PERSPECTIVAS DE DELIBERAÇÃO NA PRÁTICA PIANÍSTICA DE UM COMPETENTE

Michele Rosita Mantovani
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mantovani.michele@gmail.com

Regina Antunes Teixeira dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
regina.teixeira@ufrgs.br

Resumo: A literatura tem demonstrado contínuos esforços em explicar o expert, seu desempenho excepcional e sua prática deliberada. Contudo, a discussão sobre perspectivas de deliberação na prática de níveis mais elementares e intermediários de expertise têm sido negligenciada. Essa comunicação tem por objetivo investigar tais perspectivas na prática pianística de um aluno de piano do bacharelado em música que, de acordo com a literatura, apresentou características de um competente. Trata-se de um recorte de tese de doutorado, cuja metodologia abrangeu gravações (áudio-vídeo) da prática de duas obras do repertório de quatro casos em níveis distintos de expertise e uma entrevista semiestruturada. Os dados analisados qualitativamente (perspectiva fenomenológica) e quantitativamente (estatística inferencial-descritiva) resultaram em nove Categorias Psicossensoriais que englobaram aspectos de natureza psicológica e sensorial da prática. Os resultados aqui apresentados correspondem à prática do competente (P9) e esses apontaram perspectivas de deliberação no esforço e nos procedimentos empregados, bem como nos limites da atenção observados.

Palavras-chave: Prática pianística. Deliberação. Competente. Procedimentos musicais. Nível de expertise.

Perspectives of deliberation on piano practice of a competent

Abstract: The literature has shown continuous efforts to explain the expert, his/her exceptional performance and deliberate practice. However, discussion about perspectives of deliberation on piano practice of elementary and intermediate levels of expertise has being neglected. This paper aims at investigating theses perspectives on piano practice of an undergraduate student who, according to the literature, had shown characteristics of a competent level. As partial results from doctoral thesis, the methodology included recordings (audio-video) of practice of two piano pieces from the repertoire of four representative cases belonging to different levels of expertise and a semi-structured interview. The data were analyzed qualitatively (phenomenological perspective) and quantitatively (inferential-descriptive statistics) and resulted in nine psychosensory categories that embracing both psychological and sensorial aspects of practice. Results from piano practice of a competent (P9) are presented in this paper, which has pointed out perspectives of deliberation in the effort and procedures employed, as well as the observed limits of attention.

Keywords: Piano practice. Deliberation. Competent. Musical procedures. Expertise level.

INTRODUÇÃO

A literatura descreve a prática instrumental como uma série de comportamentos multifacetados em forma de ensaio ou treino sistemático para aprender e/ou adquirir proficiência no instrumento e/ou obter quaisquer outras habilidades e competências em longo prazo que possibilitam o desenvolvimento da expertise (BARRY; HALLAM, 2002, p. 151-152. LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a, p. 61). Expertise, por sua vez, corresponde ao nível de especialização atingido em termos de conhecimentos e habilidades consolidados de maneira a contemplar

níveis excepcionais de performance (BOURNE JR.; KOLE; HEALY, 2014, p. 1; GOBET, 2016, p. 2-6). Na literatura que relaciona prática instrumental e expertise, notam-se contínuos esforços em explicar o *expert* (aquele que dispõe de habilidades excepcionais e originalidade artística em sua performance), apontando-o como referência máxima a ser seguida, bem como constantes comparações deste nível de expertise para com os mais elementares. Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) propuseram que é necessário acumular cerca de 10000 horas de prática deliberada ao longo da vida para ser um expert, isso é, uma prática que envolva atividades altamente estruturadas, com metas, resolução de erros, energia/concentração, períodos de descanso e tarefas para superar limites e melhorar o desempenho. De acordo com Gembris e Davidson (2002), além da prática existe a contribuição de fatores contextuais influentes, como o apoio familiar, altos níveis de motivação e a orientação de bons professores, bem como mínimas contribuições dos fatores genéticos e evidências biológicas capazes de influir na maturidade, capacidade física e mental para lidar com a prática. Para Aiello e Williamon (2002), a expertise está relacionada à vasta quantidade de representações mentais integradas na memória que se traduz na habilidade em selecionar e executar ações e reações com alta acurácia, facilidade e velocidade. Já Ullén, Hambrick e Mosing (2015) somaram outras variáveis à complexidade da expertise, como os fatores genéticos e hereditários (propriedades físicas), habilidades cognitivas (atenção, metacognição, processamento de uma nova informação, automatização, e interação entre memórias de trabalho e de longo prazo) e personalidade (inclinações vocacionais do indivíduo na escolha da área de especialização). No que tange as comparações, para Lehamnn, Sloboda e Woody (2007b) o aprendizado de uma nova música e a performance são distintas entre os níveis de expertise: os mais elementares aprendem as notas por primeiro e depois adicionam alguma intenção interpretativa, ao passo que experts elaboram suas intenções interpretativas desde os primeiros momentos de prática; a performance dos níveis mais elementares são tidas como mais parecidas entre si por apresentarem menos desvio(s) de *timing*, enquanto que aquelas dos experts são mais distintas por apresentarem mais desvios, constante variações dos aspectos expressivos, melhor delineamento hierárquico das estruturas musicais e do fraseado. Hallam (1997; 2006) constatou que os experts adquirem uma compreensão global da obra, praticam as partes conforme as delimitações estruturais, desenvolvem planos de performance (balizado por considerações musicais e técnicas) e utilizam-se de estratégias de análise cognitiva, variações e repetição, ao passo que, músicos novatos visam tocar notas corretamente sem atender aspectos expressivos, com comportamentos recorrentes de repetições da música na íntegra e desatenção aos erros. Num estudo recente, Hallam et al (2019) associaram o uso de estratégias não efetivas à níveis mais elementares, enquanto que a adoção de estratégias mais sistemáticas (como repetir seções complexas, aumentar o andamento gradativamente e estudar pequenos trechos) estiveram relacionados aos níveis mais elevados, bem como o aumento do tempo de prática, o uso de gravações e do metrônomo. Kruse-Weber e Parncutt (2013) discutiram a gestão de erros entre os níveis: para os autores, músicos novatos tendem frequentemente a ignorá-los, enquanto que os experts tendem a estabelecer metas criativas, explorar técnicas e parâmetros musicais diversos para solucioná-los rapidamente e com menor esforço, além de apresentar uma postura mais positiva e descontraída ao cometê-los. Essa visão holística do expert, bem como sua capacidade em atender questões técnicas-interpretativas durante a prática *versus* a atenção ao detalhe local (micro) com vistas a acertar notas sem abarcar aspectos expressivos foram discutidas também no trabalho de Oller et al (2009), que investigaram a atenção aos elementos musicais notados na partitura por flautistas e no trabalho de Hastings (2011), que comparou como 175 pianistas em níveis distintos de expertise interpretavam

a notação musical dos séculos XVII-XIX. Em síntese, as pesquisas aqui mencionadas fornecem evidências de que a prática de níveis mais elementares e intermediários de expertise é constantemente subestimada, negligenciando a discussão sobre quaisquer perspectivas de deliberação que possa haver. A presente comunicação apresenta um recorte de tese de doutorado cujo objetivo foi investigar tais perspectivas na prática pianística em quatro níveis de expertise (iniciante avançado, competente, proficiente e expert)[1]; o recorte aqui apresentado tem por objetivo discutir as perspectivas de deliberação de um competente em termos de procedimentos empregados, esforço e limites da atenção observados na prática de um estudante de piano do curso de bacharelado em música (nomeado P9) que, de acordo com a literatura apresentou características deste nível, a saber: realiza tarefas com alguma autonomia, lida com os aspectos de um contexto de forma fragmentada e demanda maior esforço cognitivo em suas ações (DREYFUS; DREYFUS, 1981; LESTER, 2005).

METODOLOGIA

Com vistas a investigar a prática tal como esta ocorre, isto é, sem impor aos participantes o estudo de uma nova obra e/ou repertório e sem exigir-lhes que abordassem a prática de forma divergente de suas práticas habituais, tomou-se por base os princípios fenomenológicos para a construção do delineamento metodológico. A Fenomenologia caracteriza-se como um método de investigação não intervencionista que permite observar e descrever o fenômeno tal como ele se manifesta, analisando-o a partir da experiência resultante na interação sujeito-objeto dentro do contexto em que este se manifesta, e neutralizando qualquer valor apriorístico conferido ao mesmo a fim de extrair as essências que dintinguem diferentes fenômenos entre si e abstrair a objetividade das experiências subjetivas (DEPRAZ, 2007, p. 38-39; GIORGI; GIORGI, 2008, p. 32). Após um mapeamento preliminar com 18 participantes entre estudantes de piano dos cursos de extensão universitária, graduação, pós-graduação e pianistas profissionais (nomeados P1 a P18), quatro casos representativos de níveis distintos de expertise foram selecionados (iniciante avançado = P3, competente = P9, proficiente = P13 e expert = P17): esses gravaram a prática de duas obras de seus repertórios em etapa inicial de aprendizagem, bem como participaram de uma entrevista semiestruturada com questões acerca de suas práticas. Prezando por uma coleta de dados não intervencionista, uma câmera filmadora digital Sony® modelo HDR-CX560 foi disponibilizada para que os participantes se gravassem, bem como tivesse a flexibilidade de selecionar e/ou descartar as gravações que desejassem e evitar a inibição perante um observador externo. Os participantes foram orientados a sentir-se o mais à vontade possível durante as filmagens e a manter seus procedimentos habituais de prática. O recorte aqui apresentado refere-se à prática pianística do competente (P9), aluno da graduação em música (bacharelado em piano). O Quadro 1 detalha o perfil do participante, as peça selecionadas e o tempo da sessão de prática gravada durante a coleta.

[1] Cinco níveis (novato, iniciante avançado, competente, proficiente e expert) foram propostos por Dreyfus e Dreyfus (1981) num modelo de aquisição de habilidades em diferentes áreas de conhecimento, considerando diferentes processos de compreensão racional (reconhecimento e atribuição de relevância aos aspectos de uma dada situação, percepção do contexto e autonomia na tomada de decisões). Lester (2005) reformulou o modelo acrescentando modos de lidar com a complexidade e qualidade dos produtos atingidos.

Quadro 1. Perfil do participante e detalhamento das obras gravadas.

P9 – Graduação - (4° semestre)		
Perfil	*Idade/sexo*	26 anos / M
	Estudo formal no instrumento	8 anos
Peça 1	*Obra/compositor*	*Sonata KV310 – Allegromaestoso* (A. Mozart, 1756-1791)
	Tempo de prática (min)	22:47
Peça 2	*Obra/compositor*	*Balada op. 10 n. 3* (J. Brahms, 1833-1897)
	Tempo de prática (min)	29:56

Os dados foram analisados por procedimentos qualitativos (perspectiva fenomenológica) e quantitativos (estatística descritiva e inferencial). Assim, tomaram-se por base os critérios de análise de abordagem fenomenológica propostos por Giorgi e Giorgi (2008, p. 34-46), em quatro etapas: (1) Descrição dos dados na íntegra – transcrição da entrevista e sessões de prática acerca dos eventos ocorridos; (2) Constituição de unidades (aqui denominadas unidades de prática e designadas A, B, C, etc.) – considerando o foco de atenção demonstrado pelo participante na interação com a(s) obra(s) estudada(s) e as ações empreendidas na prática, bem como a organização da mesma em termos de delimitação dos trechos estudados, tempo investido, estratégias adotadas e comportamentos/ações recorrentes; (3) Conexão das unidades, na qual a objetividade do fenômeno (as essências) foi constatada na categorização e síntese dos aspectos recorrentes em ambas as sessões de prática do(s) participante(s). Ainda nessa etapa, a análise dos dados foi aprofundada com base em métodos mistos de Gerling e Santos (2010): para as autoras, os métodos mistos na pesquisa em práticas interpretativas consideram a interpretação construtivista dos processos e suas relações de sentidos e significados, demonstrando tensões, contradições e complementariedade em torno da investigação, bem como os desvios diferenciados e idiossincráticos do desempenho do participante. Assim, nove categorias foram estabelecidas como essências do fenômeno, cujas incidências foram contabilizadas para cada unidade constituída (A, B, C, etc.) e tratadas em termos de estatística descritiva e inferencial com o auxílio do software OriginLab® 8.5, resultando nos gráficos apresentados na discussão dos resultados; (4) Descrição do fenômeno e suas essências, materializada na discussão dos resultados dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática de P9 apresentou cinco unidades (A-E) para cada peça, a saber: *Peça 1* = A – toque das colcheias da mão esquerda, c.1-3; B- notas repetidas, c.7-8/15-16; C- voz superior dos acordes da mão esquerda, c.13-14; D- precisão rítmica das semicolcheias, c.16-22, E- decodificação da mão direita do c.22-27 e dedilhado do c.26; *Peça 2* = A- decodificação c.46-

61; B-decodificação c.62-95; C- memorização c.46-95; D- decodificação c.96-127; E- memorização c.1-61; Isso sugere que P9 foi capaz de selecionar autonomamente o que estudar com a atenção voltada a atender um ou dois aspecto(s) a cada unidade, características essas que são próprias de um competente (DREYFUS; DREYFUS, 1981; LESTER, 2005). As essências do fenômeno da prática pianística constatadas nessas unidades apresentaram-se em forma de nove Categorias Psicossensoriais, assim chamadas por englobarem aspectos de natureza psicológica e sensorial. Considerando que as mentes e disposições musicais de cada instrumentista podem restringir e/ou potencializar ações e procedimentos em função de conhecimentos, habilidades sustentadas por representações aurais, visuais e motoras assimiladas e construídas ao longo de suas práticas (PROVERBIO; BELLINI, 2018, p. 15-25), tais categorias caracterizaram-se como comportamentos, ações e desvios constatados nas sessões de práticas observadas, independentemente da obra estudada ou do tempo de prática despendido previamente ou durante a coleta de dados, a saber: (1) *Testar*: simulação da performance (trecho ou peça na íntegra); (2) *Repetir*: repetição literal ou diversificada de um fragmento (micro ou macro); (3) *Isolar*: subtrair qualquer elemento musical para focar a atenção em aspectos isolados (ex. estudar de mãos separadas); (4) *Alternar*: variação deliberada de qualquer elemento musical (ex. variação rítmica e de articulação); (5) *Explorar*: abordagem criativa de um aspecto para refinar a sonoridade (ex. experimentar um movimento gestual diferenciado para sanar uma dificuldade técnica-interpretativa); (6) *Ajustar*: modificação/correção percebida no produto sonoro (ex. correção de notas, delinear dinâmicas); (7) *Parar*: pausa para fazer qualquer coisa relacionada ou não à prática; (8) *Dispersão*: distração com fatores externos ou perda de atenção que afeta do resultado sonoro (ex. mexer no celular, tocar elementos desconexos da música estudada); (9) *Lapso*: falha de atenção durante a prática que permite o retorno à ação consciente (ex. erro de notas). A Figura 1 apresenta as incidências dessas categorias na prática de P9 a cada unidade.

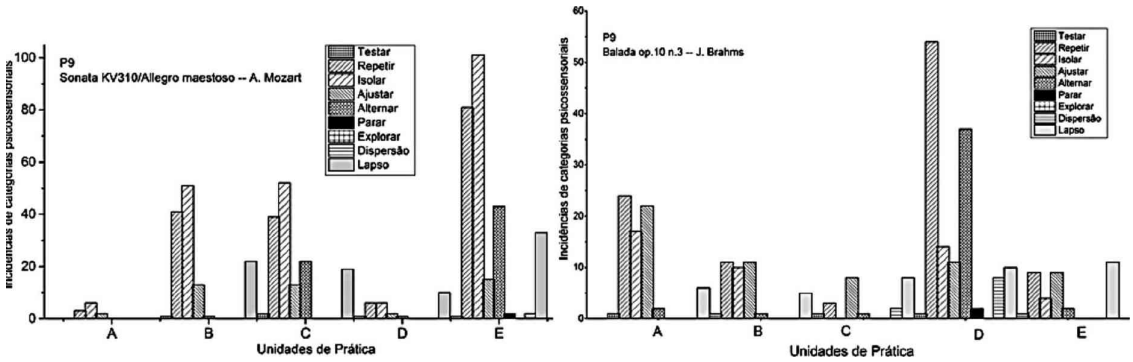

Figura 1. Incidências das categorias psicossensoriais na prática de P9: Peça 1-Sonata KV310/Allegro maestoso (A. Mozart), Peça 2-Balada op. 10 n.3 (J. Brahms).

Uma das perspectivas de deliberação corresponde aos procedimentos empregados por P9, definidos como maneiras aprendidas de "proceder e agir balizados por normas e convenções, fundamentadas por uma determinada tradição cultural como aquela da denominada música clássica ocidental" (SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p. 72-73); dizem respeito aos modos como se pratica em prol da meta estabelecida, aqui vislumbrados nas categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*. Nesse âmbito, cada categoria corresponde a uma forma procedimental

aprendida e assimilada através da prática instrumental, de maneira que tal procedimento pode apresentar-se como uma categoria singular, assim como um conjunto de categorias organizadas numa relação de intensidade, distribuição e frequência. A eficácia dos procedimentos é balizada na relação entre *ajustes* e *lapsos* observados, o que, grosso modo, pode ser entendido como a relação do quanto se erra (*lapso*) e do quanto se corrige/modifica (*ajustes*) o produto sonoro.

Nota-se na prática de P9 (Figura 1) que *repetir* e *isolar* apresentam incidências próximas na metade das unidades da Peça 2 (A, B, E) e durante todo o estudo da Peça 1, na qual também se identifica o padrão *isolar* (mais) + *repetir* (pouco menos) na maioria das unidades (A, B, C, E): essas informações sugerem que tal combinação é um procedimento arraigado na prática pianística (quiçá o aprendido primeiramente e/ou mais rudimentar) e que ambas categorias podem ser distribuídas regularmente com o desenvolvimento da expertise. P9 *repete* pequenos desenhos motívicos, fragmentos curtos (2 a 6 compassos) e trechos maiores que atendem às delimitações estruturais das obras e nos quais se identifica foco de atenção, bem como *repetiu* constantemente após um dado *ajuste* (notas) como tentativa de fixar e/ou automatizar o *ajuste* realizado; ademais, o participante *isola* estudando de mãos separadas, sem pedal e/ou de vozes separadas. Por outro ângulo (Figura 1), se considerarmos os *alternar* somado a esse padrão, vê-se o procedimento *repetir* + *isolar* (próximas) + *alternar* (menos) (Peça 1, B, C, D, E; Peça 2, A, B, E) mais frequente, embora ainda menos incidente e não proporcionalmente distribuído em relação às outras duas: isso sugere um procedimento em desenvolvimento com essas três categorias conjuntas, distribuídas com certa regularidade. *Alternar* também se mostra mais constante, mais incidente e diversificada, com variações de andamento (devagar/rápido/apressando), ritmo, articulação e registro (oitava do piano). No entanto, vê-se que quanto o *alternar* torna-se mais incidente (Figura 1, Peça 2, D), *repetir* e *isolar* podem se distanciar, dando indícios que essas três categorias nem sempre se agrupam de forma equilibrada para níveis mais intermediários de expertise. Por outro lado, quando esses procedimentos foram intensificados por altas incidências dessas três categorias conjuntas associadas ao maior tempo de prática investido numa unidade (Figura 1, Peça 1, E; Peça 2, D), nota-se maior investimento de esforços e/ou energia para praticar, o qual é uma perspectiva de deliberação na prática dentre aquelas discutidas por Ericsson et al (1993). Em menor recorrência, vê-se ainda a omissão das categorias *alternar* (Figura 1, Peça 1, A) e *isolar* (Figura 1, Peça 2, C). Tais procedimentos, considerando ou não o *alternar* agregado ao *repetir* + *isolar*, apresentaram resultados distintos na relação entre *ajustar* e *lapsos*: na Peça 1 (Figura 1) os *lapsos* são mais incidentes que os *ajustes* praticamente em todo o estudo (exceto em A), sugerindo que o procedimento adotado não é eficiente; na Peça 2 (Figura 1), contudo, isso ocorreu em apenas uma unidade (E), sendo que nas demais as incidências de *ajustes* foram iguais àquelas dos *lapsos* (C) ou maiores (A, B, D), sugerindo maior sucesso na intenção de corrigir/melhorar o resultado sonoro em relação à Peça 1; contudo, o esforço identificado em ambas as peças não necessariamente implicou em maior sucesso e/ou produtividade na prática, visto que nas unidades em que este ocorreu os *lapsos* foram mais incidente que os *ajustes* (Figura 1, Peça 1, E) ou minimamente inferior a esses (Figura 1, Peça 2, D). Ademais, os exemplos de *lapsos* apresentaram-se como uma espécie de "gagueira" (no sentido metafórico) para corrigir notas tocadas erroneamente ou mesmo corretamente, falha na produção do *legato* (Peça 1, D) ou perda de fluência (Peça 1, E, Peça 2, A), ao passo que notas, dinâmicas, articulações, dedilhados, ritmos, planos sonoros/*voicing*, clareza, fluência e fraseado foram exemplos de *ajustes* constatados na prática de P9 em ambas as peças: esses resultados mostraram-se distintos daqueles de Hallam (1997; 2006), Oller et al (2009), Hastings (2011) sobre músicos com níveis mais elementares/intermediários de exper-

tise praticarem visando apenas tocar notas corretamente, negligenciando os aspectos expressivos e correção de erros das obras praticadas. Ainda na Figura 1, nota-se que na prática de P9 não há incidências de *explorar* em nenhuma das duas peças; contudo, cabe aqui ressaltar que esta esteve presente na prática dos demais casos investigados (ver MANTOVANI, 2018): isso sugere que *explorar* é uma categoria embrionária na prática de níveis mais elementares de expertise, que pode ocorrer eventualmente em prol de um objetivo específico (como ocorreu para o iniciante avançado – ver MANTOVANI, 2018) sem necessariamente compor um procedimento habitual considerando o agrupamento das outras três categorias *repetir*, *isolar* e *alternar* (como ocorreu para o proficiente e o expert – ver MANTOVANI, 2018). A categoria *testar* (Figura 1) também pode ser entendida como um procedimento, pois condiz a uma ação relacionada ao "como" estudar, nesse caso, ao como estudar a execução ininterrupta, tal como esperado numa performance; no entanto, seu cunho performático pareceu dissociá-la dos procedimentos habituais resultantes da interação entre *repetir*, *isolar* e *alternar*, (também *explorar* para o proficiente e o expert), visto que a relação de *testar* com essas categorias não integrou a formação de padrões congruentes em termos de proporção/equilíbrio e/ou proximidade/distanciamento; por essa razão, *testar* é aqui discutida em separado. Para P9 (Figura 1), notam-se mínimas incidências dessa categoria em ambas as peças, porém, essa ocorreu em quase todas as unidades ao executar um trecho maior ou obra na íntegra para verificar a memorização (Peça 2, C-c.46-95, E-c.1-62), reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente, ou para avançar na execução até identificar um novo aspecto a ser trabalhado. Em linhas gerais, *testar* pareceu funcionar como uma espécie de supervisão da prática para balizar o que já foi estudado e/ou o que se pretendia estudar. O aumento das incidências e da frequência com que essa categoria ocorreu nas práticas do participante é pouco/nada expressivo, sugerindo que esta pouco se adensa com o desenvolvimento da expertise, bem como que a simulação da performance é uma ação pouco realizada na prática pianística.

Outra perspectiva de deliberação diz respeito aos limites da atenção observados. Para Sternberg (2010), atenção é o meio pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informações a partir da enorme quantidade de informações disponíveis por meio dos sentidos, da memória e de outros processos cognitivos, uma tomada de posse pela mente que implica se afastar de algumas coisas para lidar efetivamente com outras. Nessa pesquisa, as informações processadas pelo participante dizem respeito às obras praticadas e à execução das mesmas; entretanto, alguns eventos desviaram e/ou redirecionaram a atenção do participante para outras informações que não essas, os quais são contemplados nas categorias *parar* e *dispersar* (eventualmente *lapsos*[2]). De acordo com a Figura 1, vê-se que *parar* e *dispersar* estão restritas apenas a uma ou duas unidades na prática de P9 (Peça 1 E, Peça 2, C, D), sugerindo uma atenção mais estável ao longo do estudo e maior concentração para praticar, que, segundo Ericsson et al (1993) são características de uma prática deliberada: *parar* para olhar a partitura, tirá-la do piano, e para mexer no celular; *dispersões* durante a execução aconteceram ao tocar notas a mais, errá-las ou omiti-las sem perceber tê-lo feito. Nota-se, ainda, o aumento de incidências de *parar*, *dispersão* e *lapsos* naquelas mesmas unidades em que P9 investiu mais esforços, próximas ao final da sessão de prática e relacionadas ao maior tempo investido nas

[2] O *lapso* não se caracteriza especificamente como um desvio da atenção, pois quando este ocorre não há uma mudança de foco, mas sim uma ruptura do mesmo que é imediatamente reestabelecida (ou tenta-se restabelecer). No entanto, uma alta incidência de *lapsos* acompanhada de *parar/dispersar* pode sugerir que a atenção encontra-se fragilizada; por essa razão, *lapsos* complementarão a discussão dos resultados acerca dos desvios e limites da atenção.

mesmas (Figura 1, Peça 1, 9'56" minutos em E; Peça 2, 11'48'' minutos em D): isso sugere que a atenção pode ficar mais fragilizada em função do tempo de prática investido durante o estudo (à medida que se aproxima do final da sessão de prática) e/ou em função dos esforços empreendidos numa dada unidade. Futuras pesquisas podem investigar possíveis causas da instabilidade da atenção na prática, bem como o efeito dos esforços empreendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos anteriores têm descrito a prática de níveis elementares e intermediários de expertise como ações e comportamentos generalizados que transparecem uma visão negligente de qualquer perspectiva de deliberação que possa haver. Os dados aqui analisados apontaram que há perspectivas de deliberação para o nível competente e que essas ocorreram de forma dinâmica a cada unidade de prática, vislumbrada tanto nos procedimentos empregados (numa sistematização elementar e em desenvolvimento), nos limites da atenção observados (na concentração para praticar em quase todo o estudo), quanto nos esforços empreendidos (na intensificação dos procedimentos e tempo de prática investido). Esses dados contribuem com conhecimento empírico sobre prática e expertise, elucidando perspectivas de deliberação sobre o competente que podem fomentar reflexões sobre a conduta de ensino e prática pianística.

AGRADECIMENTOS

M. R. Mantovani agradece à CAPES pela bolsa concedida (PNPD/Processo n.º 88882. 316268/2019-01). R.A.T.S. agradece ao CNPq (Projeto Universal 409012/2016-5).

REFERÊNCIAS

AIELLO, R.; WILLIAMON, A. (2002). Memory. In: PARNCUTT, R.; Mc PHERSON, G., (Org), *The science & psychology of music performance*. (p. 167-181). New York: Oxford University Pres.

BARRY, N. H.; HALLAM, S. (2002). Practice. In: PARNCUTT, R.; Mc PHERSON, G., E. *The science & psychology of music performance* (p. 152-165). New York: Oxford University Press.

BOURNE JR, L. E.; KOLE, J. A.; HEALY, A. F. (2014). Expertise: defined, described, explained. *Frontiers in Psychology*. Frontier. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3941081/pdf/fpsyg-05-00186.pdf>. Acesso em: 2. Fev. 2018.

DEPRAZ, N. (2007). *Compreender Husserl*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DREYFUS, S.; DREYFUS, H (1981). *Formal models vs. human situational understanding:* inherent limitations on the modelling of business expertise. Berkeley, University of California.

ERICSSON, A.; KRAMPE, R.; TESCH-RÖMER, C. (1993). The role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*. Disponível em: <http://graphics8.

nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf>. Acesso em: 25. Maio. 2019.

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. (2002). Environmental Influences. In: PARNCUTT, R.; Mc PHERSON, G. E. *The Science & Psychology of Music Performance* (p. 17-30). New York: Oxford University Press.

GERLING, C. C.; SANTOS, R. A. T. (2010). Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. In: FREIRE, V. B. *Horizontes da pesquisa em música* (p. 96-138). Rio de Janeiro: 7 Letras.

GIORGI, A.; GIORGI, B. (2008). Phenomenology. In: SMITH, J. *Qualitative Psychology* (p. 26-52). Londres.

GOBET, F. (2016). *Understanding expertise:* A multidisciplinary approach. London, UK: Palgrave.

HALLAM, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: JØRGENSEN, H., LEHMANN, A. C. (Ed). *Does practice make perfect?* (p. 89-107). Oslo: Norges musikkØkole.

HALLAM, S. (2006). Learning through practice. In: *Instrumental Teaching:* A practical guide do better teaching and learning (p. 118-141). Oxford: Heinem.ann Educational.

HALLAM, S.; CREECH, A.; VARVARIGOU, M.; PAPAGEORGI, L. (2019) Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music*, 1-21. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735618816370?journalCode=poma>. Acesso em: 18. Jun. 2019.

HASTINGS, C. (2011). How expert pianists interpret scores: a hermeneutical model of learning. *International Symposium on Performance Science*. Disponível em: <http://www.performancescience.org/ISPS2011/Proceedings>. Acesso em: 25. Mai. 2019.

KRUSE-WEBER, S.; PARNCUTT, R. (2013). Error Tolerance and Error Prevention in Music Performance: Risk - Versus Error Management. *International Symposium On Performance Science, Proceedings* (p. 27-32). Viena: European Association of Conservatories.

LEHMANN, A. C., SLOBODA, J. A., WOODY, R. H. (2007). Practice. In: *Psychology for musicians:* Understanding and acquiring the skills (p. 61-81). New York: Oxford Un. Press.

LEHMANN, A. C., SLOBODA, J. A., WOODY, R. H. (2007). Expression and Interpretation. In: *Psychology for musicians:* Understanding and acquiring the skills (p. 85-106). New York: Oxford Un. Press.

LESTER, S. (2005). Novice to expert: the Dreyfus model of skill acquisition. *Stan Lester Developments*. Disponível em: <http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf>. Acesso em 20. Dez.2016.

MANTOVANI, M. R. (2018). *Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise*. (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

OLLER, C.; ECHEVERRÍA, P.; HALLAM, S (2009). The use of musical scores in order to perform: An exploratory study with flute players. *International Symposium on Performance Science*. Disponível em: <http://www.performancescience.org/ISPS2009/Proceedings/Rows/052MarinOller.pdf>. Acesso em: 25. Jul. 2019.

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

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L (2009). A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*. n. 19, 72-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07. Jan. 2019.

STERNBERG, R. J (2010). *Psicologia Cognitiva*. Traduação: Dalle Luche, A. M., Galman, R. (5. ed.). São Paulo: Cengage Learning.

ULLÉN, F.; HAMBRICK, D.; MOSING, M. (2015). Rethinking Expertise: A Multifactorial Gere--Environment Interaction Model of Expert Performance. *Psychological Bulletin*. Disponível em: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2016/03/Ullen2015PsycholBull.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.