

Lacunas da formação acadêmica do violinista de orquestra

Carlos André Weidt Mendes
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
carlosweidt@gmail.com

Este artigo é um recorte da minha pesquisa de doutorado sobre a performance do violinista de orquestra e tem o objetivo de levantar algumas lacunas de sua formação sensório-motora individual que ficam latentes ao ingressar em uma orquestra sinfônica profissional. Por mais que o jovem violinista seja dotado da proficiência necessária para ser admitido em uma orquestra, há diversos aspectos relativos à performance em conjunto que não são costumeiramente abordados nas aulas individuais de instrumento ou nas aulas de prática de orquestra, pois ainda há uma enorme lacuna no que se refere ao ensino voltado para a profissionalização do músico de orquestra, inclusive no nosso país. Os conjuntos sinfônicos podem ser compreendidos como comunidades hierarquizadas que visam ao aperfeiçoamento contínuo de suas potencialidades artísticas e o violinista de orquestra se encontra inserido nessa estrutura em que as principais decisões artísticas do conjunto não passam por ele e, mesmo assim, precisa manter um nível de performance compatível com exigências cada vez maiores.

Palavras-chave: Violinista de orquestra, Preparação da performance musical, Cognição musical.

Gaps in the academic background of the orchestral violinist

This article is an excerpt from my doctoral research about the performance of the orchestral violinist and aims to raise some gaps in his individual sensorimotor training that are latent when entering in a professional symphony orchestra. As much as the young violinist is endowed with the necessary proficiency to be admitted to an orchestra, there are several aspects related to ensemble performance that are not usually addressed in individual instrument classes or in orchestral practice classes, as there is still a huge gap with regard to teaching aimed at the orchestral musician professionalization, including in our country. The symphonic ensembles can be understood as hierarchical communities that aim at the continuous improvement of their artistic potentials and the orchestral violinist is inserted in this structure in which the main artistic decisions of the ensemble do not pass through him and, even so, need to maintain a level of performance compatible with ever-increasing demands.

Keywords: Orchestral violinist, Musical performance preparation, Musical cognition.

Introdução

Eu ingressei na Orquestra Sinfônica Nacional da Universidade Federal Fluminense (OSN/UFF) em novembro de 1991. Foi meu primeiro emprego como músico profissional e pertencço a ela até hoje. Na época, estava no meu segundo período de Bacharelado em Violino na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e minha experiência em um conjunto sinfônico se limitava a orquestras de festivais de música e outra, arregimentada, de curta duração. Os músicos que me receberam tinham mais tempo de profissão do que eu tinha de idade. Fui colocado no naipe de primeiros violinos e a primeira música que ensaiei, lendo tudo à primeira vista, foi a abertura *Romeu e Julieta*, de Tchaikovsky. Era uma obra que não estava no repertório do concurso da orquestra e havia uma infinidade de notas suplementares agudas que desafiavam a minha proficiência na época (na verdade, continuam me desafiando até hoje, mas nessa ocasião foi muito pior). Imediatamente percebi que havia em mim uma enorme lacuna para desempenhar bem esse trabalho e que teria que lidar com isso de alguma forma.

Na época, não havia uma disciplina que oferecesse um estudo sistematizado de partes de orquestra sinfônica e o acesso a este tipo de material era algo que dependia da boa vontade do responsável pelo arquivo da orquestra. A existência de livros de excertos orquestrais era algo

que ignorava totalmente, apesar de serem publicados no exterior desde o final do século XIX (Wulfhorst, 2012, Vol.1).

Estudar individualmente essas partes pode ser útil inclusive para a prática de leitura à primeira vista, mas é algo ainda pouco incentivado, infelizmente:

O estudo de excertos orquestrais ainda não é utilizado em todo seu potencial como meio para formação técnico-instrumental do violinista. Reflexo disso pode ser observado no fato de: 1 - os programas de ensino de cursos de bacharelado com habilitação em instrumento/violino de algumas das principais instituições de ensino superior do Brasil não contemplarem disciplina que aborde especificamente o estudo dos excertos orquestrais para violino; 2 - material pedagógico a esse respeito ainda ser reduzido, principalmente se comparado à bibliografia tradicionalmente empregada para o ensino desse instrumento (Ferreira, Kubala & Tokeshi, 2016, p. 1).

Esse tipo de estudo, adequadamente orientado, é necessário, porque não é incomum que nas audições para orquestras profissionais o aspirante se saia bem no repertório específico para o seu instrumento, mas não alcance o mesmo nível de desempenho com as partes orquestrais, pois a formação do violinista se deslocou do foco da performance em conjunto para a performance solo e isso se reflete nos requisitos e grades curriculares das instituições de ensino (Wulfhorst, 2012, Vol. 1). Existem outras lacunas que se referem a diversos aspectos relativos à performance em conjunto que não são costumeiramente abordados nas aulas individuais de instrumento ou nas aulas de prática de orquestra, pois ainda há uma enorme lacuna no que se refere ao ensino voltado para a profissionalização do músico de orquestra, inclusive no nosso país.

Isso implica em várias questões que norteiam a presente pesquisa de Doutorado, ainda em andamento, que tem o objetivo geral de elencar as competências necessárias ao alcance da expertise para atuar como violinista de orquestra cabíveis em seu currículo de formação: Que lacunas o jovem profissional perceberá em sua formação acadêmica ao ingressar em uma orquestra sinfônica e como elas poderão ser preenchidas? Que habilidades podem ser providas pelos cursos de formação violinística para que o jovem performer alcance a expertise na atuação como violinista de orquestra? Como sua formação violinística pode ser capaz de possibilitar que ele mantenha um nível de performance consistente ao longo de toda sua carreira? Serão formuladas perguntas a diversos violinistas que levantarão as maiores dificuldades que o profissional enfrentou no início e ao longo de sua carreira numa orquestra sinfônica. Outra questão relevante que esta pesquisa pretende abordar é se a atuação como músico de orquestra acarretou algum prejuízo ao violinista, com respeito ao seu desenvolvimento técnico e artístico. Também são interesses as eventuais dificuldades enfrentadas pelo violinista de orquestra para se manter atuando em nível compatível com as exigências do conjunto, como continuar a se desenvolver individualmente e outras dificuldades inerentes ao lugar específico que este violinista ocupa na orquestra — como, por exemplo, relacionadas a tocar nas primeiras ou nas últimas estantes da orquestra, no naipe de primeiros ou segundos violinos. Em seguida, os resultados serão cotejados para discutir a viabilização da inserção dos mesmos na formação do violinista contemporâneo. Porém, o objetivo deste artigo, que é um recorte dessa pesquisa, é levantar algumas lacunas de sua formação sensório-motora individual que ficam latentes ao ingressar nesse mercado de trabalho.

Do bacharelado à orquestra sinfônica

Channing (2009) relata que em sua época de formação os estudantes adquiriam as habilidades necessárias de tocar em conjunto “por osmose”, ou seja, eles estavam por sua própria conta e dependiam do trabalho que vinham realizando com o principal professor do instrumento. No meu tempo de graduação acontecia algo semelhante. A maioria dos

bacharelados em violino já estava empregada em orquestras profissionais e vivíamos em uma espécie de “dupla jornada”. Isso fazia com que sobrasse menos tempo ainda para estudar o repertório da Orquestra da UNIRIO, que na época era constituída basicamente por cordas e só ensaiava duas vezes por semana. Às vezes ocorriam sérios desfalques nos ensaios. Exercíamos, na prática, uma autossuficiência baseada naquilo que aprendíamos com nosso professor para atendermos a esses diversos compromissos e ainda nos prepararmos para as aulas. O grupo era muito qualificado e fazíamos bons concertos, mas às vezes eu tinha a impressão de que poderíamos render mais. Atualmente, um estudante de graduação pode ingressar numa orquestra subsidiada por dinheiro público apenas se concluir o curso, o que faz com que ele chegue muito mais preparado para ingressar nesse mercado de trabalho.

Mas de acordo com David Kim¹, *spalla* da *Philadelphia Orchestra*, a audição para uma orquestra profissional possui uma linguagem totalmente diversa de uma apresentação musical comum. O desgaste físico e psicológico de momentos como esses faz com que se tornem “anti-musicais” e “nada inspiradores” na opinião dele. Sua solução para que o aspirante seja bem sucedido é que ele seja orientado por um ótimo professor para adquirir subsídios técnicos e artísticos para que não sucumba a esse desgaste. Além disso, ele sugere que o estudante se dedique de maneira intensiva e exclusiva aos fundamentos técnicos do instrumento, que ele menciona como “*sacrificial periods of technical practice*” durante pelo menos cinco horas por dia nos momentos em que o professor julgar esse procedimento necessário. É claro que um estudante precisaria de um ótimo professor e, além disso, de uma “rede de apoio” geralmente proporcionada pelos seus familiares para que possa se dedicar integralmente aos estudos. No nosso país, tal privilégio não seria possível para centenas, talvez milhares de jovens que atualmente integram os projetos sociais de todo o país, por exemplo e aspiram à carreira de instrumentistas de orquestra.

Hager e Johnsson (2009) investigaram esse momento de transição da vida acadêmica para a profissional entrevistando diversos músicos da *Sidney Symphony Orchestra*. Essa instituição promove dois programas de desenvolvimento para jovens músicos que aspiram a tocar em uma orquestra sinfônica: *Sinfonia* (para estudantes de graduação em música) e *Fellowship* (para recém-graduados). Durante a temporada, os estudantes são monitorados por músicos profissionais da orquestra principal. Os estudantes e seus mentores compõem a orquestra *Sinfonia*. O programa *Fellowship* é mais rigoroso e envolve *master classes*, música de câmara, concertos, participação nos concertos da *Sinfonia* e às vezes uma oportunidade na orquestra principal. Além disso, eles participam da tutela de conjuntos escolares infantis, que já denota a busca pelo perfil de um profissional que não se limite apenas à prática instrumental. Hager e Johnson enunciaram duas observações gerais. A primeira é que há um conflito entre os tipos de musicalidade e habilidades técnicas necessárias para ingressar nos programas e as que são consideradas necessárias para o cotidiano de um profissional de orquestra, que abordaremos mais adiante. A segunda observação é que existem habilidades que são aprendidas apenas na prática, ou seja, no exercício cotidiano da performance orquestral durante os ensaios e concertos.

A orquestra sinfônica como um ambiente social de aprendizagem colaborativa

Acredito que as orquestras mais prestigiadas se diferenciam das demais não apenas pela coesão rítmica ou a afinação, mas pela capacidade de realizar uma ampla “paleta” de dinâmicas. Porém, um problema bastante comum na rotina de ensaios é realizar a dinâmica sem muita diferenciação, sobretudo em repertório novo para a orquestra. Isto normalmente ocorre porque os músicos ficam mais preocupados em tocar corretamente as notas e no tempo certo, que os aspectos mais expressivos, como o recurso da dinâmica, podem ter sua realização

¹ Disponível em https://youtu.be/xdO_do9Qwss. Acesso em 22 de maio de 2020.

comprometida. Normalmente, os parceiros de estante advertem, um ao outro, da dinâmica a ser imprimida; e isto se dá, especialmente, no caso em que um deles toca mais forte do que deveria.

Esse tipo de “pressão dos pares” que relatei no parágrafo anterior é um dos aspectos levantados por Gaunt e Dobson (2014) em pesquisa que foi realizada com membros da *London Symphony Orchestra* para compreender as interações que ocorrem em uma orquestra sinfônica. As pesquisadoras remetem a uma citação de Pierre Boulez, que falou sobre a capacidade de uma organização serial² em criar um “conjunto de possibilidades” nas composições orquestrais. Gaunt e Dobson ampliaram o conceito original, relacionado ao processo criativo de Boulez para “explorar as conexões a serem feitas entre a experiência dos músicos de trabalharem em conjunto e o processo organizacional geral de uma orquestra” (Gaunt & Dobson, 2014, p. 303)³. Assim, vincularam-no ao conceito de Comunidades de Prática (*Communities of Practice*), sistematizado por Wenger (2007), elaborado a partir de quatro premissas iniciais:

- 1 - Somos seres sociais. Longe de ser trivialmente verdadeiro, esse fato é um aspecto central do aprendizado;
- 2 - O conhecimento é uma questão de competência em relação a iniciativas valiosas - como cantar afinado, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser sociável, crescer como menino ou menina e assim por diante;
- 3 - Conhecer é uma questão de participação na busca de tais iniciativas, ou seja, de engajamento ativo no mundo;
- 4 - O significado — nossa capacidade de experimentar o mundo e nosso envolvimento significativo com ele — é, em última análise, que aprender é produzir. (Wenger, 2007, p. 4)⁴.

Segundo Gaunt e Dobson (2014), uma Comunidade de Prática é essencialmente formada por um grupo de pessoas que têm uma paixão ou preocupação compartilhada com o que fazem, e juntas aprendem a fazer isso melhor através de interação e compartilhamento. É um processo “vivo” que difere de uma rede ou de um conjunto de relacionamentos, na medida em que estabelece uma identidade que, por sua vez, fortalece as identidades de seus membros. As Comunidades de Prática compartilham três características-chave: primeiro, os membros compartilham um domínio de interesse e comprometimento. A este respeito, uma comunidade de prática não pode ser formada a partir de um grupo aleatório de pessoas. Em segundo lugar, os membros da comunidade interagem para ajudar e aprender uns com os outros. E em terceiro lugar, ocorre a prática propriamente dita, o repertório de formas de se fazer as coisas, e os membros evoluem juntos durante um período de tempo. Por isso, uma comunidade de prática não pode surgir de uma única interação, mas é porosa o suficiente para admitir novos membros, ainda que temporariamente. Gaunt e Dobson apontaram os seguintes elementos de uma Comunidade de Prática entre os músicos orquestrais:

- 1 - Um propósito compartilhado claro entre os músicos e o envolvimento coletivo mútuo altamente motivador e que permitiu que eles dessem o seu melhor (...);

² A organização serial da música instrumental é baseada na escala cromática de 12 sons da música ocidental e adota o semitom como o menor intervalo possível. Para Boulez, a série pode ser constituída também por elementos como altura, duração, dinâmica e articulação (Koblyakov, 2009).

³ “[There are reasons] to explore the connections to be made between the musicians' experience of working as an ensemble and the overall organizational process of an orchestra”.

⁴ “1 - We are social beings. Far from being trivially true, this fact is a central aspect of learning. 2 - Knowledge is a matter of competence with respect to valued enterprises - such as singing in tune, discovering scientific facts, fixing machines, writing poetry, being convivial, growing up as a boy or a girl, and so forth. 3 - Knowing is a matter of participating in the pursuit of such enterprises, that is, of active engagement in the world. 4 - Meaning - our ability to experience the world and our engagement with it as meaningful - is ultimately what learning is to produce”.

2 - A Orquestra como um ambiente de aprendizagem que fornece uma base para a busca de uma conquista artística. Neste ambiente, tanto o apoio e a pressão dos pares impactaram os indivíduos;

3 - Tensão entre o desenvolvimento individual e coletivo. Os entrevistados percebem que prosseguir em seu desenvolvimento individual junto ao desenvolvimento coletivo da orquestra era importante. (...) Alguns músicos perceberam que seu engajamento no conjunto aumentou ao saírem momentaneamente para se aprimorar. Onde os músicos conseguiram aproveitar tais oportunidades, a porosidade na COP aumentou (Gaunt & Dobson, 2014, p. 305)⁵.

Pode-se dizer, então, que os procedimentos sensório-motores individuais e coletivos dos músicos, que fazem parte da performance orquestral, estão contidos em processos mais amplos, que se referem às Comunidades de Prática.

Da prática sensório-motora individual às implicações com o coletivo

A rotina de trabalho do violinista de orquestra nem sempre permite que ele pense como faz aquilo que está fazendo. Em sua prática sensório-motora individual⁶, muitas vezes realizada em tempo reduzido, ele deve estar atento a três elementos principais: afinação, sonoridade⁷ e ritmo⁸, nessa ordem.

Para se tocar qualquer coisa, a primeira pergunta é que nota você quer tocar; a seguinte é que sonoridade você quer que ela tenha; a última é quando você deseja que aquela nota soe. Em outras palavras, todas as notas devem estar afinadas; tocadas com a qualidade de som desejada para aquela nota, frase ou passagem e livre de arranhões ou outras distorções e ouvida ritmicamente no momento certo (Fischer, 2013, p. 93)⁹.

O domínio paulatino desses elementos, segundo Fischer, faz com que o esforço despendido na performance seja cada vez menor, ou seja, ela se torna cada vez mais “fácil” de realizar e isso é o que o autor chama de “fórmula mestra” para dominar qualquer tipo de atividade ou, acrescento, para alcançar a expertise. No caso da expertise do violinista de orquestra, a prática sensório-motora individual soma-se à coletiva para que essa competência seja adquirida. Os melhores performers são aqueles que se engajam na *prática deliberada* para alcançarem

⁵ “1 - A clear shared purpose among the musicians, and mutual engagement as a collective that was highly motivating and enabled them to perform at their best (...); 2 - The orchestra as a learning environment that provided a powerful foundation for the ongoing search for higher artistic achievement; within this environment both peer support and peer pressure impacted individuals; 3 - Tension between individual and collective development. Respondents perceived that navigating their individual development alongside development through the orchestral collective was important. (...) Some [musicians] perceived that sustained engagement in the orchestra was deepened by opportunities to move in and out of the orchestra in order to continue developing artistically or personally. Where musicians were able to take such opportunities, porosity in the CoP increased”.

⁶ Aqui me refiro ao conjunto de procedimentos adotados pelo músico, individualmente, para criar representações sensório-motoras visando à aprendizagem do repertório a ser ensaiado na orquestra e ao ajuste desses procedimentos na medida em que o projeto interpretativo do regente para a obra em questão ficar mais claro.

⁷ Sobre *sonoridade*, refiro-me à qualidade do som desejada pelo regente em seu projeto interpretativo para a obra ensaiada.

⁸ Sobre *ritmo*, numa definição apressada, refiro-me como a duração relativa de estímulos sonoros intercalados pelos “ataques” que os produzem, o que frequentemente gera uma sensação de *pulso* e a duração do intervalo entre os pulsos se relaciona ao *tempo*, que é fortemente associado à quantidade de pulsos por minuto (Grahm, 2012; Levitin, Grahm & London, 2018).

⁹ “To play anything, the first question is what note you want to play; the next question is what sound you want that note to have; the last question is when you want that note to sound. In other words, every note must be in tune; played with the desired sound quality for the note, phrase or passage, and free of scratch or other distortion; and sounded at the right moment rhythmically”.

expertise, que seria o resultado de um esforço individual em longo prazo para melhorar sua performance enquanto se negocia com restrições motivacionais e externas:

À medida que os níveis de performance aumentavam em habilidade e complexidade, foram desenvolvidos métodos para instruir e treinar explicitamente os indivíduos [...]. Durante o desenvolvimento em direção à performance expert, os professores e treinadores instruem os indivíduos a se envolverem em atividades práticas que maximizam sua melhoria [...]. Chamamos essas atividades de prática deliberada e as distinguimos de outras atividades, como as de interação lúdica e de trabalho remunerado (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, p. 368)¹⁰.

De acordo com Gillinson e Vaughan (2009), a vida de um músico de orquestra pode ser desafiante e recompensadora (especialmente nos primeiros anos, acréscimo), mas pode ser frustrante, exaustiva e insatisfatória, quando sua motivação não é a mesma no decorrer dos anos, por razões de falta de reconhecimento, pouca perspectiva de crescimento profissional, sensação de estagnação, etc. Gillinson e Vaughan lembram que muitas pessoas querem ser músicos profissionais por causa de suas aspirações artísticas, mas esse papel em uma orquestra é, particularmente, reservado a maestros e solistas — e, em algum grau, aos músicos principais de cada naipe. Muitos entendem e aceitam esse papel, mas outros se sentem frustrados e tolhidos em sua criatividade, como se fossem mais “operários” do que “artistas”. Dessa forma, se o violinista de orquestra se sentir frustrado por ter que reprimir, todo o tempo, suas próprias ideias artísticas, deve buscar alternativas em que possa expressá-las.

Acredito que deva haver uma congruência entre o projeto artístico da orquestra, o planejamento interpretativo do regente para cada obra e o caráter musical dos músicos envolvidos. Para que os músicos atuem no seu melhor nível artístico, precisam ser convencidos pelo regente de que sua proposta interpretativa é a mais atraente possível e isso passa por um relacionamento proveitoso deste com o corpo orquestral (Boerner & Von Streit, 2007). Porém, os instrumentistas não devem abrir mão de dois aspectos que são fundamentais para a efetividade da execução: ritmo e afinação (Hager & Johnsson, 2009; Wulfhorst, 2012, Vol. 2).

Lashley (1951) sugeriu que os movimentos físicos do intérprete estariam conectados, calibrados e pré-ordenados em um mecanismo central. Palmer (1997) acrescenta que essa teoria de “controle motor” (*open-loop*) se baseia em duas evidências: o pouco tempo de *feedback* para afetar o planejamento do próximo movimento e algumas habilidades que podem ser executadas na ausência de *feedback* cinestésico. Chaffin e Lisboa (2008) afirmam que os instrumentistas possuem um “mapa” mental da peça que executam, que lhes diz onde estão e o que vem a seguir — uma série de marcos, organizados hierarquicamente pelas seções e subseções da obra. O músico assimila esses pontos de referência (*performing cues*) para garantir que sua execução ocorra conforme o planejado. Chaffin e Lisboa classificaram os *performing cues* como sendo de quatro tipos: estruturais (relacionados à forma estrutural da obra e elaboração do material musical), expressivos (sentimentos transmitidos para a audiência), interpretativos (onde um aspecto interpretativo requer maior atenção no fraseado, tempo, dinâmica, etc.) e básicos (organização dos aspectos técnicos para que sejam realizados exatamente como pretendidos).

Para o violinista de orquestra é natural que tenha que ceder à concepção do maestro em relação aos *performing cues* estruturais, expressivos e interpretativos da obra ensaiada. Além disso, há os pedidos efetuados pelo chefe de seu naipe no que diz respeito aos *performing cues* básicos necessários para se adequar à visão proposta pelo maestro (arcadas, articulações,

¹⁰ “As the levels of performance in the domain increased in skill and complexity, methods to explicitly instruct and train individuals were developed. [...] Throughout development toward expert performance, the teachers and coaches instruct the individuals to engage in practice activities that maximize improvement. [...] We call these practice activities deliberate practice and distinguish them from other activities, such as playful interaction, paid work”.

dedilhados, etc.), e o instrumentista deverá estar preparado para atendê-los, ainda que nem sempre concorde com eles.

Dobson e Gaunt (2015) realizaram uma série de entrevistas com músicos de uma orquestra profissional de Londres e indicaram que muito das práticas que ocorrem no conjunto repousam em habilidades de comunicação e colaboração de natureza tácita, incorporadas à performance coletiva do conjunto e são difíceis de perceber por quem não faz parte do mesmo. As pesquisadoras destacaram a importância de um conjunto de habilidades agrupadas com a denominação de *radar*. Ele engloba ouvir, comunicar-se e se adaptar a outros membros do conjunto o tempo todo durante o ensaio e a performance. Um atributo chave do radar é a capacidade de dividir o foco, já que ser capaz de atuar em um ambiente de alto nível técnico é apenas um requisito básico. Em vez de simplesmente tocar a sua parte individualmente, o *performer* é sempre orientado pela escuta e depois se adequa à multiplicidade de ocorrências possíveis em seu naipe. Ou seja, dentro dessa cadeia de ações e reações, está a performance coletiva orquestral, orientada pelo “radar” e que contém um amplo sistema de interações dos músicos, entre si e com o maestro, e do conjunto com o ambiente circundante.

É por essa razão que nem sempre um músico tecnicamente excepcional consegue se integrar a um naipe, porque são necessárias também as habilidades de escuta, comunicação e reação no âmbito do ambiente orquestral. Como disse um dos participantes da pesquisa de Dobson e Gaunt, muitos *performers* têm as habilidades técnicas necessárias para tocar em orquestra, mas relativamente poucos demonstram as habilidades de responder ao que o conjunto precisa em dado momento. Isto demonstra que ainda estão muito ancorados em práticas sensório-motoras individuais e têm dificuldade de se engajarem na prática sensório-motora coletiva.

Segundo Hager e Johnsson (2009), uma questão que parece clara é que o aprendizado em uma orquestra profissional envolve aspectos tanto individuais como sociais, e nem sempre as escolas de música são capazes de prover todos eles. Dobson e Gaunt (2015) corroboram essa afirmação e acrescentam que os treinamentos nos conservatórios precisam incluir não só as habilidades sensório-motoras individuais, mas também a capacidade de cultivar boas relações interpessoais, de maneira que seja realçada a comunicação entre esses dois aspectos para que os futuros músicos sejam preparados para as complexas redes de comunicação que ocorrem na orquestra.

Considerações finais

Neste artigo, discuti sobre algumas lacunas que o violinista de orquestra se depara após seus anos de formação com intensa prática deliberada, particularmente de natureza sensório-motora individual com pouca ou nenhuma abordagem de excertos orquestrais, a não ser nos conjuntos orquestrais da instituição a que pertence. Outras lacunas se referem a uma vivência inadequada ou superficial dos elementos sensório-motores que se relacionam à performance construída coletivamente nos grupos sinfônicos, que podem ser entendidos como comunidades que visam a um desenvolvimento contínuo de suas potencialidades artísticas.

Isso implica que o violinista de orquestra está inserido numa estrutura hierarquizada a serviço da identidade artística da orquestra e do projeto de interpretação musical do maestro, que é auxiliado pelo *spalla* e chefes de naipe durante a preparação e execução do repertório. O maestro deve ser capaz de provocar o engajamento de todo o conjunto em sua proposta artística para que o resultado da performance coletiva seja o melhor possível. O violinista de orquestra, principalmente, precisa lidar com o fato de que as principais decisões artísticas a respeito de sua performance não passam por ele, mas deve ser capaz de cumpri-las de imediato. Para que ele não se sinta tolhido em suas aspirações artísticas, é recomendável que ele procure por alternativas em que possa se expressar livremente em apresentações solo ou camerísticas.

Neste ambiente profissional é essencial que haja consciência de que há níveis de comunicação e negociação que não se limitam a uma única direção: do regente para a orquestra. Nessa pesquisa de doutorado, restrinjo a discussão aos aspectos que extrapolam a formação sensório-motora individual do violinista, com ênfase nas competências técnico-musicais, sejam individuais ou coletivas. Contudo, ainda há um vasto campo relacionado às questões interpessoais mencionadas que ainda carece de ampla investigação.

Referências

- Boerner, S. & Von Streit, C. (2007). Promoting Orchestral Performance: The Interplay Between Musicians' Mood and a Conductor's Leadership Style [Promovendo a Performance Orquestral: Interação entre o Humor dos Músicos e o Estilo de Liderança de um Maestro]. *Psychology of Music*, 35 (1), 132-143.
- Chaffin, R., & Lisboa, T. (2008). Practicing Perfection: How Concert Soloists Prepare for Performance [Praticando a Perfeição: Como Solistas se Preparam para a Performance]. *Ictus*, 9, 115-142.
- Channing, S. (2009). Training the Orchestral Musician [Treinamento do Músico de Orquestra]. In C. Lawson (Ed.). *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp. 227-242). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dobson, M., & Gaunt, H. (2015). Musical and Social Communication in Expert Orchestral Performance [Comunicação Musical e Social em Performance Orquestral “Expert”]. *Psychology of Music*, 43(1), 24-42.
- Ericsson, K., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance [O Papel da Prática Deliberada na Aquisição da Performance “Expert”]. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fischer, S. (2013). *The Violin Lesson – A Manual for Teaching and Self-Teaching the Violin* [A Lição de Violino – Um Manual para o Ensino e Auto-aprendizado no Violino]. London, UK: Edition Peters.
- Ferreira, I., Kubala, R & Tokeshi, E. (2016). *Excertos Orquestrais de Violino: Investigação de Aspectos Técnico-interpretativos e a Relevância de seu Estudo na Formação do Instrumentista*. ANPPOM. <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4405/1524>.
- Gaunt, H., & Dobson, M. (2014). Orchestras as “Ensembles of Possibility”: Understanding the Experience of Orchestral Musicians through the Lens of Communities of Practice [Orquestras como um “Conjunto de Possibilidades”: Compreendendo a Experiência dos Músicos Orquestrais através das Comunidades de Prática]. *Mind, Culture and Activity*, 21, 298-317.
- Gillinson, C. & Vaughan, J. The Life of an Orchestral Musician [A Vida de um Músico de Orquestra]. In C. Lawson (Ed.). *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp. 243-251). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grahn (2012). Neural Mechanisms of Rhythm Perception: Current Findings and Future Perspectives [Mecanismos Neurais de Percepção Rítmica: Resultados Atuais e Perspectivas Futuras]. *Topics in Cognitive Science*, 4, 585–606.
- Lashley, K. (1951). The Problem of Serial Order in Behavior [A Questão da Ordem Serial no Comportamento]. In L. A. Jeffress (Ed.). *Proceedings of the Cerebral Mechanisms in Behavior: The Hixon Symposium* (pp. 112–146). New York, NY: Wiley.
- Levitin, D., Grahn, J. & London, J. (2018). The Psychology of Music: Rhythm and Movement [Psicologia da Música: Ritmo e Movimento]. *Annual Review of Psychology*, 69, 51-75.
- Hager, P. & Johnsson, M. (2009). Learning to Become a Professional Orchestral Musician: Going Beyond Skill and Technique [Aprender a se Tornar um Músico de Orquestra Profissional: Indo Além da Habilidade e Técnica]. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 103-118.
- Koblyakov, L. (2009). *Pierre Boulez – A Word of Harmony* [Pierre Boulez – Um Mundo de Harmonia]. New York, NY: Routledge.

- Palmer, C. (1997). Music Performance [Performance Musical]. *Annual Review of Psychology*, 48, 155-138.
- Wenger (2007). *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity* [Comunidades de Prática – Aprendizado, Significado e Identidade]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wulfhorst, M. (2012). *The Orchestral Violinist Companion* (2 Vol.) [Tratado para o Violinista de Orquestra – Volumes I e II]. Kassel, DE: Bärenreiter.

Link da Comunicação Oral no YouTube: <https://youtu.be/MUh8cHlgZcw>