o breve processo explicado na Fig. 3. Os fatores que dão início à atividade prática são exemplificados e sugerem uma interação mútua entre o nível de *performance* já obtido, a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, o ambiente de estudo, a qualidade da instrução recebida e a qualidade final de uma *performance* anterior. Sob a égide desses fatores, a atividade prática é planejada e preparada e depois se coloca à disposição das características específicas do repertório a ser estudado. O processo de prática é constantemente autoavaliado. Desenvolvidas as competências musicais, a *performance* pode retroalimentar a prática ou, finalmente, submeter-se ao crivo do público. O *feedback* intrínseco, resultado do treino individual, na parte superior do esquema, conecta as competências musicais desenvolvidas ao nível de *expertise* obtido, otimizando alguns fatores iniciais. O mesmo vale para o *feedback* intrínseco e extrínseco apresentado na parte inferior.

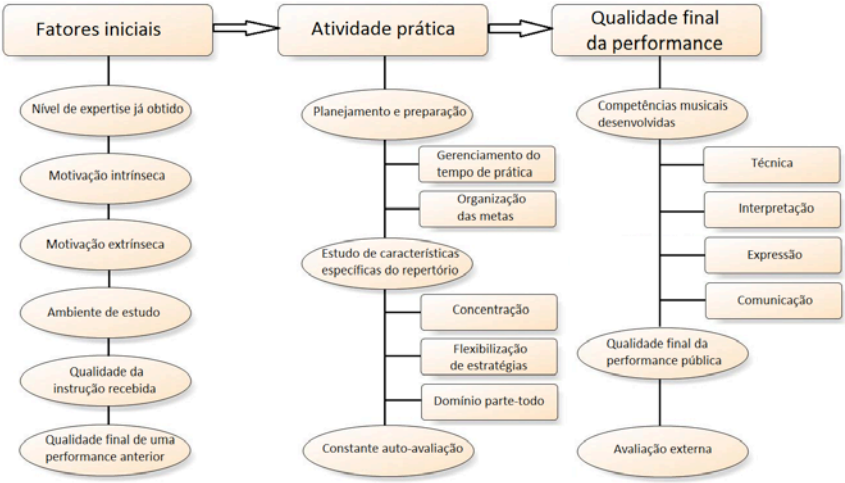

Fig. 4: Processo detalhado da prática efetiva. Fonte: elaborado pelo autor.

Pelo exposto até aqui, podem-se destacar duas importantes contribuições que uma generalização dos conceitos de prática efetiva até agora discutidos pode trazer para a concepção desta pesquisa. A primeira é que a efetividade da prática, no sentido do autoensino proposto por Jorgensen (2004) e Williamon (2004), exige de quem pratica uma postura reflexiva que proporciona, ao longo do tempo, a capacidade de reflexão-na-ação defendida por Schon (2000). A segunda, no sentido de prática efetiva, proposto por Hallam (1997a), é a possibilidade de estipular-se metas exequíveis em curtos espaços de tempo. Em uma situação de *masterclass* essa contribuição fica mais evidente pois, nesse formato de ensino, acontece uma resolução de problemas específicos dentro de um repertório específico com objetivos a serem alcançados em curtos intervalos de tempo. Deve-se entender, mais profundamente, como esses problemas são resolvidos e boa parte dessa problemática está envolvida com o planejamento da *performance* musical.

Planejamento da *performance* musical

A *performance* pública de uma obra musical, ou mesmo uma execução em um ambiente de *masterclass*, exige do estudante uma preparação prévia que pode ter características peculiares. É sobre essa preparação que o intérprete-professor faz

ponderações por meio da execução apresentada e orienta o estudante em um novo planejamento dos estudos a serem realizados. Torna-se, então, imprescindível que seja investigada a literatura que discorre sobre os esquemas de planejamento que os músicos profissionais utilizam para construir uma *performance*, visto que, por exemplo, tais esquemas podem ser recorrentes quando esses profissionais atuam ministrando *masterclasses*.

A literatura trata, de maneira geral, o planejamento de uma *performance* musical como um roteiro de desenvolvimento técnico-analítico e expressivo de uma obra. Sloboda e Davidson afirmam que a "*expertise* na performance musical pode ser avaliada em duas amplas dimensões, a técnica e a expressiva"[9] (1996: 172, tradução nossa). No âmbito técnico-analítico temos as habilidades treináveis da linguagem musical, constituindo-se, este, em um âmbito considerado altamente racional. No âmbito expressivo encontramos as habilidades de comunicação com um público, habilidades governadas por regras muitas vezes culturais. Essas aproximações veem, comumente, o roteiro do desenvolvimento de uma *performance* musical como uma espiral. A espiral se repete a cada nova música, agregando o conhecimento adquirido com a peça que está sendo estudada ao conhecimento acumulado pela experiência.

Gabrielsson (1999: 502) destaca dois componentes da excelência na *performance* musical. Primeiramente esse autor fala de um completo controle da técnica instrumental, para em seguida defender um genuíno entendimento da estrutura e significado da música. De acordo com Davidson et al. (1998) uma *performance* expressiva deve ser: sistemática, na medida em que relaciona os meios expressivos às características estruturais da peça; comunicativa, com foco na inteligibilidade da plateia; estável, ou seja, passível de uma *performance* semelhante a uma *performance* anterior da mesma obra; flexível, para quando o *performer* desejar uma *performance* diferente de uma *performance* anterior da mesma obra; e automática, de tal modo que o *performer* nem sempre está consciente de como a produção dos recursos expressivos é traduzida para o ato de tocar (CHAFFIN; IMREH, 2001).

Para se atingir um nível de produção consciente de recursos expressivos numa *performance* musical, John Sloboda, em seu clássico livro *The Musical Mind: The Cognitive Psicology of Music*, propõe três estágios. São eles: leitura à primeira vista; prática; e *performance* de alto nível. Sloboda (1985) discute o papel que a leitura à

[9] "Expertise in musical performance may be assessed along two broad dimensions, the technical and the expressive" (SLOBODA; DAVIDSON, 1996: 172).

primeira vista tem no desenvolvimento do músico. O autor mostra que esta habilidade exige do intérprete a capacidade de construir rapidamente um plano de *performance* apropriado, com base em informações visuais, e exige, também, a garantia de uma fluência motora em um andamento aceitável. A prática no instrumento é defendida pelo autor como sendo a que exige do estudante o maior tempo e esforço no desenvolvimento musical. Nesse momento, Sloboda mostra diferenças nas características de prática instrumental entre estudantes e intérpretes profissionais e vai sugerindo diversas habilidades que devem ser desenvolvidas simultaneamente para se atingir a *performance* de alto nível. Para Sloboda, esse nível é atingido quando todas essas habilidades são empregadas sustentável e subservientemente a uma estrutura geral da composição musical.

D. Santiago (2006) resume esses três estágios para a *performance* instrumental anteriormente descritos. Na leitura à primeira vista estão as habilidades altamente treináveis, como a execução de programações motoras. A prática é realizada com o objetivo de desenvolver a interpretação musical, e a *performance* de alto nível é definida como sendo "uma performance consistentemente superior num conjunto especificado de tarefas representativas de um domínio [...] tipicamente revelada na performance solo de uma peça que o músico estudou de forma extensiva anteriormente" (D. SANTIAGO, 2006: 6).

Santos (2007) defende que, no primeiro estágio, há um planejamento analítico da *performance*; no segundo estágio adquire-se um dicionário expressivo, que pode ser determinado culturalmente; e no terceiro estágio há um amálgama dos dois estágios anteriores. Santos oferece uma explicação desses estágios:

> O primeiro reside no delineamento de um plano de performance, a partir de um exame da partitura, que identifica características a serem realizadas com expressão. O segundo estágio envolve a aquisição de um "dicionário" de variações expressivas, consideradas como eficientes na comunicação de padrões estruturais, mutuamente compartilhados entre intérpretes e ouvintes. [...] O terceiro estágio refere-se às intenções de comunicação das expressões selecionadas do dicionário e executadas pela programação motora (SANTOS, 2007: 42).

Para sumarizar os estudos sobre planejamento da execução instrumental, Barros (2015) sugere, a partir de uma revisão bibliográfica entre os anos de 1980 e 2008 das publicações na área, que as temáticas desses estudos podem ser divididas em três categorias. Conforme o autor, essas pesquisas podem se concentrar na

análise do comportamento durante o estudo, nas estratégias de estudo ou nos processos cognitivos envolvidos na memorização ou na representação mental da música.

Para além da proposição de estágios gerais da *performance* musical, alguns estudos apresentam resultados de investigação em condições mais específicas para a execução de uma música. Palmer (2013) aponta uma série de fatores inerentes à *performance* em grupo. Kokotsaki (2003; 2007) elabora um modelo metodologicamente apoiado na teoria fundamentada, visto sob a ótica dos pianistas, para o planejamento da *performance* musical em grupos de música de câmara. O autor levanta cinco categorias que devem estar presentes para se chegar a um alto nível de *performance* musical em grupo: a busca pelo balanço; a externalização da atenção; a regulação; a disponibilidade de tempo; e o alcance da integração. A busca pelo balanço é a causa pela qual o grupo se reúne e está diretamente ligada à externalização da atenção, que vem a ser o contexto grupal. A regulação é integração do grupo em uma *performance* musical, que deve ter como condição a disponibilidade de tempo. O alcance da integração é a consequência de todo o processo que resulta na alta qualidade da *performance* em grupo. A Fig. 5 apresenta o modelo elaborado por Kokotsaki.

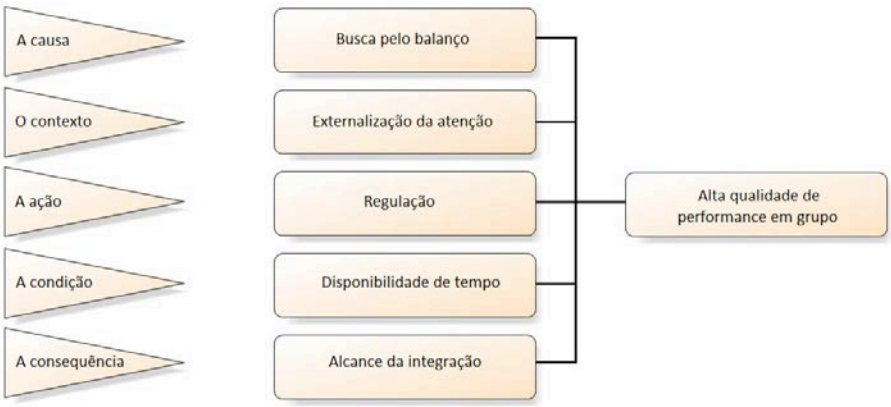

Fig. 5: A performance musical em grupo (KOKOTSAKI, 2007: 661).

Outros estudos têm investigado características individuais do planejamento de uma *performance* musical. Em geral esses trabalhos concentram-se no estudo de

pianistas, sejam eles estudantes ou profissionais, mas os resultados apresentados podem ser estendidos à prática de outros instrumentos.

Miklazewski (1989; 1995) identifica uma série de planos traçados pelos músicos pesquisados. A fragmentação da composição em partes independentes, com uma correlação negativa entre a dificuldade do trecho e o tamanho do material musical, seguida do aumento sistemático desses fragmentos, e um planejamento governado por estilos de trabalho, planejamento esse que pode ser fragmentado, holístico ou misto, são aspectos que emergiram dessas pesquisas. Resultados semelhantes foram encontrados por Gruson (1988).

Chaffin e outros pesquisadores publicaram uma série de artigos discutindo os dados coletados pelas gravações das sessões de prática de uma pianista de concerto preparando, desde a primeira sessão, o *Presto* do *Concerto Italiano* de J. S. Bach (CHAFFIN; IMREH, 2001; 2002. CHAFFIN; LOGAN, 2006). Os autores identificaram quatro aspectos que exigem a atenção do *performer* na preparação de uma nova obra musical. Esses aspectos, e suas respectivas divisões, são apresentados a seguir:

(1) Aspectos básicos;

- Dedilhados: escolhas distantes dos padrões comuns sobre os dedos a serem usados para tocar notas ou acordes particulares.
- Dificuldades técnicas: lugares que exigem atenção das habilidades motoras (no caso do violão alguns exemplos são os saltos de mão esquerda com mudanças na forma do acorde).
- Modelos familiares de notas: como exemplo citamos escalas, arpejos, acordes, ritmos.

(2) Aspectos interpretativos;

- Fraseado: seleção do grupo de notas para formar as micro e macro unidades musicais.
- Dinâmica: mudanças na intensidade sonora ou ênfase em uma série de notas para formar uma frase.
- Tempo: variações no andamento com o uso de indicações de *accellerando* e *rallentando*, por exemplo.
- Pedal: no violão, por exemplo, pode ser interpretado como o efeito da *campanella*, utilizado principalmente para formar frases dando a uma série de notas o mesmo

colorido.

(3) Aspectos performáticos;

- Marcas básicas: são as apresentadas no primeiro aspecto que ainda exigem a atenção do intérprete durante o ato de tocar.
- Marcas interpretativas: são as apresentadas no segundo aspecto que ainda exigem a atenção do intérprete durante o ato de tocar.
- Marcas expressivas: emoções a serem conduzidas durante a *performance*, como surpresa e excitação.

(4) Aspectos estruturais da música;

- Limites das seções: começos e finais dos temas musicais, dividindo a peça em seções e subseções.
- Trocas: lugares onde duas ou mais repetições do mesmo tema começam a se diferenciar.

Esses quatro aspectos apresentados formam o que Chaffin e Logan (2006) chamam de marcas de *performance* (*performance cues*). As marcas de *performance* são importantes, pois equilibram a necessidade de automatização dos recursos técnico-interpretativos empregados com a atividade criativa, que pode criar uma variabilidade contextual, exigida em uma *performance* pública. De acordo com os autores:

> Marcas de performance são os pontos de referência de uma peça com os quais um músico experiente preocupa-se durante a performance. Esses pontos de referência são cuidadosamente selecionados e ensaiados durante a prática para que eles venham à mente automaticamente e sem esforço com o desvelar da peça, obtendo os movimentos altamente praticados de dedos, mãos e braços[10] (CHAFFIN; LOGAN, 2006: 115, tradução nossa).

[10] "Performance cues are the landmarks of the piece that the experienced musician attends to during performance, carefully selected and rehearsed during practice so that they come to mind automatically and effortlessly as the piece unfolds, eliciting the highly practiced movement of fingers, hands and arms" (CHAFFIN; LOGAN, 2006: 115).

Os autores defendem que as marcas de *performance* fazem parte de um sistema hierarquizado de decisões que são tomadas no estágio inicial do estudo e que determinam, ao final do processo, o todo de uma obra. Após identificada a estrutura formal da música e as marcas de *performance* básica, interpretativa e expressiva, o intérprete foca-se na técnica básica e então na interpretação, revisitando-as constantemente até a automatização. Com a mecânica da peça resolvida e as decisões interpretativas tomadas, a atenção do intérprete volta-se para as marcas de *performance* expressivas até a preparação final da *performance* pública. Definidas assim, as marcas de *performance* orientam o planejamento da *performance* de uma peça musical e estabelecem as diretrizes para as sessões de prática instrumental. Lisboa et al. (2007) mostram, em um estudo empírico com um violoncelista, como intérpretes profissionais selecionam estrategicamente marcas de *performance* durante as sessões de prática para obterem a automaticidade técnica necessária e a variabilidade exigida em *performances* públicas.

Cada instrumento carrega consigo marcas de *performance* básicas com características idiossincráticas. No violão, por exemplo, pode-se ter como exemplos a escolha da posição no braço onde a frase será executada, os dedilhados de mão direita e de mão esquerda para a execução de arpejos e escalas, o ângulo de ataque da mão direita, saltos de mão esquerda, etc. Além disso, cada intérprete-professor pode identificar diferentes marcas de *performance* em uma peça tocada por um estudante e, com isso, utilizar diferentes estratégias de ensino que visam possibilitar ao aluno uma maior autonomia musical.

Considerações finais

É mister notar que o conceito de prática musical ainda é passível de discussão teórica. A *expertise view* indica uma forte tendência ao acúmulo de horas praticadas para a aquisição da *expertise* musical, enquanto outros estudos sustentam a necessidade de se considerar conceitos qualitativos, tais como concentração e organização, para a obtenção de uma eficiente *performance*. Não obstante, percebe-se um maior acordo sobre a importância da construção da autonomia do aluno frente à organização de sua prática musical. A construção do *self* no desenvolvimento musical do aluno deve ser um dos principais objetivos do professor de música. Ou seja, a autoconsciência, o autoensino, a autorregulação e a autoavaliação devem permear o processo educacional para a aprendizagem da *performance* musical.

Como consequência natural, esse processo inclui a reflexão sobre o

planejamento da *performance* musical. Ciente de uma mais completa dimensão do contexto onde a *performance* ocorre e propositivo em relação às marcas de *performance* necessárias para um ideal planejamento, o aluno estará melhor preparado para os desafios da exposição pública. Ou seja, os obstáculos ao desenvolvimento técnico-analítico e expressivo de uma obra serão mais facilmente vencidos e o caminho para a obtenção de uma *performance* musical com qualidade final tornar-se-á transponível.

Referências

ARAÚJO, M. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes. *Música Hodie*, v. 15, n.1, 2015.

ARAÚJO, R. C. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta*, v.1, n.1, p. 55-66, 2013.

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

BARRY, N. H.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance*: Creative Strategies for Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 2002, p. 151-166.

BENETTI JR., Alfonso. Expressividade e performance: estratégias práticas aplicadas por pianistas profissionais na preparação de repertório. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 135-146, dez. 2013.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information about the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, v. 29, n. 1, p. 39-69, 2001.

_____. Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory. *Psychological Science*, v. 13, n. 4, p. 342-349, 2002.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A. F. General Perspectives on Achieving Musical Excellence. In: WILLIAMON A. (Ed.) *Musical Excellence*: Strategies and Techniques to Enhance Performance. London: Oxford University Press, 2004, p. 19-40.

CHAFFIN, R.; LOGAN, T. Practicing Perfection: How Concert Soloists Prepare for Performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v. 2, n. 2-3, p. 113-130, 2006.

DAVIDSON, J. Developing the Ability to Perform. In: RINK, J. (Ed.). *Musical Performance*: A Guide to Understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 89-101.

DAVIDSON, J. et al. Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A.C. (Eds.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 188-206.

DEUSTCH, Diana. *Psychology of Music*. 3ª ed. San Diego: Academic Press, 2013.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review,* v. 100, n. 3, p. 363-406, July 1993.

FIREMAN, Milson; TOURINHO, Cristina; SANTIAGO, Diana. Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo. In: ZORZAL, Ricieri Carlini; TOURINHO, Cristina (Orgs.). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. São Luís: EDUFMA, 2014. p. 46-101.

GABRIELSSON, A. Music Performance. In: DEUSTCH, D. (Ed.). *Psychology of Music*, San Diego: Academic Press, 1999, p. 501-602.

GAUNT, H. One-To-One Tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Teachers. *Psychology of Music,* v. 36, n. 2, p. 215-245, 2008.

GEMBRIS, H. The Development of Musical Abilities. In: COLWELL, R. (Ed.). *Menc. Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 124-164

GERLING, C. M. P. C. Barcarola op. 60 de F. Chopin: etapas e estratégias de aprendizagem. *Arts Research Journal*, v. 1, p. 59-75, 2014.

GONCALVES, L. S.; ARAÚJO, R. C. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 137-154, dez. 2014.

GRUSON, L. M. Rehearsal Skill and Musical Competence: Does Practice Makes Perfect? In: SLOBODA, J. A. (Ed.). *Generative Processes in Music*: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition. Oxford: Clarendon Press, 1988.

HALLAM, S. Novices Musicians Approaches to Practice and Performance: Learning New Music. *Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, v. 6, p. 2-10, 1994.

_____. Professional Musicians Orientation to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education*, v. 12, n. 1, p. 3-19, 1995a.

_____. Professional Musicians Approaches to the Learning and Interpretation of Music. *Psychology of Music*, v. 23, n. 2, p. 111-128, 1995b.

_____. Approaches to Instrumental Music Practices of Experts and Novices: Implications for Education. In: HARALD, J.; LEHMANN, A. C. (Orgs). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges Musiknhogskola, 1997a, p. 89-107.

_____. What Do We Know About Practicing? Towards a Model Synthesing the Research Literature. In: HARALD, J.; LEHMANN, A. C. (Orgs). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges Musiknhogskola, 1997b, p. 179-231.

_____. The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, v. 26, n. 2, p. 116-132, 1998.

_____. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HALLAM, Susam; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Org.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

JORGENSEN, H. Strategies for Individual Practice. In: WILLIAMON A. (Ed.). *Musical Excellence*: Strategies and Techniques to Enhance Performance. London: Oxford University Press, 2004, p. 85-104.

JUSLIN, Patrik; SLOBODA, John. *Handbook of Music and Emotion*: Theory, Research, Applications. Oxford: Oxford University Press, 2011.

KOKOTSAKI, D. *A Grounded Theory Approach to Understanding the Pianist's Perspective on the Attainment of High Quality in Musical Ensemble Performance*. Tese (Doutorado em Filosofia). Department of Music, The University of Sheffield, 2003.

_____. Understanding the Ensemble Pianist: a Theoretical Framework. *Psychology of Music*, v. 35, n. 4, p. 641-688, 2007.

KRAMPE, R. T.; ERICSSON, K. A. Deliberate and Elite Musical Performance. In: RINK, J. (Ed.). *The Practice of Performance*: Studies in Musical Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 84-104.

KURKUL, W. W. Nonverbal Communication in One-To-One Music Performance Instruction. *Psychology of Music,* v. 35, n. 2, p. 327-362, 2007.

LAGE, G.M. et al. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi,* Belo Horizonte, n. 5/6, p. 14-36, 2002.

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

LEON-GUERRERO, A. Self-regulation Strategies Used by Students Musicians during Music Practice. *Music Education Research*, v. 10, n. 1, p. 91-106, 2008.

LISBOA, Tania. et al. Variability and automaticity in highly practiced cello performance. In: WILLIAMON, A. and COIMBRA, D. (Orgs.) *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Porto: AEC, 2007. p.161-166.

LONG, Marion; et al. Do Prior Experience, Gender, or Level of Study Influence Music Students' Perspectives on Master Classes? *Psychology of Music,* v. 40, n. 6, p. 683-699, 2012a.

_____. Blast from the Past: Conservatoire Students' Experiences and Perceptions of Public Master Classes. *Musicae Scientiae,* v. 16, n. 3, p. 286-306, 2012b.

MCPHERSON, G. E.; SCHUBERT, E. Measuring Performance Enhancement in Music. In: WILLIAMON A. (Ed.). *Musical Excellence*: Strategies and Techniques to Enhance Performance. London: Oxford University Press, 2004, p. 61-84.

MIKLAZEWSKI, K. A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance. *Psychology of Music,* v. 17, p. 95-109, 1989.

_____. Individual Differences in Preparing a Musical Composition for Public Performance. In: MIKLAZEWSKI, K.; BIATKOWSKI, A. (Eds.). *Psychology of Music Today*. Varsóvia: Fryderyck Chopin Academy of Music, 1995.

MILLS, J. Musical Performance: Crux or Curse of Music Education? *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 324-339, 2003.

NERLAND, M. One-To-One Teaching as Cultural Practice: Two Case Studies from an Academy of Music. *Music Education Research,* v. 9, n. 3, p. 399-416, 2007.

NIELSEN, S. G. Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 3, p. 275-291, 1999.

_____. Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in High Music Education. *Psychology of Music*, v. 32, n. 4, p. 418-431, 2004.

PALMER, Caroline. Music Performance: Movement and Coordination. In: DEUSTCH, Diana. *Psychology of Music*. San Diego: Academic Press, 2013. p. 405-422.

PRESLAND, C. Conservatoire Student and Instrumental Professor: The Student Perspective on a Complex Relationship. *British Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, p. 237-248, 2005.

PURSER, D. Performers as Teachers: Exploring the Teaching Approaches of Instrumental Teachers in Conservatoires. *British Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, p. 287-298, 2005.

RAY, S. Fatores de estresse e ansiedade na performance musical: histórico e perspectivas após 10 anos de Simcam. *Percepta*, v. 3, p. 115-126, 2014.

RENWICK, J. M.; MCPHERSON, G. E. Interest and Choice: Student-Selected Repertoire and its Effect on Practising Behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.

SANTIAGO, D. *Proporções nos Ponteios para Piano de Camargo Guarnieri*: um estudo sobre representações mentais em performance musical. Tese (Doutorado em Execução Musical). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. Construção da performance musical: uma investigação necessária. *Performance Online*, v. 2, p. 1-14, 2006.

_____. Vestígios da música no tempo: pesquisas em memória e performance musical. *Percepta*, v. 2, n. 2, p. 37-52, 2015.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi,* Belo Horizonte, n. 13, p. 52-62, jun. 2006.

SANTOS, R. A. T. A preparação do repertório de piano de estudantes fundamentada nos modelos de conhecimento musical. *Percepta*, v. 1, n. 1, p. 125-144, 2013.

_____. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica*: Três estudos de caso. Tese (Doutorado em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, R. A. T.; GERLING, C. C. Ways of Knowing and Types of Knowledge: How do Students Approach a New Piece of Music? *International Journal of Music Education*, v. 30, p. 195-210, 2012.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi,* Belo Horizonte, n. 19, p. 72-82, jun. 2009.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SLOBODA, J. A. *The Musical Mind*: the Cognitive Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *Exploring the Musical Mind*: Cognition, Emotion, Ability, Function. New York: Oxford University Press, 2005.

SLOBODA, J. A. et al. The Role of Practice in the Development of Performing Musicians. *British Journal of Psychology,* v. 87, p. 287-309, maio 1996.

SLOBODA, J. A.; DAVIDSON, J. The Young Performing Musician. In: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. (Eds.) *Musical Beginnings*: Origins and Development of Musical Competence. Oxford: Oxford University Press, 1996.

TIRABOSCHI, J. Missão possível. *Galileu*, n. 210, p. 42-48, jan. 2009.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality. *British Journal of Psychology*, v. 91, n. 3, p. 353-376, Aug. 2000.

WILLIAMON, A. *Musical Excellence*: Strategies and Techniques to Enhance Performance. London: Oxford University Press, 2004.

ZORZAL, Ricieri Carlini. *Explorando master-classes de violão em festivais de música:* um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. Tese (Doutorado em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ZORZAL, Ricieri Carlini; TOURINHO, Cristina (Orgs.). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical.* São Luís: EDUFMA, 2014.

Ricieri Carlini Zorzal é bacharel em Violão pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. É Professor Adjunto III da Universidade Federal do Maranhão, onde exerceu, entre 2012 e 2015, a função de chefe do Departamento de Artes. Coordenou, de 2010 a 2014, o Núcleo de Humanidades do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UFMA, órgão deliberativo responsável pelas publicações científicas e pela organização de eventos acadêmicos do CCH-UFMA. Coordena o grupo ENSAIO (grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Performance Musical), que tem projetos de pesquisa financiados pela FAPEMA e CNPq e tem publicado seus resultados em periódicos especializados e congressos no Brasil e no exterior. Organizou, recentemente, em parceria com a professora Cristina Tourinho, o livro *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. ricieri@pq.cnpq.br