

## Abordagens iniciais da prática da Sonata K. 271 de Domenico Scarlatti por um estudante de graduação e um pianista profissional

Celso Luiz Barrufi dos Santos Junior  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
barrufic@gmail.com

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

Resumo: A relação entre comportamentos de prática e expertise tem sido tema de crescente interesse no âmbito da pesquisa em música. Investigações das abordagens de prática de músicos mais e menos experientes, apesar de numerosos, pouco têm observado comparativamente como diferentes níveis de expertise se comportam nos estágios iniciais do aprendizado de uma mesma nova obra musical. A presente comunicação de pesquisa tem como objetivo identificar diferenças e semelhanças na abordagem de prática na primeira semana de aprendizado da Sonata K. 271 de D. Scarlatti por um pianista graduando e um profissional. Através de entrevistas, da observação da prática e da contabilização e análise dos segmentos de prática, foram constatadas semelhanças nos objetivos, na orientação e na delimitação estrutural da obra. Por outro lado, a velocidade no agrupamento das seções, o tempo despendido e manipulação de aspectos como erros, andamento, e segmentação da prática estão entre as diferenças observadas. Os resultados sugerem que diferentes níveis de expertise passaram por caminhos semelhantes, mas que se diferenciam quanto à velocidade e ao volume de informações processadas.

Palavras-chave: prática musical; prática pianística; expertise.

### Initial approaches to the practice of Domenico Scarlatti's Sonata K. 271 by an undergraduate piano student and a professional pianist

Abstract: The relationship between practice behaviors and expertise is a subject of growing interest in music research. Studies focusing on both more and less experienced musicians' approaches to practice, although numerous, haven't yet thoroughly addressed the comparison of the ways in which different levels of expertise behave in the early stages of learning the same musical work. The goal of the present research communication is to identify differences and similarities between an undergraduate piano student's and a professional pianist's approaches to practice in the first week of learning the Sonata K. 271 by D. Scarlatti. By means of interviews, observations of practice sessions and measurement and analysis of practice segments, similarities were identified in terms of practice goals, orientation and structural delimitations of the piece. On the other hand, the speed of grouping the sections, the time spent and the manipulation of aspects such as errors, tempo and segmentation of practice were among the differences observed. The results suggest that different levels of expertise went by a similar path, however in ways that differed in terms of speed and amount of information processed.

Keywords: musical practice; piano practice; expertise.

### Introdução

A prática musical é uma atividade essencial no desenvolvimento de adaptações mentais e físicas complexas, as quais possibilitam a aquisição de habilidades e competências relevantes para a expertise musical (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007). Através da prática, músicos adquirem proficiência instrumental/vocal, aprendem novos repertórios, memorizam música, desenvolvem a interpretação musical e aprimoram a performance (Hallam, 2006). Sabe-se que a quantidade e a qualidade da prática são aspectos fundamentais na formação do músico: se por um lado grandes volumes de horas acumuladas de prática ao longo da vida estão relacionadas ao desenvolvimento de níveis excepcionais de performance (Ericsson; Krampe; Tesch-Römer, 1993; Macnamara, Maitra, 2019), por outro, a prática eficiente se diferencia de uma simples repetição de ações ao engajar sistemas metacognitivos de auto aprendizagem (Jørgensen, Hallam, 2016). O termo prática deliberada, proposto por Ericsson e colaboradores (1993), é usado para designar um tipo específico de prática tido como eficaz e como principal preditor da obtenção de altos níveis de expertise; ela é estruturada, requer concentração e energia, e tem como objetivo melhorar algum aspecto da performance através do estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros. Expertise, por sua vez, é entendida como o nível de especialização num campo do conhecimento atingido através de um processo de desenvolvimento e adaptação de longo prazo no qual conhecimentos e habilidades são consolidados a partir da experiência, prática e *feedback* (Feltovich; Prietula; Ericsson, 2018).

Comportamentos e estratégias de prática têm sido observados com vistas a identificar formas eficazes de praticar. Estudos têm considerado a delimitação de trechos ou partes da peça ao longo de uma sessão de prática (Chaffin; Logan, 2006; Miklaszewski, 1989; Williamon; Valentine, 2000), o uso de metrônomo e manipulação do andamento (Rostron; Bottrill, 2000; Duke; Simmons; Cash, 2009), as repetições (Maynard, 2006; Miksza, 2007) e a duração de sessões de prática (Maynard, 2006; Williamon; Valentine, 2000). Por outro lado, pesquisadores se voltaram a observar padrões de prática em níveis diferentes de expertise musical, como novatos (Hallam, 2001; Leon-Guerrero, 2008; Gruson, 2002), estudantes universitários (Mantovani, 2018; Boucher; Creech; Dubé, 2020) e profissionais (Chaffin; Imreh, 2002; Gruson, 2002; Lisboa; Demos; Chaffin, 2018).

Comportamentos de prática também têm sido observados em função do estágio inicial de aprendizado de uma obra musical. Leon-Guerrero (2008), em um estudo feito com estudantes do ensino fundamental, observou que, ao aprender uma nova obra musical, músicos novatos tendem a voltar constantemente ao início da peça, além de priorizar a execução das notas corretas em detrimento de outros aspectos musicais. A partir da observação de diferentes níveis de expertise, Gruson (2002) percebeu diferenças nos comportamentos de prática entre participantes: enquanto níveis elementares tendem a repetir notas, fazer mais pausas e usar recursos limitados de manipulação dos aspectos musicais, níveis avançados repetem trechos maiores e utilizam uma variedade de estratégias, como praticar com mãos separadas, verbalizar objetivos e dedicar um tempo maior à prática. De acordo com Hallam (1997), músicos experts buscam adquirir, já no primeiro contato, uma compreensão global da obra musical; essa abordagem holística é seguida pela prática de seções de acordo com delimitações estruturais, pelo planejamento da performance a partir de considerações musicais e técnicas, além da utilização de procedimentos como repetição, variação e análise. Estudantes, por outro lado, ao aprenderem uma nova obra tendem a ignorar os erros, não observar aspectos expressivos e repetir a obra do início ao fim. Mantovani (2018) constatou, através da observação fenomenológica da prática de quatro pianistas em diferentes níveis de expertise, que níveis mais elementares demonstraram limitações no número de aspectos contemplados, no tempo de manutenção do foco de atenção, e na variedade de estratégias empregadas. Por outro lado, os níveis mais elevados tiveram uma maior capacidade de lidar com diferentes aspectos da música, uma maior resistência da atenção, e também uma maior gama de procedimentos escolhidos para alcançar um determinado objetivo.

A literatura tem apontado a existência de significativas diferenças nas abordagens de prática de indivíduos em diferentes níveis de expertise musical. No entanto, o foco tem sido comumente direcionado a novatos e experts, muitas vezes em situações diferentes das habitualmente vividas por eles, tanto em termos do material musical praticado quanto do tempo e distribuição da prática (Hambrick; Macnamara; Oswald, 2020). Enquanto estratégias eficazes de prática são vinculadas ao expert e estratégias pouco eficazes são associadas a novatos, pouco se tem discutido como níveis intermediários se comportam, por exemplo, frente ao aprendizado de uma nova obra musical. Existem indícios que sugerem que a deliberação na prática musical é consolidada na medida em que a expertise musical aumenta (Mantovani, 2018); porém, ainda é necessário não só estabelecer critérios para determinar a existência de deliberação na prática mas também investigar como comportamentos de prática se relacionam com a expertise, com os estágios do aprendizado de uma obra bem como com a complexidade da mesma. Para isso, é preciso estabelecer condições que não só favoreçam um olhar comparativo da prática mas também que possibilitem uma aproximação a situações reais vivenciadas pelos músicos. O objetivo do presente trabalho é, portanto, identificar diferenças e semelhanças na abordagem de prática na primeira semana de aprendizado da Sonata K271 de Domenico Scarlatti por um pianista graduando e um profissional.

### Metodologia

Ao longo de um mês, foi observado o aprendizado da Sonata em dó maior K271 de D. Scarlatti por quatro pianistas em diferentes níveis de expertise (dois estudantes de graduação e dois profissionais) que nunca haviam tido contato com a obra. Foram gravadas, em áudio e vídeo, uma sessão de prática e uma performance por semana, totalizando quatro registros de cada. Além disso, uma entrevista semi-estruturada foi realizada ao final de cada semana acerca dos objetivos e estratégias de prática bem como percepções pessoais sobre o aprendizado e a peça. Por fim, foi orientado aos participantes que procedessem normalmente em suas abordagens de práticas e que tomassem nota da quantidade de horas semanais dedicadas ao estudo da obra, além da disponibilização de suas partituras com anotações feitas ao longo das semanas. A presente comunicação é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, no qual serão analisados dados da primeira sessão de prática de um estudante de graduação e um pianista profissional<sup>1</sup>, conforme a Tabela 1:

Participante	Idade	Tempo de estudo formal de piano
Profissional (P1)	61 anos	51 anos
Graduando (G1)	20 anos	5 anos

Tabela 1: Perfil dos participantes investigados.

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

Foi utilizada a estratégia de análise da prática por delimitação de trechos ou partes da peça executadas ao longo da sessão de prática (Chaffin; Logan, 2006; Miklaszewski, 1989; Williamon; Valentine, 2000; Lisboa; Demos; Chaffin, 2018), focando assim em pontos de partida e de parada sinalizados diferentemente quanto ao emprego das mãos juntas e separadas. Tal maneira de compilar dados da prática apresentou evidências sobre zonas de foco/necessidades dos praticantes assim como modos de estudo/entendimento desta peça imposta. Além disso, esses dados, associados aos dados das entrevistas ao final da primeira semana de prática, revelaram um panorama daquilo que havia sido enfatizado/conseguido neste tempo preliminar de estudo. Dados referentes à quantidade de horas e anotações feitas durante a prática ao longo da primeira semana serão ponderados quando pertinentes. Por meio destas duas técnicas e das informações suplementares foram feitas a análise de conteúdo das sessões de prática e entrevistas, bem como a contagem dos segmentos de prática com o auxílio do software OriginLab® 8.5.

## Resultados e discussões

Na sua primeira semana de prática, G1 dedicou 4 horas e 50 minutos ao estudo da peça. Desse montante, foram observados 24 minutos referentes à primeira sessão de prática (SP1G1, ver Figura 1), que foi gravada dois dias após seu primeiro contato com a obra. De acordo com G1, o objetivo da primeira semana de estudos foi “aprender as notas” a fim de conseguir “tocar fluido, do início ao fim, tocar sem errar, travar”. Para isso, ele relatou ter trabalhado aspectos de dedilhado, memorização e fluidez. Pode-se notar que G1, na SP1G1, dedicou seu estudo somente à primeira página da Sonata (primeiros 50 compassos). Isso mostra que o participante optou por trabalhar a obra em seções separadas, priorizando a obtenção de algum grau de precisão na primeira página antes de avançar para a segunda<sup>2</sup>. Existiu, portanto, uma orientação linear no estudo e aprendizagem da peça: G1 optou por trabalhar a peça partindo do início em direção ao fim. Nesse sentido, ele afirmou: “geralmente eu pego uma peça e fico muito tempo na primeira [página]. Eu fico muito assim nos primeiros compassos, se não ficou legal eu volto e tal”. Assim, o participante declarou que somente conseguiu se dedicar ao estudo da segunda página no fim da primeira semana.

A orientação linear do estudo de G1 se mostrou também num nível local que compreendeu as subseções da seção A da Sonata. O participante começa seu estudo pelo início da obra em direção ao fim da primeira página. No entanto, G1 para em alguns pontos (por exemplo, c.7, c.14, c.22 e c.35) que são trabalhados de maneira isolada e repetidos diversas vezes antes de seguir adiante. Esses trechos correspondem, em sua maioria, a pontos estruturais da peça, como inícios de frase e/ou mudança de registro, textura e figuração rítmica e melódica. Tais pontos foram demarcados pelo participante em sua partitura. Após as paradas e o estudo de trechos curtos, pode-se observar que G1 procurou retornar a um ponto anterior para colocá-los no contexto. Exemplos disso são vistos ao longo da SP1G1. Por exemplo, ao chegar no c.22, o participante volta e faz do c.4 ao 22, colocando em seu contexto os trechos anteriormente praticados (c.7 e c.14-17). Na sequência, após trabalhar diferentes pontos a partir do c.22, G1 retorna e toca do c.22 ao 32. De forma semelhante, o participante faz de forma contínua do c.35 ao 50 de mãos juntas somente após praticar isoladamente trechos curtos e/ou de mãos separadas.



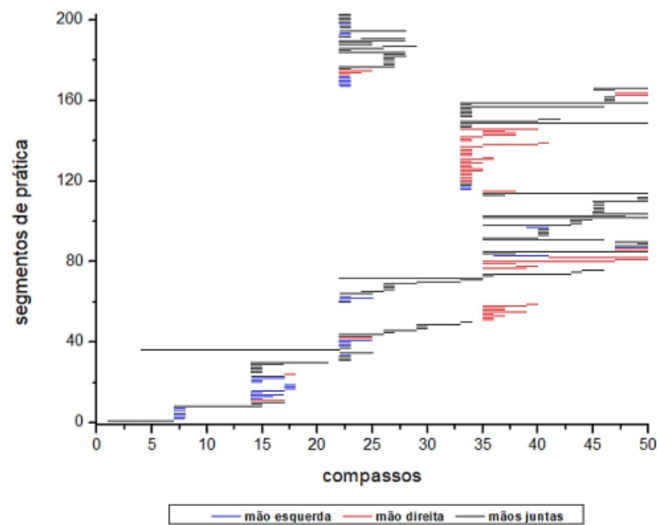


Figura 1: Segmentos de prática da primeira sessão de prática do participante G1 (SP1G1)

Nota-se que G1 empregou o estudo de mãos separadas especialmente nos trechos curtos. Destaca-se o estudo somente com a mão esquerda nos trechos até o c.25 (c.7, c.14 e c.22). Por outro lado, o estudo de mão direita foi aplicado sobretudo na metade final (c.33, c.35 e c.47). Trechos longos foram, no geral, tocados com as mãos juntas. Uma exceção, porém, pode ser encontrada no trecho do c.35 ao 50, que foi primeiro estudado somente com a mão direita para em seguida ser trabalhado de mãos juntas. Assim, G1 demonstrou autonomia em selecionar quais trechos estudar com qual mão, e a escolha foi feita aparentemente com base nos pontos que apresentam figurações de semicolcheias. Na SP1G1, o estudo de mãos juntas foi levemente predominante (55%), seguido pelo uso das mãos separadas (45%, dos quais 26% referentes à mão direita e 19% à mão esquerda). A estratégia de utilizar o estudo de mãos separadas foi apontada por Gruson (2002) como uma característica da prática comum em níveis mais elevados de expertise.

Através dos padrões observados na SP1G1 pode-se dizer que a abordagem de G1 foi da microestrutura em direção à macroestrutura, padrão tido como comum na prática de estudantes intermediários (GRUSON, 2002; Leon-Guerrero, 2008) e avançados (Miklaszewski, 1989). Em outras palavras, apesar do desejo de tocar a peça sem parar do início ao fim com fluidez, o participante viu a necessidade de repetir trechos curtos de maneira isolada em andamento lento e com o estudo de mãos separadas. Somente após isso G1 os colocou no contexto de trechos maiores de mãos juntas, que eram integrados a outros com a finalidade de tocar a peça inteira. Porém, na primeira semana, o participante ficou somente no âmbito da seção A da sonata e com pouca fluidez (andamento médio de 110 b.p.m. para cada colcheia). Observou-se, uma organização da prática de acordo com delimitações estruturais bem como emprego de estratégias variadas, mas que estiveram limitadas em relação à abrangência da peça e à fluência pelo fato de G1 ter priorizado a precisão de notas.

O participante P1 dedicou um total de 50 minutos ao estudo da obra na primeira semana. A primeira sessão de prática de P1 (SP1P1, Figura 2) durou 12 minutos e foi gravada também após dois dias do seu primeiro contato com a peça. Para ele, o objetivo da primeira semana foi “aprender a tocar as notas no tempo certo [...] eu não me preocupei muito com coisas musicais no início”. Assim, ele declarou ter priorizado praticar no andamento da peça (vivo) e ter trabalhado alguns pontos que julgou difíceis tecnicamente, dedilhados, e memorização, sobretudo nas diferenças entre as seções A e B da peça.

Pode-se observar que P1, na SP1P1, trabalha a peça na íntegra. No entanto, existe uma dinâmica de prática que alterna a abordagem das seções A e B separadas com a abordagem da peça toda: nota-se no início da prática padrões de segmentos que se delimitam à seção A, seguido por segmentos que abrangem ambas as seções, e posteriormente padrões que se delimitam à seção B. De modo geral, observa-se uma predominância da prática da seção B, o que sugere que P1 estava priorizando o estudo da segunda página, possivelmente por já ter trabalhado com maior ênfase a primeira nos dias anteriores.



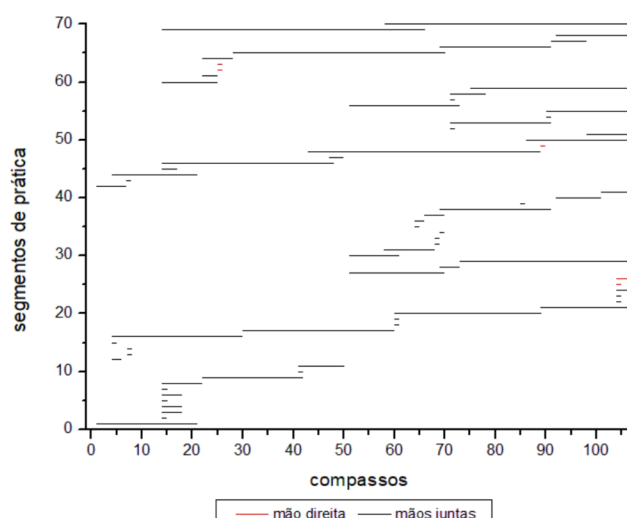


Figura 2: Segmentos de prática da primeira sessão de prática do participante P1 (SP1P1)

A abordagem da prática seguiu, de modo geral, uma orientação linear, na qual o participante começa tocando a peça do início em direção ao fim, parando em trechos onde cometia erros, repetindo-os a fim de corrigi-los para então seguir adiante. Notou-se, no entanto, que P1 não parou após todos os erros de notas, o que sugere que estava priorizando uma visão global da obra sem se preocupar excessivamente com os detalhes. Uma diferenciação no tratamento de erros recorrentes e erros incidentais foi observada na prática de pianistas em nível avançado (Rostron; Bottrill, 2000; Duke; Simmons; Cash, 2009). Verificou-se uma maior incidência de segmentos longos e uma variedade nos pontos de início e de parada dos trechos praticados. Isso mostra que, apesar de muitas vezes parar e começar em pontos estruturais, P1 não se limitou a eles. Enquanto que em alguns momentos ele voltou a um ponto anterior para colocar o trecho no seu contexto, em outros ele buscou repetir diretamente os trechos a serem corrigidos sem voltar a pontos anteriores. Assim, foram poucas as vezes que P1 repetiu isoladamente trechos curtos e que voltou insistentemente ao mesmo ponto. Os pontos onde isso ocorreu coincidem com as passagens apontadas por P1 como difíceis tecnicamente e nas quais ele alterou o dedilhado na partitura (destaca-se o trecho a partir do c. 14, que foi um ponto ao qual ele voltou com frequência ao longo da sessão, e o trecho do c. 104, onde P1 focou nas diferenças intervalares da mão direita em comparação à passagem correspondente da seção A). Nota-se o pouco uso das mãos separadas, não sendo observado o emprego da mão esquerda sozinha. O estudo de mãos juntas foi dominante (93%), seguido pelo estudo da mão direita (7%), que foi utilizado pontualmente em momentos de revisão de notas e dedilhados. Isso reforça a ideia que P1 estava priorizando ter uma ideia geral da obra, não só por abrangê-la na íntegra, no andamento rápido (média de 220 b.p.m. para a colcheia), e pelos segmentos longos, mas também por não ter optado trabalhar com um número reduzido de informações (como mãos separadas e trechos curtos) de maneira sistemática. A abordagem global e a prática de segmentos longos têm sido associados a pianistas experientes e a performances de maior qualidade (Hallam, 1997; Williamon; Valentine, 2000).

As abordagens iniciais da prática de G1 e P1 apresentaram tanto aspectos semelhantes quanto diferentes. Por exemplo, ambos revelaram o mesmo objetivo na primeira semana, que foi aprender as notas a fim de conseguir tocar a peça na íntegra sem uma preocupação com questões interpretativas. Hallam (1997) identificou essa atitude como sendo comum em músicos novatos ao passo que, de acordo com a autora, músicos experts já incorporam decisões interpretativas na sua abordagem inicial das obras. Aqui, no entanto, foi observado que P1, mesmo tendo apresentado a visão global apontada por Hallam (1997) como característica de experts, não incluiu aspectos interpretativos relacionados a uma concepção artística da obra em sua prática. Isso pode ser um indício de que mesmo músicos profissionais experientes podem apresentar limitações quanto ao número de aspectos contemplados no estágio inicial de aprendizado de uma obra. Pôde-se perceber também que um ponto da música (c. 14-17) se sobressaiu tanto na prática quanto nas declarações como tecnicamente desafiador para ambos. Ademais, foi constatado que tanto G1 quanto P1 aprenderam a peça em uma abordagem linear levando em consideração a estrutura da música, seja no âmbito das seções A e B como também na estrutura das frases e dos padrões melódicos e rítmicos. A organização a partir da estrutura da obra é uma característica da prática do expert (Hallam, 1997; Chaffin; Logan, 2006); contudo, a delimitação e recorrência de pontos estruturais foram mais claramente observadas na prática de G1 do que na de P1 (ver Figura 3).

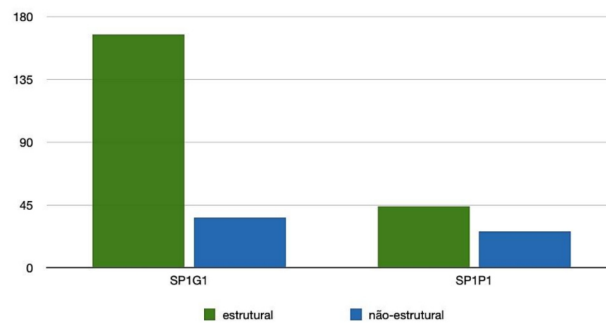


Figura 3: Pontos de início dos segmentos de prática em relação à estrutura fraseológica da obra.

Notou-se que o processo de integração dos trechos para P1 aconteceu de maneira mais rápida e necessitou de menos tempo de prática que o de G1. Ou seja, mesmo G1 dedicando um tempo substancialmente maior à prática da peça, seu aprendizado ficou restrito à seção A, partindo da repetição de trechos curtos delimitados de acordo com a estrutura da peça e de mãos separadas em direção à conexão de partes mais longas de mãos juntas, porém ainda em andamento lento, com pouca fluidez e abrangência limitada (Figura 4). P1, por outro lado, abordou a peça de uma maneira mais dinâmica, alternando momentos em que priorizava a fluência do todo com outros onde focava em seções, subseções, frases e correções locais, com uma maior incidência de segmentos longos (Figura 4) de mãos juntas em andamento rápido e com fluidez.

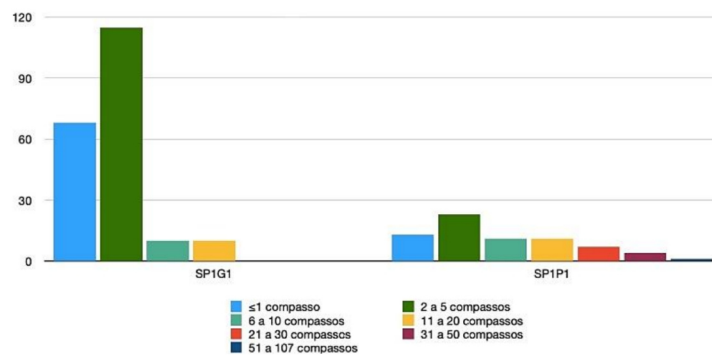


Figura 4: Incidências de segmentos de prática por tamanho (em compassos) na SPG1 e SPP1.

Por fim, pôde-se perceber que, mesmo revelando objetivos similares no estudo inicial da obra, a forma de abordar aspectos como erros, andamento e trechos praticados revelou padrões distintos de entendimento da peça e de processamento das informações contidas na partitura por parte de G1 e P1. Para Fitts e Posner (1967), a aquisição de habilidades – como o aprendizado de uma nova obra – está alicerçada em princípios que levam em consideração a carga de informação que o estímulo (nesse caso, a obra) representa para o indivíduo; ela envolve o direcionamento da atenção – através da prática, *feedback* e experiências prévias – para diferentes níveis da hierarquia presente nas complexas organizações de atividades no espaço-tempo relevantes à tarefa. O fato de G1 priorizar a precisão de notas o fez lidar com segmentos curtos, em andamento lento e mãos separadas. P1, por outro lado, abdicou da precisão de notas e priorizou o andamento rápido numa perspectiva mais ampla, focando no micro somente em pontos específicos de dificuldade. Os resultados são consistentes com a visão de que a maneira como recursos da atenção são alocados na prática é definida pelas prioridades do indivíduo e afeta a manipulação e o processamento das informações numa relação dinâmica entre volume de informação, precisão e velocidade (Rostron; Bottrill, 2000; ver Schneider; Chein, 2003; Tenison; Fincham; Anderson, 2016).

### Considerações finais

A presente comparação de abordagens de prática revelou a existência de semelhanças e diferenças entre o pianista profissional e o graduando, além de nuances que indicam tanto convergências quanto divergências do apontado pela literatura sobre comportamentos de prática e níveis de expertise. Entre as semelhanças destacam-se o objetivo da prática, a linearidade de como o material foi abordado e a delimitação estrutural da obra. A velocidade no agrupamento das seções, o tempo despendido e a manipulação de aspectos como erros, andamento, e segmentação da prática estão entre as diferenças observadas. Os resultados sugerem que as estratégias adotadas na prática podem mudar de acordo não só com o nível de expertise como também com as

características e complexidades da obra musical. Ao observar o aprendizado da mesma obra, diferentes níveis pareceram passar por processos semelhantes que se diferenciam quanto ao tempo despendido e volume de informações trabalhadas. Pesquisas futuras com observações longitudinais desses processos poderão revelar como esses se assemelham e se diferenciam ao longo de outros momentos do aprendizado musical.

**Agradecimentos:** Celso Luiz Barrufi dos Santos Junior agradece à Capes pela bolsa concedida (processo 88882.346344/2019-01).

## Referências

- Boucher, M., Creech, A., & Dubé, F. (2020). Video feedback and the choice of strategies of college-level guitarists during individual practice. *Musicae Scientiae*, 24(4), 430–448.
- Chaffin, R., & Logan, T. (2006) Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 113–130.
- Chaffin, R., & Imreh, G. (2002). Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, 13(4), 342–349.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310–321.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, A. (2018) Studies of Expertise from Psychological Perspectives: Historical Foundations and Recurrent Themes. In A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitts, P., & Posner, M. (1967) *Human Performance*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Gruson, L. M. Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? (2002). In J. A. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music* (pp. 91–112). Oxford, UK: Clarendon Press.
- Hallam, S. (2001). The development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*, 3 (1), 7–23.
- Hallam, S. (2006). Learning through practice. In S. Hallam (Ed.). *Music Psychology in Education* (pp. 89–107). London: Institute of Education, University of London.
- Hambrick, D. Z., Macnamara, B. N., & Oswald, F. L. (2020). Is the Deliberate Practice View Defensible? A Review of Evidence and Discussion of Issues. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01134>
- Jørgensen, H., & Hallam, S. (2016) Practicing. In: S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 449–462). Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007) *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91–106.
- Lisboa, T., Demos, A. P., & Chaffin, R. (2018). Training thought and action for virtuoso performance. *Musicae Scientiae*, 22(4), 519–538. <https://doi.org/10.1177/1029864918782350>
- Macnamara, B.; Maitra, M. (2019) The role of deliberate practice in expert performance: revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science*, 6. <https://dx.doi.org/10.1098/rsos.190327>
- 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.
- Maynard, L. M. (2006). The role of repetition in the practice sessions of artist teachers and their students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 167, 61–72.
- Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17(2), 95–109.
- Miksza, P. (2007). Effective Practice: An investigation of Observed Practice Behaviors, Self-Reported Practice Habits, and the Performance Achievement of High School Wind Players. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 95–109.
- Rostron, A., & Bottrill, S. (2000). Are Pianists Different? Some Evidence from Performers and Non-Performers. *Psychology of Music*, 28, 43–61.
- Schneider, W., & Chein, J. M. (2003). Controlled & automatic processing: Behavior, theory, and biological mechanisms. *Cognitive Science*, 27, 525–559.
- Sutcliffe, W. D. (2003). *The Keyboard Sonatas of Domenico Scarlatti: and Eighteenth-Century Musical Style*. New York: Cambridge University Press.
- Tenison, C., Fincham, J. M., & Anderson, J. R. (2016). Phases of learning: How skill acquisition impacts cognitive processing. *Cognitive Psychology*, 87, 1–28.



- Williamon, A., Ginsborg, J., Perkins, R., & Eaddell, G. (2021). Methodological approaches. In *Performing Music Research* (pp. 31-55). Oxford University Press.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, *91*, 353-376.

---

<sup>1</sup> O participante de graduação e o participante profissional serão doravante designados, respectivamente, pelas siglas G1 e P1. Da mesma forma, as sessões de prática analisadas na presente comunicação serão referidas a partir das seguintes siglas: SP1G1 (sessão de prática 1 do participante G1) e SP1P1 (sessão de prática 1 do participante P1).

<sup>2</sup> A Sonata K271/L155 de Domenico Scarlatti está escrita em forma binária balanceada A-B. De acordo com Sutcliffe (2003, p. 320), a forma binária balanceada, nas sonatas para teclado de Scarlatti, é caracterizada pela presença de materiais cadenciais correspondentes em ambas as seções A e B que combinam e formam uma rima estrutural. Na edição disponibilizada aos participantes dessa pesquisa, cada seção da peça ocupa uma página. Assim, a primeira página corresponde à seção A e a segunda à seção B.