

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**O QUE UM RECITAL PODE ENSINAR PARA O
PRÓXIMO? DESENVOLVIMENTO DE
COMPORTAMENTOS AUTORREGULADOS PARA A
PRÁTICA INSTRUMENTAL**

LUCAS FARIAS SILVANO

PORTO ALEGRE – RS

2024

**O QUE UM RECITAL PODE ENSINAR PARA O
PRÓXIMO? DESENVOLVIMENTO DE
COMPORTAMENTOS AUTORREGULADOS PARA A
PRÁTICA INSTRUMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Música. Área de concentração: Práticas Interpretativas – Piano.

Orientação: Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling

Lucas Farias Silvano

PORTO ALEGRE – RS

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Farias Silvano, Lucas

O que um recital pode ensinar para o próximo?
Desenvolvimento de comportamentos autorregulados para
a prática instrumental / Lucas Farias Silvano. --
2024.

268 f.

Orientadora: Cristina Maria Pavan Capparelli
Gerling.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Prática instrumental. 2. Autorregulação. I.
Pavan Capparelli Gerling, Cristina Maria, orient. II.
Título.

LUCAS FARIAS SILVANO

**O QUE UM RECITAL PODE ENSINAR PARA O PRÓXIMO?
DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS AUTORREGULADOS
PARA A PRÁTICA INSTRUMENTAL**

Tese Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas – Piano.

Tese aprovada em 15 de abril de 2024

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling – UFRGS
(Orientadora e presidente da banca)

Profa. Dra. Luciana Noda - UFPB

Profa. Dra. Rosiane Lemos Vianna - UFU

Prof. Dr. Ney Fialkow - UFRGS

Dedico este trabalho à minha mãe Adriléia João Farias

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus professores Luís Claudio Barros e Guilherme Sauerbronn que me ajudaram durante o início dessa jornada ao longo da graduação e do mestrado.

Agradeço meu orientador artístico Ney Fialkow e minha orientadora Cristina Capparelli Gerling que sempre foram muito profissionais e solícitos.

Agradeço a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado.

Agradeço a todos os amigos e colegas que estiveram do meu lado. Dentre eles destaco Paulo Rodriguez, Felipe Paupitz, Felipe Maciel, João Buatim, Pedro Torres e Lucas Torres.

Agradeço minha família, especialmente meu primo Guilherme Farias, meu padrasto Hamilton Silva e minha mãe Adriléia João Farias.

“Não busque felicidade apenas no destino, mas aprenda a encontrar alegria na própria jornada. O verdadeiro prazer reside na jornada, não apenas na chegada”.

Ralph Waldo Emerson

RESUMO

O presente trabalho investiga o processo de prática, memorização e execução do repertório pianístico a partir da teoria da autorregulação (BANDURA, 1997; ZIMMERMAN, 2000). A pesquisa aborda dois estudos de caso sobre a prática instrumental realizada pelo autor deste trabalho para a disciplina de instrumento do curso de doutorado em Práticas Interpretativas ao longo de dois anos em situações contrastantes: em um contexto de pandemia quando as aulas de instrumento foram realizadas de forma remota e durante o retorno das aulas presenciais. Os princípios da autorregulação serviram como norteadores para a organização, execução e reflexão do estudo visando desenvolver comportamentos mais produtivos, alcançar uma prática deliberada e efetiva. Como ferramentas metodológicas foram utilizadas gravações das sessões de prática nos meses finais de preparação, diários e relatos das apresentações realizadas. Os dados produzidos foram analisados a partir de um viés qualitativo e autorreflexivo visando compreender como as questões comportamentais, sociais, ambientais e pessoais influenciaram na qualidade da prática e das apresentações públicas. O planejamento consciente das ações realizadas exerceu um impacto positivo na organização da prática e na manutenção da motivação. Esse processo ocorreu a partir da estipulação de metas de forma hierárquica e progressiva até a realização das apresentações finais. A prática do repertório envolveu a exploração de novas estratégias de estudo e foi favorecida pelo feedback provindo das gravações das sessões de prática. Aspectos sociais e ambientais exerceram uma grande influência na qualidade do estudo e foram alterados de forma positiva durante o retorno das aulas presenciais. No decorrer do trabalho foi observado que buscar locais e instrumentos adequados, bem como estar envolvido ativamente em um meio social e cultural são aspectos fundamentais para a evolução técnica e manutenção da motivação. As diversas experiências vivenciadas ao longo das apresentações evidenciaram o caráter imprevisível da performance e a necessidade de estar preparado através de uma memorização sólida; controle dos pensamentos e dos afetos; bem como determinação e constância na prática.

Palavras chave: autorregulação; prática instrumental; prática deliberada.

ABSTRACT

The present work investigates the process of practice, memorization and actual performances of the pianistic repertoire based on the theory of self-regulation (BANDURA, 1997; ZIMMERMAN, 2000). The research addresses two case studies on the instrumental practice carried out by the author of this text as part of his doctoral thesis in Piano Performance. During two years the author observed two contrasting situations: in the context of the pandemic when instrumental lessons were carried on remotely, and after the return of in-person lessons. The principles of self-regulation served as guidelines for the organization, execution and reflection of the study, aiming to develop more productive behaviors and achieve deliberate and effective practice routines. Amongst the methodological tools used recordings of practice sessions in the final months of preparation, diaries and reports of public performances turned out to be the most useful. The produced data was analyzed from a qualitative and self-reflective perspective, aiming to understand how behavioral, social, environmental and personal issues influenced the quality of practice and public performances. Conscious planning of the actions carried out had a positive impact on the organization of practice and maintenance of motivation. The process started with the stipulation of goals in a hierarchical and progressive manner directed towards the final performances. The practice sessions involved the application of new strategies and verification occurred through the feedback from recordings. Social and environmental aspects influenced the quality of the study and the return to in-person lessons also concurred to more positive results. Searching for suitable locations and instruments, as well as being actively involved in a social and cultural environment seemed to be some of the most fundamental aspects for technical improvement and maintenance of motivation. The many experiences throughout the presentations highlighted the unpredictable nature of the performance and the need to be prepared through solid memorization; control of thoughts and emotions; as well as determination and constancy in practice.

Keywords: self-regulation; instrumental practice; deliberate practice.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Divisão de sistemas da memória de longo prazo	26
Imagem 2 - Modelo hierárquico da memória de curto prazo	35
Imagem 3 - Teoria da autodeterminação.....	60
Imagem 4 – Curva de Verkes e Dodson.....	66
Imagem 5 - Elementos presentes na autorregulação.....	78
Imagem 6 - Fases cíclicas da autorregulação	79
Imagem 7 – Ferramentas metodológicas.....	97
Imagem 8 – Série de apresentações – primeiro estudo de caso.....	98
Imagem 9 - exemplo de dificuldade técnica na mão esquerda em <i>Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 74-75.....	105
Imagem 10 – <i>Impromptu op. 142 n.4</i> de Schubert, compassos 16-36.....	116
Imagem 11 – Motivação durante o mês de outubro de 2021	121
Imagem 12 – Motivação durante o mês de novembro de 2021.....	122
Imagem 13 – Motivação durante o mês de dezembro de 2021	123
Imagem 14 – Motivação durante o mês de janeiro de 2022.....	124
Imagem 15 – Motivação durante o mês de fevereiro de 2022	125
Imagem 16 – Motivação durante o mês de março de 2022.....	126
Imagem 17 – Série de apresentações – segundo estudo de caso	137
Imagem 18 - exemplo de mudança na articulação e dedilhado em <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57 “Appassionata” –III. Allegro ma non troppo</i> . Compassos: 138-141.	139
Imagem 19 – Motivação durante o mês de janeiro de 2023.....	147
Imagem 20 – Motivação durante o mês de fevereiro de 2023	148

Imagem 21 – Motivação durante o mês de março de 2023.....	149
Imagem 22 – Motivação durante o mês de abril de 2023	150
Imagem 23 – Exemplo de pequenos agrupamentos no <i>Prelúdio No.21 em Bb, Op.87</i> de Shostakovich. Compassos 11-12	208
Imagem 24 – Exemplo de saltos no <i>Prelúdio No.21 em Bb, Op.87</i> de Shostakovich. Compassos 18-19.....	208
Imagem 25 – Exemplo de pequenos agrupamentos no <i>Prelúdio No.21 em Bb, Op.87</i> de Shostakovich. Compassos 47-49	209
Imagem 26 – Exemplo de dificuldade técnica na <i>Fuga No.21 em Bb, Op.87</i> de Shostakovich. Compassos 49-52	209
Imagem 27 – Exemplo de dificuldade técnica na <i>Fuga No.21 em Bb, Op.87</i> de Shostakovich. Compassos 125-135	210
Imagem 28 – Exemplo de saltos na <i>Fuga No.21 em Bb, Op.87</i> de Shostakovich. Compassos 177-185.....	210
Imagem 29 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Visões Fugitivas Op. 22, No.1</i> de Prokofiev. Compassos 1-14.....	211
Imagem 30 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Visões Fugitivas Op. 22, No.2</i> de Prokofiev. Compassos: 6-10.....	212
Imagem 31 – Exemplo de saltos em <i>Visões Fugitivas Op. 22, No.4</i> de Prokofiev. Compassos: 12-16.....	212
Imagem 32 – Exemplo de escalas em <i>Visões Fugitivas Op. 22, No.4</i> de Prokofiev. Compassos: 17-22.....	213
Imagem 33 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Visões Fugitivas Op. 22, No.7</i> de Prokofiev. Compassos: 14-16.....	213
Imagem 34 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Visões Fugitivas Op. 22, No.15</i> de Prokofiev. Compassos: 4-5.....	214
Imagem 35 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Sinfonia da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 36-38.....	215

Imagem 36 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Sinfonia da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 61-66.....	215
Imagem 37 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Courante da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 16-18.....	216
Imagem 38 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Rondeau da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 71-74.....	216
Imagem 39 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 31-34.....	217
Imagem 40 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 64-73.....	217
Imagem 41 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826</i> de Bach. Compassos: 87-88.....	218
Imagem 42 – Exemplo de dificuldade técnica em variação 2, <i>Impromptu No.3 Op. 142</i> de Schubert. Compassos: 16-18.....	219
Imagem 43 – Exemplo de dificuldade técnica em variação 5, <i>Impromptu No.3 Op. 142</i> de Schubert. Compassos: 16-18.....	219
Imagem 44 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Impromptu No.4 Op. 142</i> de Schubert. Compassos: 15-36.....	220
Imagem 45 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Impromptu No.4 Op. 142</i> de Schubert. Compassos: 36-44.....	221
Imagem 46 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Impromptu No.4 Op. 142</i> de Schubert. Compassos: 69-77.....	221
Imagem 47 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Impromptu No.4 Op. 142</i> de Schubert. Compassos: 440-458.....	222
Imagem 48 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Scherzo No.2 Op. 31</i> de Chopin. Compassos: 1-30.....	223
Imagem 49 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Scherzo No.2 Op. 31</i> de Chopin. Transição da primeira seção e início da segunda seção. Compassos: 59-71.....	224

Imagem 50 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Scherzo No.2 Op. 31</i> de Chopin. Compassos: 329-352.....	225
Imagem 51 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Scherzo No.2 Op. 31</i> de Chopin. Compassos: 539-552.....	226
Imagem 52 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Scherzo No.2 Op. 31</i> de Chopin. Compassos: 750-754.....	226
Imagem 53 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>I. Sostenuto</i> da <i>Música Ricercata</i> de G. Ligeti..Compassos 14-21.....	227
Imagem 54 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>III. Allegro com spirito</i> da <i>Música Ricercata</i> de G. Ligeti..Compassos 37-41.....	228
Imagem 55 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>VII. Cantabile, molto legato</i> da <i>Música Ricercata</i> de G. Ligeti..Compassos 1-12	229
Imagem 56 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>VIII. Vicace. Enérgico</i> da <i>Música Ricercata</i> de G. Ligeti..Compassos 31-41.....	230
Imagem 57 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>I. Intermezzo em lá menor do Op. 118</i> de J. Brahms. Compassos 1-11	231
Imagem 58 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>II. Intermezzo em lá maior do Op. 118</i> de J. Brahms. Compassos 49-56.....	232
Imagem 59 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>V. Romanze em fá maior do Op. 118</i> de J. Brahms. Compassos 27-36.....	233
Imagem 60 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Allegro Apassionato Op. 14</i> de Alexandre Levy. Compassos 130-151	234
Imagem 61 – Exemplo de dificuldade técnica em <i>Allegro Apassionato Op. 14</i> de Alexandre Levy. Compassos 403-418	235
Imagem 62 – Exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – I. Allegro assai</i> de L. V. Beethoven. Compassos 24-34	236
Imagem 63 – Exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – I. Allegro assai</i> de L. V. Beethoven. Compassos 51-59	237

Imagem 64 – Exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – I. Allegro assai</i> de L. V. Beethoven. Compassos 242-252 ..	238
Imagem 65 – Exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – II. Andante con moto</i> de L. V. Beethoven. Compassos 53-60.	239
Imagem 66 – Exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – II. Andante con moto</i> de L. V. Beethoven. Compassos 70-71	239
Imagem 67 – Exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – III. Allegro ma non troppo</i> de L. V. Beethoven. Compassos 98-117.....	240
Imagem 68 – exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – III. Allegro ma non troppo</i> de L. V. Beethoven. Compassos 157-171.....	241
Imagem 69 – exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – III. Allegro ma non troppo</i> de L. V. Beethoven. Compassos 219-227.....	241
Imagem 70 – exemplo de dificuldade técnica <i>Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 “Appassionata” – III. Allegro ma non troppo</i> de L. V. Beethoven. Compassos 311-338.....	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela 1: Avaliações da disciplina de instrumento	18
Tabela 2 - Fases cíclicas da autorregulação e subprocessos	80
Tabela 3 - Principais eventos e estados motivacionais do primeiro estudo de caso 2021-2022.....	127
Tabela 4 - Principais eventos e estados motivacionais do segundo de caso 2023.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
1.1 MEMÓRIA	20
1.1.1 Histórico das pesquisas sobre memória.....	21
1.1.2 Modelo modal de memória	24
1.1.3 Aspectos gerais sobre a memória.....	26
1.1.4 Sistema 1 x Sistema 2.....	37
1.1.5 Memória no contexto musical.....	39
1.2 PRÁTICA INSTRUMENTAL	50
1.2.1 Estudo deliberado	50
1.2.2 Expertise	52
1.2.3 Estratégias de estudo	54
1.2.4 Motivação	57
1.2.5 Ansiedade na Performance	64
1.2.6 O papel dos pensamentos durante a performance e sua influência nos comportamentos e resultados.	69
1.3 AUTORREGULAÇÃO	75
1.3.1 Fases cíclicas da autorregulação	79
1.3.2 Influências do comportamento sobre a autorregulação	83
1.3.3 Influências sociais e ambientais sobre a autorregulação	85
1.3.4 Disfunções na autorregulação	86
1.3.5 Desenvolvimento de habilidades autorregulatórias	87
1.3.6 Pesquisas sobre a autorregulação no âmbito musical.....	88
2 PRIMEIRO ESTUDO DE CASO	95
2.1 METODOLOGIA	95
2.2 DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO	99
2.2.1 Leitura e consolidação do repertório	100
2.2.2 Início da pesquisa e primeira apresentação pública (16/10/21-24/11/21)..	102
Serie de recitais (25/11/21-10/12/21).....	104
2.2.3 Período de saturação mental (11/12/21-14/02/22).....	106
2.2.4 Período final de preparação e gravação do repertório (15/02/22-24/03/22)	108
2.3 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E MEMORIZAÇÃO	108
2.4 INSIGHTS AO LONGO DO ESTUDO	118
2.5 MOTIVAÇÃO	120
2.6 DESCRIÇÃO DOS RECITAIS	127
2.7 PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO REPERTÓRIO	132
2.8 RESULTADO E AVALIAÇÃO DA BANCA	135
3 SEGUNDO ESTUDO DE CASO	136
3.1 DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO	136
3.1.1 Leitura e consolidação do repertório	138
3.1.2 Meses finais de preparação	140

3.1.3	Série de apresentações.....	142
3.2	ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E MEMORIZAÇÃO	144
3.3	INSIGHTS AO LONGO DO ESTUDO.....	146
3.4	MOTIVAÇÃO	147
3.5	DESCRIÇÃO DOS RECITAIS.....	151
3.6	RESULTADO E AVALIAÇÃO DA BANCA	154
4	DISCUSSÃO	155
4.1	PRIMEIRO ESTUDO DE CASO.....	155
4.1.1	Fases e subprocessos da autorregulação	155
4.1.2	Meio social/ambiental, questões comportamentais e emocionais/pessoais	161
4.1.3	Outros elementos de interferência na performance.....	168
4.2	SEGUNDO ESTUDO DE CASO	171
4.2.1	Fases e subprocessos da autorregulação	171
4.2.2	Meio social/ambiental, questões comportamentais e emocionais/pessoais	176
4.2.3	Outros elementos de interferência na performance.....	179
4.3	ASPECTOS RELEVANTES ENTRE OS DOIS ESTUDOS DE CASO.....	181
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICES	197
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL ESTUDO DE CASO 1	197
	APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO FINAL ESTUDO DE CASO 1	200
	APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO INICIAL ESTUDO DE CASO 2	203
	APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO FINAL ESTUDO DE CASO 2	205
	APÊNDICE 5 – QUESTÕES TÉCNICAS RECITAL 1	208
	APÊNDICE 6 – QUESTÕES TÉCNICAS RECITAL 2	227
	APÊNDICE 7 – DIÁRIOS DE PRÁTICA ESTUDO DE CASO 1	243
	APÊNDICE 8 - DIÁRIOS DE PRÁTICA ESTUDO DE CASO 2.....	258
	ANEXOS	267
	ANEXO 1 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZADO	267

INTRODUÇÃO

A prática instrumental é uma atividade complexa que integra diversas atividades motoras e cognitivas. O resultado da performance está diretamente ligado tanto a qualidade quanto a quantidade de tempo investida no estudo do instrumento. A otimização da prática e a obtenção de melhores resultados é uma busca constante de músicos e objeto de estudo de pesquisadores das áreas de práticas interpretativas e da psicologia cognitiva. Fatores como o planejamento de estudo, concentração, autoavaliação, estabelecimento de objetivos claros, utilização de estratégias apropriadas e prática focada nos resultados qualitativos são fundamentais nesse processo. Outra questão presente na vivência dos profissionais da música é a memorização musical. Apesar de ser uma habilidade fundamental, também é uma fonte de preocupação constante por conta dos lapsos de memória que podem ocorrer no momento da performance, prejudicando a fluência e o fluxo da execução. É importante ressaltar que esse aspecto pode ser deliberadamente trabalhado, construído e desenvolvido. A compreensão dos processos envolvidos na memorização do repertório e as estratégias para aprimorá-la são elementos determinantes para uma execução fluente e segura.

O presente trabalho consiste em um estudo de caso que tem como objetivo investigar meu processo de preparação do repertório pianístico a partir dos princípios envolvidos na autorregulação e na memorização. Embora existam outros trabalhos de viés semelhante, a pesquisa visa discutir o processo de forma ampla, através de uma análise qualitativa, de como os elementos sociais, ambientais e pessoais contribuíram para os resultados. Devido ao contexto de pandemia, as aulas à distância impuseram um contexto de limitações, a saber, dificuldades em solucionar problemas técnicos imediatos, praticar em instrumentos de qualidade, encontrar lugares para apresentar o repertório e manter a motivação. A partir dessas questões, o trabalho também elencou objetivos específicos de: desenvolver um estudo autorregulado, a partir de alterações conscientes no comportamento, incluindo novas práticas/estratégias na rotina de estudos; buscar soluções para obter um contexto ambiental e social mais favorável ao aprendizado; refletir sobre quais ações e comportamentos contribuem para um estudo mais produtivo e eficaz.

A coleta de dados envolve duas etapas distintas, e que configuram a preparação do segundo e terceiro recitais necessários para a obtenção do título de Doutor em Práticas Interpretativas em Piano.

Avaliações da disciplina de instrumento ao longo do curso de Práticas Interpretativas-Piano		
Recital	Data	Modalidade
Recital 1	27/11/2020	Gravação
Recital 2	07/03/2022 10/03/2022 17/03/2022 24/03/2022	Gravação
Recital 3	03/04/2023	Performance no auditório

Tabela 1: Avaliações da disciplina de instrumento

A escolha do segundo e terceiro recitais como recorte temporal e objeto de pesquisa se originou da necessidade de reformular e aprimorar minhas ações de prática, em decorrência do primeiro recital realizado no curso em 27/11/2020. Mesmo aprovado, não fiquei plenamente satisfeito, e busquei maneiras de entender meu processo de aprendizagem e de performance.

Além disso, há uma importante diferença entre os dois estudos de caso: o primeiro estudo que trata do segundo recital ocorreu durante a pandemia, quando as atividades presenciais foram suspensas e as aulas passaram a ser realizadas à distância; enquanto o segundo estudo de caso – o terceiro recital ocorreu após o retorno das aulas presenciais e da retomada das atividades acadêmicas. O trabalho utiliza como ferramentas metodológicas: questionários realizados no início e final de cada processo, diários de estudo, relatos sobre as apresentações e análise de gravações das sessões de prática realizadas nos meses finais de preparação. Na busca por uma prática mais eficaz e da reflexão sobre as experiências de performance, espera-se atingir um aprimoramento das habilidades técnico-musicais. Como resultado desse processo, é possível levantar a questão de pesquisa que move este trabalho, qual seja, o que um recital pode ensinar para o próximo?

A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro consiste em uma revisão de literatura sobre aspectos fundamentais envolvidos na prática musical e na autorregulação. Dentre eles, destaca-se a memorização através dos fundamentos encontrados em Human Memory (2017) de Gabriel Radvansky, e as pesquisas de Roger Chaffin et al. (2002, 2006, 2007, 2009, 2012) aplicadas à memorização musical. A revisão também abrange estudos sobre a prática instrumental em relação aos conceitos de expertise, motivação, ansiedade e prática deliberada (BANDURA, 1997; ERICSSON et al., 1993; GAGNÉ; DECI, 2005; GINSBORG, 2004; JORGENSEN, 2004;

MANTOVANI; 2018). A última parte da revisão discute o conceito de autorregulação e sua aplicação em pesquisas na área musical (MCPHERSON et al. 2002, 2006, 2011, 2019; MIKSZA, 2012, ZIMMERMAN 2000). O segundo e terceiro capítulos relatam o processo de preparação e realização das gravações e recitais ao longo do segundo e do terceiro ano de doutorado, respectivamente. O quarto capítulo concatena os principais conceitos levantados na revisão de literatura e as experiências vividas durante a preparação e a apresentação do repertório em vários eventos, incluindo os recitais de doutorado.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 MEMÓRIA

Esse capítulo apresenta uma revisão de literatura, elencando o contexto histórico, modelos de representação e conceitos básicos envolvidos no aprendizado e memorização. A memória é descrita por Radvansky (2017) como um aspecto central do pensamento humano e fundamental para compreender nossa natureza. É a nossa memória que nos permite ser quem somos, ou seja, é a nossa capacidade de conservar e relembrar experiências relacionadas ao passado que garante e proporciona o acesso aos nossos pensamentos e nossa compreensão do mundo ao redor. São apresentadas três definições para esse conceito:

(...) local onde a informação é guardada, como um armazém ou depósito de memória; (...) algo que detém o conteúdo da experiência, como em um traço de memória ou engrama¹. Nesse sentido cada memória é uma representação mental diferente (...) processos mentais usados para adquirir (aprender), guardar, ou recuperar (lembrar) de informações. Processos da memória são atos de utilizar a informação de maneiras específicas para tornar a informação disponível mais tarde ou trazê-la de volta no fluxo atual de processamento, o fluxo de um pensamento (RADVANSKY, 2017, p.21-22).

O autor faz uso de analogias para esboçar seu entendimento desta capacidade mental. Para ele, a memória atua como um banco de informações tal como dados armazenados em computadores ou livros em bibliotecas. Outro exemplo é de um balde furado: podemos reter informações por um período, mas há sempre o risco de perda do conteúdo. Também é possível compará-la a um músculo, que se desenvolve à medida que é treinado ou a uma coleção de chaves: quanto mais chaves, mais portas podem ser abertas (RADVANSKY, 2017, p.23-25).

¹ Engrama: Traço permanente deixado no tecido nervoso por um estímulo muito forte.

1.1.1 Histórico das pesquisas sobre memória

As pesquisas sobre a natureza da memória existem há séculos, mas estudos sistemáticos e quantificados só foram realizados a partir do final do século XIX. Platão (428-347 A.C.) enfatizava o pensamento como meio de compreender o mundo, em detrimento da observação empírica (que poderia ser distorcida pela percepção). A partir de sua visão *dualista*, mente (memória) e corpo são entidades distintas. Nesse contexto, a memória atua como uma ponte entre o mundo da percepção e o mundo racional de abstrações idealizadas. O filósofo grego utilizou a metáfora da barra de cera para descrevê-la, guarda impressões das experiências. As informações podem ser codificadas de maneira mais ou menos eficiente, assim como a qualidade da cera pode ser melhor ou pior, e a alteração ou derretimento pode ser comparado ao conceito de esquecimento. Aristóteles (384-322 A.C.), discípulo de Platão, esposou uma visão empirista, sendo a memória composta por associações de estímulos e experiências. Essas associações seriam realizadas a partir de três conceitos: similaridade, contraste e contiguidade. Isso significa que fazemos associações a partir de ideias de natureza similar, opostas e/ou ocorridas em um período recente de tempo (RADVANSKY, 2017, p.25-26).

Alguns autores que se voltaram para o estudo da memória antes do século XX são: Santo Agostinho (354-430) no livro 10 de Confissões, Robert Hooke (1653-1703) e Isaac Newton (1643-1727). Ainda no século XIX, Charles Darwin (1809-1882) influenciou o pensamento científico, incluindo a memória humana, com a teoria da seleção natural, processo onde as espécies desenvolvem habilidades e características para se adaptar e sobreviver aos ambientes. A memória auxilia as espécies nessa adaptação, permitindo realizar diversos tipos de tarefas em diferentes contextos. Outras correntes que contribuíram para a discussão contam com os empiristas britânicos como George Berkeley (1685-1753), John Locke (1632-1704), John Stuart Mill (1806-1873) e David Hume (1711-1776) e também com seus antagonistas filosóficos, os racionalistas René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804). Enquanto os empiristas consideravam a memória como uma composição passiva construída a partir de associações do ambiente, os racionalistas acreditavam que a mente está ativamente envolvida na construção das ideias (RADVANSKY, 2017, p.26-28).

A psicologia como disciplina surgiu na segunda metade do século XIX e trouxe importantes contribuições para o estudo da memória. Um dos primeiros a estudá-la de

forma científica foi Hermann Ebbinghaus (1850-1909) que publicou o livro *Memory: a contribution to experimental psychology* (1885) onde atua ao mesmo tempo como sujeito e pesquisador. Nessa investigação ele memorizou sílabas sem sentido semântico (para evitar a influência do conhecimento prévio) de diversos tamanhos, intervalos de retenção e condições de aprendizado. O estudo de Ebbinghaus estabeleceu alguns princípios básicos da memória humana que serão discutidos posteriormente. Sir Fredrick Bartlett (1886-1969), ao contrário de Ebbinghaus, buscava analisar como o conhecimento prévio influencia a memorização. Ele sugere que a memória tem como características tanto a fragmentação quanto a incompletude. Por exemplo, de maneira geral lembranças são recriadas com base em informações adquiridas a partir de experiências anteriores, chamados de *esquemas*. William James (1842-1910) publicou o livro *The principles of psychology* (1890/1950) e propôs teorias similares às utilizadas hoje em dia como memória de curto e longo prazo (descritas como memória primária e secundária) e o fenômeno *tip-of-the-tongue* (ponta da língua), ou seja, quando tentamos recapitular alguma informação perdida, temos a sensação de que essa lembrança é iminente (RADVANSKY, 2017, p.30-33).

O movimento conhecido por Psicologia da *Gestalt* surgiu na Alemanha através das proposições teóricas dos pesquisadores Wolfgang Kohler (1887-1967), Max Wertheimer (1880-1943) e Kurt Koffka (1886-1941). Nesse contexto, a memória é relacionada com a ideia de que o *todo*² é algo diferente de suas *partes*, construindo a visão de que a memória é constituída de elementos simples que se agrupam gerando algo novo. Outra corrente importante no começo do século XX foi o *Behaviorismo*, que buscou trazer maior credibilidade para a psicologia como uma ciência e se afastar de uma perspectiva *mentalista*. Diferente do pensamento, que não pode ser mensurado, o comportamento pode ser observado e estudado de forma objetiva. Edward Tolman (1886-1959) realizou diversos estudos com ratos em labirintos, buscando compreender seus padrões de comportamento e aprendizado, constatando que estes exibiam comportamentos baseados na memória espacial, eram capazes de (re)construir mapas mentais para se guiar em busca de comida, e tinham a capacidade de se adaptar quando surgiam mudanças no labirinto (RADVANSKY, 2017, p.32-34).

² Utilizando uma metáfora musical, o *todo* pode ser representado pelo resultado de reconhecimento de uma música, enquanto as *partes* podem ser seções, harmonias ou até mesmo notas isoladas.

Carl Lashley (1890-1958) realizou estudos pioneiros na área da neurociência, buscando localizar em que parte do cérebro ficam armazenadas memórias individuais. A representação neural da memória é definida como um *engrama*. Lashley treinou ratos para correr em labirintos; posteriormente realizou cirurgias removendo parte dos seus cérebros; reinserindo-os de volta. A hipótese era que ao remover a parte do cérebro onde estava localizada a informação, o animal precisaria reaprender a se localizar no espaço. O resultado encontrado, no entanto, mostrou que independente da parte removida, esses ratos tiveram um desempenho melhor do que outros que integravam o grupo de controle dos que eram colocados no caminho pela primeira vez. O fator mais relevante do experimento revelou a importância da quantidade de tecido removido, e não na localização. O estudo concluiu que os *engramas* não estavam localizados em um local específico, mas distribuídos ao longo de todo o córtex. Embora estudos mais recentes demonstrem que alguns tipos de memória estão localizados em regiões específicas, várias partes do cérebro atuam de maneira simultânea e coordenada durante o processamento (RADVANSKY, 2017, p.36-38).

Donald Hebb (1904-1985) escreveu o livro *The Organization of behavior* (1949), um dos pioneiros da neurociência computacional, que visa buscar padrões matemáticos da atividade cerebral para compreender seu funcionamento. Segundo o autor, a memorização ocorre no sistema nervoso em dois estágios. Para este autor, um estímulo neural faz as células reverberarem, e posteriormente os neurônios criam conexões físicas mais intensas. A *revolução cognitiva* surgiu entre os anos 1950-60 em contraste ao behaviorismo, e teve por meta estudar as atividades mentais para além dos padrões comportamento. George Miller (1920-2012) contribuiu com o estudo de memória de curto prazo no livro *The magical number seven, plus or minus two* (MILLER, 1956), ao defender a ideia de que o processamento mental tem uma capacidade limitada, e que funciona de forma similar à memória de um computador. Miller também demonstrou que os processos de memorização podem ser positivamente influenciados através do pensamento ativo e organizado do conteúdo, e pelo conhecimento já armazenado na memória de longo prazo (RADVANSKY, 2017, p.38-39).

1.1.2 Modelo modal de memória

O *modelo padrão de memória (modelo modal)* propõe a não existência de característica unitária, ou seja, a memória resulta da interação de diversos elementos. Visando uma melhor compreensão do seu funcionamento, o autor apresenta um guia heurístico para explicar como as informações são armazenadas ao longo do tempo. O guia está baseado em quatro componentes, a saber, *registros sensoriais; armazenamento de curto prazo; armazenamento de longo prazo e processos de controle*. Os *registros sensoriais* podem ser definidos como uma coleção de memórias armazenadas, que correspondem a diferentes modalidades sensoriais: visão, audição, olfato, paladar, toque. De maneira geral, as informações percebidas no ambiente são armazenadas por um breve período e têm por objetivo permitir determinar se há necessidade de se prestar algum tipo de atenção específica. Esses breves registros nos permitem engajar nos mais variados comportamentos e apresentar os mais variados sentimentos, tais como ter uma sensação de movimento ao observar as rápidas mudanças nas imagens que compõe um filme; reconhecer uma palavra resultante de uma sequência de sons; decidir se o ambiente oferece acolhida ou perigo. Ao prestar atenção em alguma informação, esta é transferida para o próximo estágio: a *memória de curto prazo*. Normalmente sua retenção dura em torno de um minuto, sendo necessário um pensamento ativo para que prolongar o tempo de armazenamento³. Os *processos de controle* manipulam a informação de maneira ativa na memória de curto prazo: ensaio/reforço dessas informações, transferência desse conhecimento para a memória de longo prazo (ou a partir dela) e seu raciocínio/reflexão. Esses componentes fazem com que a memória de curto prazo tenha uma função que vai além do armazenamento e recuperação de informações. Por conta disso, pode também ser considerada um sistema de *memória de trabalho*⁴. O quarto componente do modelo é a *memória de longo prazo* que armazena uma grande variedade de conhecimento prévio e as diferentes maneiras de utilizá-lo (RADVANSKY, 2017 p.39-41).⁵

³ Sua capacidade é normalmente limitada a sete unidades de informação + ou – dois, como descrito por Miller (1956, apud RADVANSKY, 2017, p.38-39)

⁴ Ginsborg (2004) define a memória de trabalho como um dos componentes da memória de curto prazo, que no caso da música atua nos processos de improvisação e leitura à primeira vista.

⁵ O autor ressalta que o modelo modal é uma heurística para pensar sobre o assunto, mas não uma teoria precisa da memória: as informações aprendidas nem sempre fazem o trajeto curto-longo prazo. É possível que elas atuem o conhecimento na memória de longo prazo, que é então ativamente manipulado como memória de curto prazo (RADVANSKY, 2017 p.40-41).

Tulving (1985, apud RADVANSKY, 2017, p.43-45) propõe um modelo para descrever o funcionamento da memória de longo prazo dividido em sistemas que correspondem às diversas tarefas exigidas, níveis de controle e consciência. A memória *não declarativa*⁶ tem como principal característica a “dificuldade de descrevê-la”, contemplando a *memória procedural*⁷ e *memória implícita*. Andar de bicicleta, ou falar um idioma nativo são exemplos de memória procedural. A *memória declarativa*⁸ tem como principal característica a “facilidade em descrevê-la”, característico das *memórias semântica e episódica*. A *memória semântica*⁹ funciona como uma enciclopédia: não se atém a lugares e momentos específicos; permite agrupar informações em categorias; conhecimentos explícitos e conscientes como reconhecer e diferenciar a fisionomia do pai e da mãe ou identificar uma placa de “PARE”. A *memória episódica* registra eventos específicos das nossas vidas que incluem lugares e momentos.

Além dos sistemas utilizados para reter as informações, Schacter (1987, apud RADVANSKY, 2017, p.45) propõe uma distinção de como elas são recuperadas. A *forma explícita de recuperação* corresponde a ação consciente e ativa de trazer uma informação, como tentar lembrar o nome de alguém. A *implícita* ocorre quando não se está consciente do uso da memória, como por exemplo ler um texto: não existe grande esforço para compreender o significado das letras e palavras, porque essa habilidade já foi assimilada. Muitos dos nossos comportamentos são guiados através dessa memória¹⁰.

⁶ Esse sistema é descrito como anoético (a= não; noético = pensar) porque acontece de maneira natural, sem exigir muita atenção.

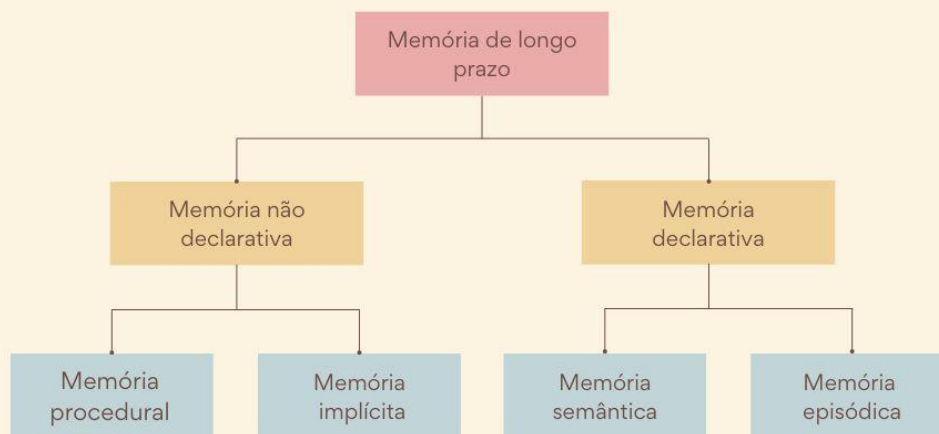
⁷ Também chamada de *memória procedimental*

⁸ Descrito como auto-noético (auto: si mesmo; noético: pensar)

⁹ Semântica: Refere-se ao significado das palavras, à interpretação das frases, das orações. Relacionado ao estudo do significado como parte do sistema de uma língua.

¹⁰ Esses termos podem ser equiparados aos conceitos de *sistema 1* e *sistema 2* descritos por Kahneman (2011) que serão discutidos posteriormente

Divisão dos sistemas da memória de longo prazo



Adaptado de: SQUIRE, L. R. (1988). Mechanisms of memory. Science, 232, 1612 - 1619.

Imagem 1: divisão de sistemas da memória de longo prazo, adaptado de Radvansky (2017, p.45)

1.1.3 Aspectos gerais sobre a memória

1.1.3.1 Consolidação das memórias

Várias partes do cérebro estão ativas quando pensamos em alguma coisa, normalmente envolvendo a memória de trabalho e de curto prazo. O *processo de consolidação* envolve a transferência das informações aprendidas¹¹ para a memória de longo prazo. Para isso, é necessário estar em um estado que não envolva a ativação dos neurônios¹². Esses novos conhecimentos implicam em alterações na estrutura física do

¹¹ O aprendizado está ligado a *aquisição* de informações. A *retenção* ou *consolidação*, é o estágio onde elas são praticadas, ensaiadas, elaboradas, transformadas e armazenadas; e a *recuperação*, acontece quando os dados armazenados são evocados (VIANNA, 2003, p.54).

¹² Os neurônios são células responsáveis por reter e transmitir informações, configurando a parte mais básica do sistema nervoso. Sua estrutura é formada por: soma ou corpo celular, responsável pelo processamento da célula, contendo mitocôndrias, RNA, ribossomos. Dendritos: configuram prolongamentos que coletam informações e recebem sinais de células sensoriais e outros neurônios. Axônios: também são prolongamentos, normalmente maiores, que transmitem informação para fora, seja para outro neurônio ou células externas como músculos ou glândulas. Terminais axonais (ou terminais

cérebro¹³. A consolidação ocorre durante todo o tempo, sendo mais intensa durante o sono, nesse momento o cérebro pode realizar atividades que não seriam possíveis, ou seriam menos efetivas do que quando acordado. O processo tem mais relação com evitar a perda de memórias nesse período do que com o fortalecimento dessas informações. Além do sono noturno, o autor ressalta que o cochilo durante o dia e os exercícios físicos também otimizam o processo de memorização¹⁴ (RADVANSKY, 2017, p. 81).

A consolidação é um processo que envolve vários estágios: a *consolidação sináptica* configura o fortalecimento de memórias adquiridas recentemente através de um pensamento consciente. O processo ocorre no hipocampo¹⁵ através do LTP, ou potencialização de longo prazo¹⁶. Esse conteúdo pode ser guardado por alguns dias ou semanas, mas ainda não está armazenado de forma permanente. Com o passar do tempo, ocorre a *consolidação sistemática* onde as memórias ficam mais independentes do hipocampo e passam a envolver de maneira mais ativa o córtex¹⁷, especialmente o lóbulo

nervosos): são ramificações localizadas no final do axônio, que contém os neurotransmissores, químicos usados para transmitir sinais para outros neurônios. Bainha de mielina: é uma substância que envolve os axônios, atuando como isolante para evitar perda de informação. Essa bainha possui alguns nós no seu entorno, chamados de nódulos de Ravier, que encurtam e facilitam a transmissão das informações entre os neurônios (RADVANSKY, 2017, p.54-57).

¹³ A comunicação neural ocorre através de dois componentes: elétrico e químico. A transmissão elétrica é chamada de ação potencial e ocorre quando o neurônio recebe estímulo suficiente para ser ativado, causando uma alteração na sua carga elétrica (*neural fire*). Esse processo é a base de algumas técnicas de neuroimagem. O componente químico da comunicação neuronal ocorre através das sinapses. Os neurônios são separados por pequenas lacunas, e não há uma conexão física direta entre eles. As sinapses ocorrem a partir de químicos chamados de neurotransmissores, localizados nos terminais axonais, que são empurrados para fora quando estimulados e absorvidos pelo próximo neurônio (RADVANSKY, 2017, p.54-57).

¹⁴ A importância do descanso na consolidação das informações também foi constatada como um fator relevante na rotina dos músicos participantes da pesquisa de Ericson et al. (1993).

¹⁵ A estrutura subcortical mais importante na memória consciente é o hipocampo. Ele está presente em grande parte dos estudos sobre a potencialização de longo prazo (LTP). É possível que esteja envolvido na codificação das informações antes de serem enviadas a outras partes do córtex, onde elas podem ser guardadas por um período maior, servindo como uma “estação de passagem” do conhecimento rumo a memorização permanente (RADVANSKY, 2017, p.64).

¹⁶ Uma das formas de codificação das informações é através da potenciação de longo prazo (LTP), que ocorre no hipocampo, fortalecendo as conexões e facilitando a ativação dos neurônios pós-sinápticos. As alterações causam um aumento no número de receptores nos dendritos, o que possibilita receber mais neurotransmissores. Eles se ligam na membrana da célula facilitando a despolarização necessária para ativar a ação potencial. O LTP normalmente dura por dias ou semanas até se dissipar, ocorrendo no início do processo de memorização (RADVANSKY, 2017, p.57-58).

¹⁷ As estruturas cerebrais com maior influência na memória são: os lobos do córtex e as estruturas subcorticais, localizadas abaixo dele. O córtex cerebral possui aparência enrugada, para que sua área seja aumentada em um pequeno volume de espaço, evitando assim que o crânio seja muito grande. Ele é dividido em hemisférios direito e esquerdo. Algumas funções da memória são mais dependentes de um lado do que de outro, essa hierarquia é chamada de lateralidade. O hemisfério esquerdo está mais ligado ao processo analítico, como linguagem e matemática, enquanto o direito trabalha melhor com processos holísticos como processo espacial e musical. Cada hemisfério também é dividido em quatro partes chamadas lobos, com diferentes funções. O nome de cada lóbulo corresponde aos ossos do crânio que os envolve: occipital, parietal, temporal e frontal (RADVANSKY, 2017, p.58-60).

frontal¹⁸. Nessa etapa, as memórias podem durar uma vida inteira, apesar de alguma perda com o passar do tempo. Ambas as etapas de consolidação representam a memória de longo prazo no modelo modal, apesar de estarem em estágios diferentes (RADVANSKY, 2017, p.82-84).

As memórias apresentam menor propensão a serem perdidas depois de consolidadas, mas com passar do tempo elas podem sofrer algumas alterações. O processo de *reconsolidação* ocorre ao lembrar algo que já foi aprendido. Quando essas informações são reativadas, entram em um estado fluido que permite que sejam alteradas. Uma das formas de alteração é a perda de informação da memória original: isso pode acontecer ao haver uma interrupção no meio do processo de reconsolidação. Também é possível adicionar novas informações ao traço de memória original. Um exemplo disso é descobrir alguma nova informação ao lembrar de um evento passado. Nesse processo, elas são incorporadas a memória original, causando uma alteração. Outro componente presente na formação de memórias é a *neurogênese*. O hipocampo cria novos neurônios diariamente, entretanto, a maioria deles morre. Ao aprender novas informações, são criadas conexões que fortalecem a rede neuronal, diminuindo sua perda. Quanto mais estudo, maior a retenção de neurônios e maior a facilidade em aprender (RADVANSKY, 2017, p.85-86).

1.1.3.2 Aspectos básicos envolvidos no aprendizado e na memorização

O aprendizado¹⁹ está intimamente ligado à memória, pois para lembrar de algo é necessário que primeiro seja aprendido. Existem duas formas básicas de aprendizado: *aprendizagem intencional*, quando há intenção deliberada de aprender algo; enquanto a *aprendizagem incidental* ocorre ao ter contato com situações e informações, sem a intenção específica de aprendê-las. Por ocorrer de forma consciente, o aprendizado intencional é considerado mais eficaz: consiste em investir esforço para reter as informações e trabalhá-las de forma mais elaborada. Os *níveis de processamento* representam o quanto um indivíduo absorve o conhecimento durante seu estudo. Ele pode

¹⁸ O lóbulo frontal é a parte evolutivamente mais recente, responsável pelo controle das ações, emoções e pensamento. Também está envolvido na memorização, auxilia na escolha das memórias mais relevantes em dada ocasião, além de coordenar diversos tipos de informação e a memória de trabalho. Permite lembrar algo que precisamos fazer no futuro, chamado de memória prospectiva (RADVANSKY, 2017, p.62).

¹⁹ Aprendizado: “o potencial das pessoas de alterar seu comportamento como uma consequência da experiência de regularidades no ambiente (...) aquisição de associações” (RADVANSKY, 2017, p.22).

ocorrer através do *ensaio mecânico*, quando alguém tenta aprender através da repetição insistente, sem um foco específico. Essa abordagem é pouco eficaz na retenção do conhecimento. Em contraste, o *ensaio elaborativo*²⁰ envolve o processo cognitivo de pensar o sentido das informações novas vinculando a conhecimentos apreendidos previamente. Elaborar o conteúdo estudado, compreender seu sentido e fazer conexões otimizam o processamento das informações (RADVANSKY, 2017, p.101-102).

Radvansky (2017, p.102-110) levanta alguns princípios e fenômenos que podem auxiliar no processo de elaboração:²¹

- *Efeito de geração*²²: quanto mais elaborada for a informação, maior será sua capacidade de memorização. Uma forma de elaborar o conhecimento é escrever ou descrever oralmente o material trabalhado: a memorização é mais efetiva quando o próprio sujeito desenvolve alguma atividade, em contraste a quem apenas observa o seu desenvolvimento. Isso acontece porque as pessoas organizam e mentalizam as informações de forma diferente quando estão realizando as ações.
- *Imagens mentais*²³: geram uma representação interna do que está sendo aprendido. Elas auxiliam na retenção de novas informações, porque demandam um grande esforço mental para serem formuladas.
- *Efeito de superioridade de imagem*²⁴: o ser humano tem maior propensão de processar informações sensoriais em detrimento de linguísticas: é o princípio da superioridade visual em relação às palavras. As imagens têm a tendência de possuir maior nível de detalhes, características únicas e são processadas por uma gama mais ampla de regiões cerebrais.
- *Efeito concreto*²⁵ se refere ao princípio de que informações concretas são mais bem processadas do que abstratas. Isso acontece porque objetos familiares (carro,

²⁰ Abordagem associada aos conceitos de *estudo deliberado* e *sistema 2* a serem discutidos

²¹ Esses princípios aplicados no contexto da memorização musical serão discutidos no próximo capítulo no contexto da obra de Chaffin et al. (2002).

²² *Generation effect*: “a informação que a pessoa gera é lembrada de forma mais eficaz do que o material que é simplesmente lido ou ouvido” (Slamecka & Graf, 1978 apud RADVANSKY, 2017, p.104).

²³ Paivio (1969, apud RADVANSKY, 2017, p.103-104) desenvolveu a *teoria de dois códigos*. As informações são armazenadas de duas formas: código verbal/linguístico do conteúdo aprendido; criação de uma imagem auditiva/mental. Eles podem ser usados de forma associada, gerando mais caminhos para a recuperação das informações.

²⁴ *Picture superiority effect*

²⁵ *Concreteness effect*.

casa) são associados a imagens mentais, diferente de informações abstratas (verdade, redenção).

- *Aspectos emocionais*: memórias formadas e associadas a aspectos emocionais são mais facilmente recuperadas do que memórias neutras.
- *Princípio Pollyana*: temos maior facilidade de recordarmos eventos positivos, do que de eventos negativos.

Outro fenômeno levantado é o *priming*: associação realizada a partir de um conceito dado. Kahneman (2012) afirma que as ideias são dispostas em uma vasta rede denominada memória associativa. Elas se conectam e formam associações através de relações de causa e efeito (vírus-resfriado); objetos/conceitos com suas categorias e características (limão-verde; banana-fruta)²⁶. Esse fenômeno ocorre porque uma ideia ativa diversas outras, que por sua vez, repetem o processo em um efeito dominó. Essas associações ocorrem de forma inconsciente e permitem otimizar consideravelmente o tempo de resposta.

O termo *chunk* é usado para definir o agrupamento de memórias em unidades coerentes. Informações armazenadas através de grupos organizados em categorias similares são mais sólidas do que aquelas que foram memorizadas separadamente. Esse conceito sugere que nossa memória funciona de maneira hierarquizada e gera estruturas para auxiliar a recuperação: nossa mente não trabalha bem com a aleatoriedade e que tem a tendência de buscar por regularidades. Esses agrupamentos de informações em uma unidade, aumentam a capacidade de armazenamento na memória de curto prazo. Eles são um recurso importante para os experts em memorização e servem como base de estratégias mnemônicas. Exemplos podem ser ilustrados por produtos de uma mesma categoria em um supermercado, números individuais que configuram unidades maiores, ou letras para formar palavras e frases. No caso da música, as notas individuais podem formar acordes, escalas e diferentes padrões musicais (CHAFFIN et al., 2002; RADVANSKY, 2017).

A capacidade desses agrupamentos é influenciada pelo conhecimento prévio: quanto mais informações foram armazenadas, maior a facilidade em identificar e associar

²⁶ A exposição a uma palavra, causa mudanças imediatas na facilidade com que outras podem ser evocadas. Ex: ao se expor a palavra “EAT” é mais provável que ao completar o fragmento de palavra SO_P seja “SOUP”(sopa) em vez de “SOAP”(sabonete), pois a palavra “comer” evoca “sopa” e outras ideias relacionadas a comida. O *efeito priming* não se restringe apenas a conceitos e palavras, mas também influencia ações e emoções (RADVANSKY, 2017, p.68-70).

padrões em categorias. A prática e a expertise são determinantes na otimização da capacidade de memória. De acordo com Chaffin et al. (2002, p.68) a vantagem dos experts está restrita a padrões familiares, por isso a capacidade de memorização é relativa ao domínio que um indivíduo tem em relação a determinado assunto.²⁷ A pesquisa de Maguire et al (2003) comparou a anatomia e padrões de atividades cerebrais de pessoas com habilidades excepcionais de memorização a um grupo de controle. Eles realizaram atividades de memorização de dígitos, faces e flocos de neve. Não foram encontradas diferenças anatômicas ou de habilidade intelectual entre os grupos. O desempenho superior dos especialistas em relação aos números (estes tiveram desempenho semelhante em relação às outras tarefas) foi atribuído à prática e utilização de estratégias mnemônicas.

1.1.3.3 Permanência e recuperação das memórias

O processo de recuperação pode ocorrer de duas formas: o *resgate* consiste em recuperar informações na memória²⁸. Nesse processo as pessoas precisam gerar informações, pelo menos em parte. O *reconhecimento* ocorre quando o indivíduo identifica os elementos presentes no contexto e compara com o conteúdo da memória,

²⁷ A influência da expertise pode ser demonstrada no experimento de Ericson, Chase e Faloon (1980, apud RADVANSKY, 2017, p.159-160). Nesse estudo, um sujeito memorizou sequências de números aleatórios pelo período de um ano e meio. Nas primeiras sessões, sua capacidade média era de sete itens, e com o decorrer do tempo, foi capaz de memorizar quase 80 dígitos. Para isso, ele utilizou o conhecimento de longo prazo para organizar a memória de curto prazo. Uma das estratégias foi usar sua experiência de corredor para agrupar as unidades em números maiores associando a tempos de corrida e datas históricas. Na realidade ele não aumentou a capacidade da sua memória de curto prazo, mas desenvolveu a habilidade de agrupar os números em grandes unidades. Quando foi testado com um grupo de letras, sua capacidade reduziu para apenas seis. Outro exemplo é a pesquisa de Chase e Simon (1973, apud RADVANSKY, 2017, p.160-161) onde pessoas foram estimuladas a memorizar posições de peças de xadrez no tabuleiro. Os experts apresentaram um resultado superior àqueles que não sabiam jogar, mas tiveram mais dificuldade quando as peças estavam em posições aleatórias.

²⁸ Uma das formas utilizadas por pesquisadores para mensurar a memorização é através de testes de recordação. *Recordação livre* consiste em estimular o indivíduo a reportar o máximo de informações que consegue lembrar; podendo auxiliar os pesquisadores a compreender erros de omissão (aquilo que as pessoas não conseguem lembrar) e erros de comissão (quando a informação reportada não faz parte do evento). Erros de comissão, ou intrusos, são uma forma de analisar falsas memórias. Um dos problemas da recordação livre, é que muitas pessoas podem evitar falar acerca de uma memória pela incerteza de sua veracidade. No teste de *recordação forçada*, o pesquisador estipula que o sujeito reporte um determinado número de informações. Normalmente esta abordagem resulta em um maior número de dados, mas parte deles envolvem pouca certeza. Na *recordação guiada* o pesquisador disponibiliza algumas informações para servirem como guias na recuperação das informações pelo indivíduo testado. Normalmente o sujeito memoriza o conteúdo desenvolvendo um plano de recuperação a partir desses guias. Contudo, se essas informações forem retiradas ou inviabilizadas, a performance é normalmente afetada. Um exemplo de recuperação guiada no contexto musical é a utilização da partitura (RADVANSKY, 2017, p.111-112).

identificando se são familiares ou novos aqueles previamente registrados (RADVANSKY, 2017, p.111-112). Hermann Ebbinghaus (1885, apud RADVANSKY, 2017, p.28-30) formulou diversos conceitos na área da memorização com relevância ainda nos tempos atuais. Uma delas é a *Curva de aprendizado*: a informação é assimilada mais rapidamente no início do processo e o ganho vai diminuindo com o passar do tempo. Nas sessões posteriores, a evolução é mais lenta em relação a primeira vez. Outra constatação é que a distribuição da prática ao longo do tempo é mais eficaz do que fazê-la concentrada em grandes sessões. A *curva de esquecimento* também é mais intensa no início do processo, havendo menos perda de informação com o passar do tempo. Ela possui uma aceleração negativa, ocorrendo de maneira mais intensa no início e seguindo muito lentamente após certo período. Em outras palavras, a quantidade de informação perdida é maior com o passar do tempo, mas sua taxa de esquecimento diminui proporcionalmente. Ao longo dos anos, ao passo que algumas informações são esquecidas, outras são consolidadas e tem menor probabilidade de serem perdidas. *Overlearning* acontece quando algo que já foi aprendido continua sendo reforçado. Essa ação pode estabilizar a curva de esquecimento, impedindo a perda de informações. Ebbinghaus também constatou que aprender algo pela segunda vez requer menos esforço. Essa diferença é chamada de *savings*²⁹ e sugere que o conhecimento que aparenta estar perdido, fica retido em algum lugar da memória (RADVANSKY, 2017, p.113-119).

O esquecimento acontece por conta de fatores como: *decaimento*, onde as lembranças vão decaindo com o passar do tempo até serem perdidas.³⁰ Outro elemento relevante na perda de informação na memória de curto prazo é a *interferência*³¹: como sua capacidade é limitada, as novas informações adquiridas competem e interferem nas outras em busca de espaço. O principal fator do esquecimento na memória de curto prazo

²⁹ Após memorizar uma informação e esquecê-la, requer-se menos esforço para armazená-la novamente. O autor observa que esse princípio é importante por duas razões principais: mesmo que não estejamos conscientes de informações apreendidas no passado, seremos influenciados por elas no presente; e salienta a compreensão de que a memória precisa de estímulos para seu melhor desempenho, sejam estímulos conscientes ou não (RADVANSKY, 2017, p.108).

³⁰ Na pesquisa de Peterson (1959, apud RADVANSKY, 2017, p.162) estudantes foram estimulados a memorizar grupos de três consoantes (ex: TPZ). Para evitar que ficassem pensando nessas letras, foi estipulada uma tarefa de distração, onde memorizaram e verbalizaram em voz alta grupos de três números. Após um certo momento foi solicitado que relembassem as consoantes memorizadas previamente. Quanto mais tempo se passou até o teste de recordação, menor foi a porcentagem de acerto. Depois de 18 segundos, quase todas as informações haviam sido perdidas.

³¹ Keppel e Underwood (1962, apud RADVANSKY, 2017, p.163) sugeriram que o esquecimento da pesquisa de Peterson era causado por conta da interferência de ter que executar outra tarefa antes do teste de recordação. Eles realizaram um estudo similar, sem interferências de outras atividades e o resultado do teste foi muito superior.

é a interferência, entretanto, ela também é afetada pelo decaimento em menor nível. Um exemplo cotidiano é tentar memorizar o nome de uma pessoa ou número de telefone, e ser interrompido: é muito provável que parte dessa informação seja esquecida (RADVANSKY, 2017, p.162-165).

A *curva de posição serial* representa a recuperação das informações através do tempo na memória de curto prazo. Ela tem a forma de U porque as informações mais lembradas são aquelas que estão no começo e no final de um grupo de itens. A superioridade em relação ao início está relacionada com o *efeito primazia*, e indica que as informações que estão no começo de uma série tem uma tendência de serem ensaiadas mais vezes, e por consequência mais consolidadas pela memória de longo prazo. Além disso, a atenção é maior no começo da prática, diminuindo conforme os outros itens são memorizados. A memória mais eficiente para os últimos itens de um grupo é chamada de *efeito de recência*. Ao contrário do efeito primazia, ele está mais relacionado com a memória de curto prazo e abrange os itens memorizados mais recentemente. Apesar de terem sido menos ensaiados, não sofreram os efeitos da interferência. Esse efeito pode ser reduzido caso o sujeito tenha contato com outras tarefas ou informações após a memorização (sofrendo assim interferência), fenômeno chamado de *efeito sufixo* (RADVANSKY, 2017, p.166-175).

Além das informações, a memória de curto prazo também registra a *ordem serial*, ou seja, a ordem em que os itens são apresentados. Existem três modelos para explicar como são feitas essas associações: *modelos de encadeamento*, que enfatizam as ligações associativas; *modelos ordinais*, onde as informações são armazenadas em uma ordem relativa; *modelos posicionais*, onde a posição das informações na série é diretamente representada na memória de curto prazo.

- Modelos de encadeamento³²

O *modelo de encadeamento* supõe que a memória de curto prazo é composta por *cadeias associativas*, quando os dados ordenados são recuperados através dessa corrente de informação. Ao esquecer algum item, essa corrente é quebrada, tornando difícil lembrar dos próximos, causando uma perda parcial das informações (EBBINGHAUS,

³² Chaining model

1885/1964; LEWANDOWSKY & MURDOCK, 1989, apud RADVANSKY, 2017, p.176).

Chaffin et al. (2009 p.3) descreve esse processo no contexto de uma performance musical. Nessa situação, uma série de fatores tais como ruídos inesperados, pensamentos intrusivos, ou simplesmente a perda da concentração podem ocasionar lapsos. Os inevitáveis erros técnicos tendem a causar um rompimento nessas cadeias associativas, impedindo o fluxo da execução. Em geral, músicos inexperientes não se sentem capazes de retomar a execução, mas necessitam voltar atrás para um ponto distante, ou mesmo recomeçar a partir do início da peça. Em alguns casos podem se sentir impedidos de continuar caso o erro se repita no mesmo local. Aqueles mais experientes são capazes de reiniciar a partir de diversos pontos ao longo da peça porque conduziram sua prática de forma a ter uma noção clara onde estão em cada ponto no decorrer da performance. Assim, tendo consciência do trajeto percorrido, várias estratégias de recuperação podem ser previamente programadas. Essa habilidade é definida pelo autor como uma *memória de conteúdo endereçável*. De acordo com o autor, a memória de conteúdo endereçável pode ser exemplificada quando o indivíduo pergunta a si mesmo “Como se sucede a terceira repetição do tema?” e a música surge na mente (CHAFFIN et al., 2012, p.225). Isso é possível graças ao estabelecimento e prática de pontos de apoio nos locais relevantes da obra a partir da estrutura formal, que são ensaiados para tornar a recuperação rápida e automática. As duas formas de memória apresentam propriedades distintas e são assimiladas de forma diferente. As cadeias associativas tendem a ser implícitas e procedurais, enquanto a memória de conteúdo endereçável está associada a informações explícitas e envolvem o conhecimento declarativo. A performance necessita da integração de ambos os sistemas, pois envolve os aspectos relacionados ao treinamento automático da atividade motórica quanto aos conscientes presentes no conhecimento declarativo. A integração efetiva destas habilidades gera uma rede de segurança que permite superar os imprevistos durante a performance (CHAFFIN et al., 2012, p.225-226).

- Modelos ordinais

Nos *modelos ordinais*, a posição em que cada item está situado na cadeia exerce influência sobre o outro. No *modelo de perturbação*³³ as informações são organizadas de

³³ Perturbation model

maneira hierarquizada por agrupamentos (*chunks*) em diversas camadas. Um exemplo é o número de telefone 123-4567, dividido nas partes 123 e 4567. De acordo com este modelo, é mais provável que ocorra um lapso dentro do grupo (ex: entre 2 e 3) do que nas transições entre eles (ex: entre 3 e 4) (RADVANSKY, 2017, p.176-177).³⁴

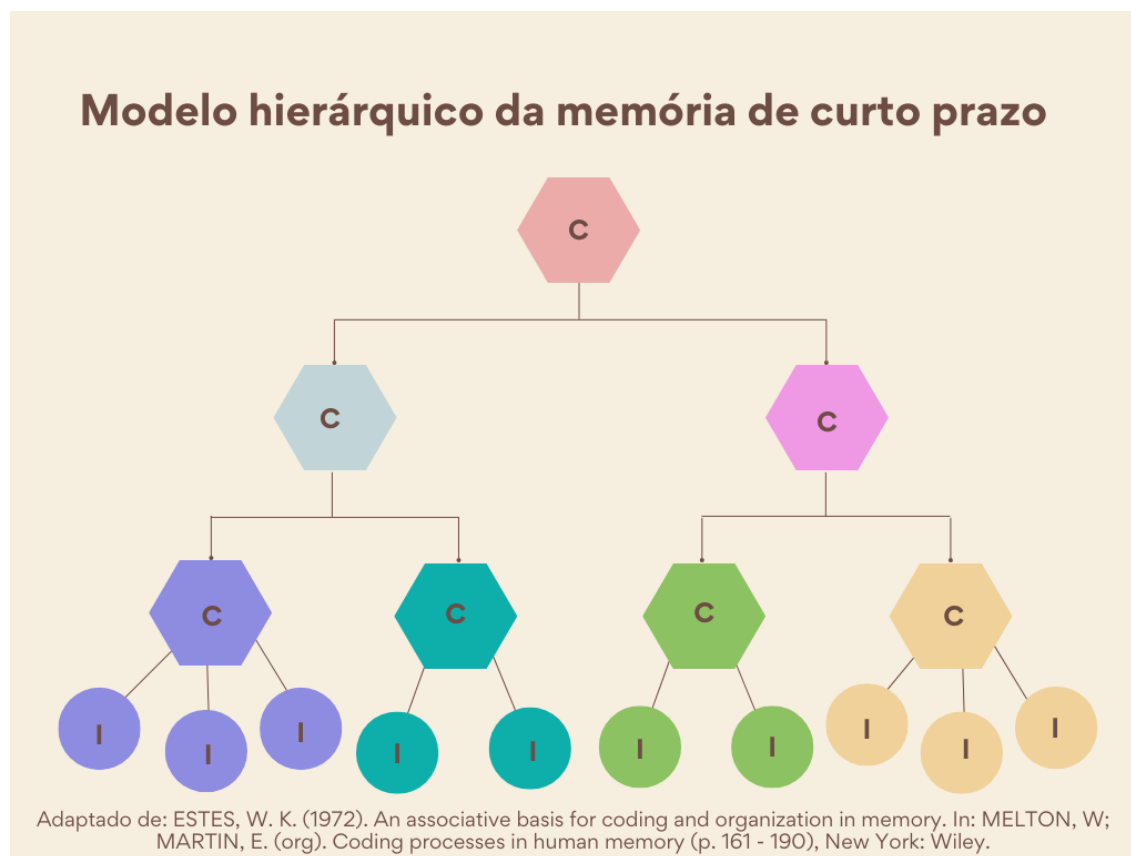


Imagem 2: modelo hierárquico da memória de curto prazo, adaptado de Radvansky (2017, p.177)

O *modelo de inibição*, sugere que a atenção é responsável pela recuperação da ordem serial. Quando tentamos recuperar uma série de informações, nossa atenção é focada para o item mais ativo/acessível que geralmente é o primeiro de cada grupo. À medida que lembramos dessa série, há uma inibição dela pelo sistema, impedindo que estas informações sejam recuperadas novamente; pode haver igualmente uma ativação da atenção para os próximos grupos que passam a se tornar os mais ativos (RADVANSKY, 2017, p.177-178).

³⁴ Ao longo das minhas experiências como músico, grande parte dos erros costumam ocorrer em transições de posições de mão ou transições entre pequenos trechos (o que poderia divergir com a proposta do modelo). Entretanto, elas raramente acontecem em transições de grupos maiores (ex: transição entre exposição para o desenvolvimento de uma sonata; ou entre seus movimentos).

Dentre as investigações de Chaffin e seus associados, encontra-se um dos seus primeiros trabalhos (CHAFFIN et al., 2002, p.212-213), qual seja, o processo de memorização e apresentação de uma obra musical por uma pianista profissional de alto nível de competência. No prosseguimento, quase dois anos após a performance final, o pesquisador solicitou que a pianista reescrevesse a partitura de memória. O resultado corrobora a ideia de que o conteúdo musical é fragmentado em seções/blocos de informações organizados de forma hierárquica, e que a disposição faz uma diferença significativa no momento da recuperação. Nesse estudo, a recordação dos primeiros compassos de cada seção apresentou um índice muito elevado de assertividade (97%), com progressiva e gradual redução em relação aos finais (28%). Nesse processo a recuperação inicia a partir do primeiro compasso de cada seção, com cada compasso sucessivo fornecendo informações para o próximo. A falha em recuperar um compasso acarreta que todos os próximos serão perdidos até que o início do próximo bloco forneça um novo ponto de partida.

- Modelos de posição

No *modelo posicional*³⁵ o item e ordem em que se encontram são retidos de forma simultânea. A memória de curto prazo é vista como informações guardadas em *compartimentos*³⁶, dispostas em uma sequência e recuperadas nessa ordem. Versões mais sofisticadas dessa teoria como os *modelos baseados em contexto*³⁷ levam em conta o constante estado de fluxo do contexto externo (ambiente) e interno (estado emocional, psicológico e cognitivo). Durante o aprendizado, elementos do contexto são armazenados na memória e influenciam no momento da recuperação.

³⁵ Os modelos posicionais levam em conta o lugar onde cada item se insere nas séries, havendo mudanças entre a primeira e última posição. Essas teorias ajudam a explicar fenômenos como a *protrusão*: quando o último item de uma série anterior é lembrado de forma errônea como o primeiro da próxima, ainda assim mantendo a ordem correta. Isso sugere que a posição dos elementos é fundamental no registro da memória de curto prazo. (RADVANSKY, 2017, p.178-179)

³⁶ Slots

³⁷ Este conceito será desenvolvido por Mishra (2002) adiante.

1.1.4 Sistema 1 x Sistema 2

Thinking Fast and Slow é um livro publicado em 2011 por Daniel Kahneman, psicólogo e teórico da economia comportamental. A obra aborda como o cérebro se comporta através de dois sistemas³⁸³⁹ e como as pessoas tomam decisões baseadas nesta configuração contrastante, porém complementar. O trabalho é fruto de diversas pesquisas realizadas ao longo de décadas, com seu colega Amos Tversky. Eles podem ser definidos como *sistema 1*: atua de forma rápida e automática, exige pouco ou nenhum esforço, sem a percepção de um controle voluntário; *sistema 2*: demanda foco e atenção para atividades mentais que exigem esforço, como cálculos matemáticos complexos. Está associado com os conceitos de atividade, escolha e concentração.

O *sistema 1* atua no reconhecimento de objetos, atividades sensoriais e mentais onde o conhecimento armazenado na memória é acessado de forma rápida. Abrange a habilidade de ler, falar uma língua fluentemente, realizar contas simples, dirigir em uma estrada sem movimento, compreender expressões faciais, nuances de situações sociais, reconhecer a distância de um objeto, a origem de uma fonte sonora. Ele envolve algumas habilidades inatas presentes em outros animais, que são instintivas e necessárias para fins de sobrevivência. Outras habilidades mais complexas se tornam automatizadas através da prática prolongada (KAHNEMAN, 2012, p.29-30).

O *sistema 2* corresponde a atividades que exigem foco e atenção. Entretanto, essas operações estão sujeitas a interrupções quando esta é desviada. Por demandar muito esforço, elas interferem umas nas outras, tornando muito difícil realizar mais do que uma ação ao mesmo tempo.⁴⁰ Ele é responsável por cálculos complexos, buscar deliberadamente algo na memória, comparações, planejamento e escolha. Também é atribuído ao autocontrole e monitoramento do próprio comportamento como manter-se educado quando está furioso ou focar a atenção enquanto dirige o carro a noite. Uma das suas principais características é a relutância em investir mais esforço do que o estritamente necessário (KAHNEMAN, 2012, p.31-34).

³⁸ O *sistema 1* está mais associado à ideia de *memória implícita* enquanto o *sistema 2* está ao conceito de atividade *memória explícita*.

³⁹ Também chamados de *sistema automático* e *sistema oneroso*

⁴⁰ O ser humano apresenta um nível de atenção limitado para atividades complexas: um exemplo utilizado pelo autor seria calcular 17x24 enquanto realiza uma curva no tráfego pesado.

Ambos coexistem em um sistema de influência mútua: o *sistema 1* gera de forma constante intuições, impressões e sentimentos que servem como fonte das crenças explícitas, voluntárias e deliberadas do *sistema 2*. Ele normalmente recorre ao *sistema 2* quando necessita de um processamento mais detalhado para resolver um problema específico. Ao mesmo tempo, o *sistema 2* atua de forma racional limitando os impulsos e associações do *sistema 1*⁴¹. Ele é mobilizado quando detecta um evento que viola o modelo de mundo mantido pelo *sistema 1*, e é necessário buscar uma resposta que este não consegue solucionar (KAHNEMAN, 2012, p.29-34).

A divisão de trabalho entre eles é fundamental para economizar esforço e otimizar o desempenho. O *sistema 1* é capaz de prover respostas rápidas e eficientes, entretanto, não pode ser “desativado” e por ser muito veloz, apresenta vieses e erros sistemáticos. Alguns exemplos são:

- *Efeito Halo*: pode ser descrito como uma tendência a gostar (ou não) de tudo o que diz respeito a uma pessoa ou situação (incluindo coisas das quais não se tem conhecimento). Ex: pessoas que gostam ou (ou desgostam) de determinado político, acabam exagerando todas as suas qualidades para melhor (ou pior).⁴²
- *O que você vê é tudo o que há (WYSIATI)*⁴³: Quando não dispomos de alguma informação, o sistema 1 constrói a melhor história possível para dar coerência e preencher as lacunas de determinada ideia. Trata-se de um modo de pensamento que opera intensamente na ação de tirar conclusões precipitadas, com base em informações limitadas.⁴⁴

⁴¹ O controle da atenção é compartilhado entre ambos. Por exemplo, ao ouvir um som alto (possível situação de risco), o *sistema 1* é ativado de forma involuntária, que em seguida mobiliza o foco para o *sistema 2*.

⁴² O efeito Halo muitas vezes aumenta o peso das primeiras impressões como no seguinte exemplo sobre as características de dois sujeitos:

Alan: inteligente – esforçado – impulsivo – crítico – obstinado – invejoso.

Ben: invejoso – obstinado – crítico – impulsivo – esforçado – inteligente.

Apesar de apresentarem as mesmas características, há uma tendência que Alan seja visto de maneira mais favorável que Ben, pois as emoções geradas por conta das primeiras características influenciam na percepção do que vem depois (KAHNEMAN, 2011, p.29-34).

⁴³ What you see is all that is

⁴⁴ Um exemplo utilizado pelo autor para ilustrar esse fenômeno pode ser descrito a partir da seguinte afirmação: “Mindik é uma boa líder? Ela é inteligente e forte...” por conta das boas qualidades destacadas, o sistema 1 tem a tendência de nos fazer acreditar que a resposta é sim, mesmo sem conhecer mais detalhes sobre o caso. Pelo fato de o sistema 2 ser preguiçoso, muitas vezes acaba por endossar as crenças intuitivas e impressões geradas pelo sistema 1 a partir de informações incompletas (KAHNEMAN, 2011, p.111-112).

1.1.5 Memória no contexto musical

No meio musical, a performance de memória se popularizou no período romântico do século XIX através de solistas como Franz Liszt (1811-1886) e Clara Schumann (1819-1896). Essa prática tornou-se parte importante tradição musical e apresenta uma série de vantagens levantadas pelos autores (AQUINO, 2011, p. 10; MACMILLAN, 2004, p.28; WILLIAMON; AIELLO, 2002, p.168): não necessidade de virar páginas; facilitar o monitoramento visual dos movimentos ao longo da execução; possibilitar ao intérprete maior sensação de independência e espontaneidade na prática; permitir que foque sua concentração na sonoridade e tenha uma compreensão mais ampla da obra. Além disso, ela favorece a comunicação visual com o público, como sugerido na pesquisa de Williamon⁴⁵ (1999).

Essa prática também apresenta algumas desvantagens como a falta de consciência de alguns estudantes em relação à memorização do repertório e o alto nível de ansiedade provocado pela possibilidade de lapsos, que podem provocar uma quebra no fluxo da execução (CHAFFIN et al., 2002). A performance envolve aspectos da memória semântica (declarativa) e a cinestésica (não declarativa), sendo que ambos estão sujeitos a essas interferências (VIANNA, 2003, p.54).

1.1.5.1 Tipos de memória

Existem quatro tipos de memória que atuam de forma conjunta durante a prática musical. De acordo com Williamon e Aiello (2002, p.175), para obter uma memorização eficaz é necessário desenvolver e fortalecer os diferentes tipos de memória. Essa prática permite a geração de novas conexões e associações, otimizando codificação do material aprendido.

⁴⁵ Williamon (1999) realizou um estudo onde cinquenta músicos e trinta e seis não músicos avaliaram gravações de performances memorizadas e não memorizadas. No vídeo, uma violoncelista executou três prelúdios de Bach de cinco maneiras diferentes: lendo no estágio inicial do aprendizado; memorizada com uma estante na frente; memorizada sem a estante; lendo a partitura com a estante na frente; lendo uma partitura fora da visão da câmera. Os avaliadores levaram em conta os seguintes aspectos: qualidade geral, musicalidade, proficiência técnica e comunicação. A pesquisa concluiu que as performances de memória receberam notas superiores e que a visibilidade do músico favoreceu a avaliação de maneira positiva. Do ponto de vista do espectador, o estímulo visual da performance memorizada difere substancialmente pois a amplitude de movimentos corporais e faciais fica limitada quando o executante precisa se ater à partitura (WILLIAMON, 1999, p.84-95).

- Memória cinestésica/mecânica: é basicamente a memória muscular, relacionada a automatização dos movimentos necessários para a execução. A percepção das ações motoras envolvidas na prática instrumental é fundamental para o bom fluxo da performance, especialmente em andamentos rápidos onde não há tempo para pensar em todas as notas isoladamente. Entretanto, é uma forma de memorização considerada frágil e sujeita a interferências, sendo necessário o apoio de outras memórias para obter maior segurança (BARROS, 2008; CHAFFIN et al, 2002; WILDT, 2004;).
- Memória visual/fotográfica: envolve a capacidade de imaginar, visualizar mentalmente a partitura impressa. Possibilita observar alguns detalhes durante a execução, como marcações de dedilhado, fraseado, dinâmica. Nem todos são capazes de construir essa imagem mental. Ela é uma memória frágil e propensa a interferências, mas que pode ser reforçada quando utilizada em conjunto com outros tipos de memória. Também abrange a visualização/localização espacial dos acordes no instrumento, posição das mãos no teclado, auxiliando a memória cinestésica (BARROS, 2008; CHAFFIN et al, 2002; WILDT, 2004;).
- Memória auditiva/aural: corresponde ao "ouvido interno" ou a representação interna do som, mesmo com a ausência de uma fonte sonora. Ela não depende do conhecimento da grafia musical ou de teoria. Envolve o resgate de características do som, como intensidade, altura, timbre e duração, permitindo antecipar eventos durante a execução e avaliar o progresso da performance (BARROS, 2008; CHAFFIN et al, 2002; WILDT, 2004;).
- Memória conceitual/analítica: caracterizada pelo conhecimento semântico das estruturas que servem como base na música. Ela possui caráter intencional e requer compreensão da obra, atuando em vários níveis de acordo com a experiência e conhecimento do indivíduo, propiciando consciência do que está sendo tocado. Pode ser dissociada do instrumento por estar associada a uma via intelectual do aprendizado, abordando elementos como harmonia, contraponto e estrutura. Sua utilização é fundamental em situações de lapso de memória, pois possibilita ao músico

seguir a partir do trecho seguinte evitando interrupções. É defendida pelos autores como a mais eficaz no estudo do instrumento e importante auxiliar das outras memórias (BARROS, 2008; CHAFFIN et al, 2002; WILDT, 2004).

Na compilação de uma série de entrevistas realizadas com grandes pianistas e analisadas a partir do aspecto da memorização (Practicing Perfection de Chaffin et al., 2002) tanto a individualidade quanto a particularidade do processo se tornaram evidentes, cada instrumentista, cada músico desenvolve suas estratégias de estudo e de memorização. No caso dos pianistas, o ponto em comum reside no fato que a memória mecânica e a visual foram consideradas pouco confiáveis se comparadas às memórias auditiva e conceitual. Esta última se configura como um consenso entre os entrevistados, que por meio de relatos diretos ou indiretos asseguram sua importância e confiabilidade. Essa constatação pode ser ilustrada pelo comentário de Jorg Demus: “se seu coração falhar contigo, seu cérebro virá ao seu resgate”.

Os autores também discorrem sobre a ansiedade provocada pela possibilidade de lapsos de memória. Lapsos e hesitações ocorrem não apenas em performances de pianistas amadores, mas também na de músicos profissionais de nível internacional. Embora as habilidades de memorização dos experts sejam superiores, o peso da responsabilidade e da frustração aumenta proporcionalmente. Pianistas como Myra Hess e Janina Fialkowska relataram sofrer grandes níveis de estresse, agitação e até terror diante das possibilidades de ocorrência de lapsos.

1.1.5.2 Guias de execução

Embora defendida por alguns pianistas, a confiabilidade da memória mecânica é descrita por Rudolf Serkin e Alicia de Larrocha como “perigosa”. A memória auditiva não foi mencionada por todos os pianistas, mas o consenso é que se trata de uma memória vital e que ocorre de forma automática. A memória visual em geral foi descrita como útil para alguns, e pouco útil para aqueles que não detêm uma boa memória fotográfica. Para compreender o processo de memorização do repertório, Chaffin (2002) realizou um estudo de caso acompanhando o processo de aprendizado e memorização do terceiro

movimento do Concerto Italiano de J. S. Bach pela pianista Gabriela Imreh⁴⁶. A pesquisa de caráter multidisciplinar visa auxiliar profissionais das áreas de música e psicologia cognitiva, demonstrando os processos teóricos da memorização aplicados na performance musical. A etapa final do processo envolveu a realização de recitais, gravação da obra, e reescrita da partitura pela pianista participante, visando testar o resultado da memorização desvinculada do estímulo motor. A partir desse estudo, Chaffin propôs um sistema de guias de execução⁴⁷, uma ferramenta de mapeamento musical, com o objetivo de aprimorar o aprendizado e a memorização do repertório. Durante o processo de aprendizagem, o instrumentista decide pontos de apoio a serem estabelecidos ao longo da peça. Se assim o desejar, o músico pode indicar as diversas categorias utilizadas para aprender e interpretar uma obra. Neste contexto, e a depender do conhecimento da partitura, as categorias representam diferentes aspectos do texto musical, e têm como objetivo orientar os pensamentos durante a execução. Para isso, é necessário pensar sobre a aplicabilidade e a utilidade de resgate de cada categoria de forma consciente durante a prática, até que possam ser acessados automaticamente ao longo da performance, fornecendo um meio consciente para monitorar e controlar as ações. (CHAFFIN et al., 2002). A metodologia dos guias converge com os conceitos apresentados por Kahneman (2012). O ato de pensar de forma consciente nos guias durante a prática visa automatizar a ação para que ocorra de forma automática e sem esforço a partir de um certo tempo (sistema 1), deixando o pensamento menos sobrecarregado para focar nas questões mais imediatas durante a performance, como a expressividade do som produzido (sistema 2).

Após a leitura inicial de uma obra, a memorização passa a se consolidar enquanto a partitura serve como um guia de recuperação. Com o passar do tempo não é necessário que todas as notas sejam lidas com elevada atenção, pois o conteúdo motor e conceitual básico já foi assimilado. A partitura apenas lembra o indivíduo aquilo que ele já sabe. Esse fenômeno é descrito através do termo *recordação guiada* por Radvansky (2017), e essas informações servem como pistas para a recuperação do conteúdo. A forma de

⁴⁶ A consciência da própria memória e seus processos é descrita como metamemória. As pesquisas sobre esse assunto envolvem participantes que são estimulados a descrever seus próprios processos de memorização. Esse exercício é importante na medida em que demonstra a diferença existente entre informações memorizadas de forma consciente e de forma inconsciente. Nessa perspectiva, relatórios verbais podem fazer com que um determinado indivíduo tenha um insight de algo que havia sido guardado pelo seu aparato cognitivo. Essas lembranças inconscientes, ou implícitas, geralmente necessitam que elementos conscientes/explicitos também sejam apresentados para que se possa ter uma recordação (RADVANSKY, 2017, p.130-132).

⁴⁷ *Performance cues*, traduzida por Barros (2008) como *guias de execução*.

recuperação está sobretudo relacionada à memória de trabalho que ainda depende dessas informações para permitir que o músico consiga reter na memória o que está sendo aprendido. Assim, o músico pode considerar uma obra memorizada quando as informações contidas na partitura são internalizadas e passam a integrar a memória de longo prazo. Nesse estágio a memória de trabalho deixa de ser ativada por um estímulo visual e passa a ser ativada pelo conteúdo da memória de longo prazo. A ideia dos guias de execução parte deste princípio, qual seja, o domínio das informações relevantes na partitura durante a performance, para se tornem parte integral da performance e a recuperação se torne automática. (CHAFFIN et al., 2002, p. 206).

Os guias foram organizados em quatro dimensões:

- 1) *Básicos*: consistem na representação dos elementos **mecânicos da leitura musical** tais como dedilhados, respirações, padrões de escalas, arpejos e saltos, cadências e progressões harmônicas.
- 2) *Estruturais*: Disposição formal da composição em frases, períodos, subseções, seções, transições, pontes, ou seja, a organização do discurso musical.
- 3) *Interpretativos*: indicam locais onde a interpretação requer atenção, como o fraseado, dinâmica, articulação, timbre, mudanças de tempo e pedalização.
- 4) *Expressivos*: representam elementos extramusicais como emoções e o caráter que o músico deseja transmitir para o público.

A atenção durante a prática normalmente é voltada para a resolução de problemas e dificuldades técnicas. Os guias foram propostos de forma hierárquica seguindo a ordem decrescente: estruturais, expressivos, interpretativos e básicos. Os autores defendem que ao longo da performance, o foco da atenção precisa estar direcionado aos aspectos da estrutura musical (para evitar se perder ao longo da execução) e nos aspectos expressivos da obra. Para que isso seja possível, é importante que problemas encontrados sejam solucionados, e que os elementos mecânicos já estejam resolvidos e automatizados. Ao estudar as seções de prática, Chaffin e seus colaboradores constataram que instrumentistas inicialmente focalizam seu estudo nos guias básicos, seguido de interpretativos e expressivos, sempre influenciados pela estrutura musical. Nesse processo de construção de repertório, há uma coexistência de todos esses elementos: apesar da prioridade inicial sobre as questões técnicas, as decisões interpretativas foram

desenvolvidas logo nos primeiros momentos de prática, seguindo até o momento final da performance (CHAFFIN; LOGAN, 2006).

Nos últimos anos, diversas pesquisas foram realizadas com a temática dos guias de execução, através de diferentes perfis de sujeitos e metodologias: estudos de caso com pianistas concertistas ou em nível de pós-graduação (AQUINO 2011⁴⁸; BARROS 2008; CHAFFIN et al. 2002; 2006; 2007) pianistas em nível de graduação e pós graduação utilizando os guias no reaprendizado do repertório (GERBER, 2012)⁴⁹ pianista de jazz (NOICE et al., 2008)⁵⁰ uma violoncelista solista (CHAFFIN et al. 2009), em música de câmara (GINSBORG et al. 2006⁵¹; SCHMITZ, 2010⁵²) crianças e jovens em fases iniciais e intermediárias (AQUINO, 2015; SILVANO, 2016). Os estudos corroboram a ideia de que os guias contribuem para uma prática deliberada, estruturada, consciente, reduzindo os riscos de falha de memória.

⁴⁸ Aquino (2011) aplicou os guias de execução durante o aprendizado e memorização do segundo movimento da sonata n.2 de Shostakovich. A escolha foi motivada a partir de alguns elementos que dificultam a memorização: o movimento lento, por conta da menor dificuldade técnica, requer um número menor de repetições e, portanto, tempo de estudo. O fato de ser uma obra de conteúdo tonal ambíguo também dificulta por conta da menor familiaridade com o ambiente sonoro criado pelo compositor. Seu relato enfatizou alguns elementos que contribuíram para que sua memorização fosse bem-sucedida: utilização de estratégias de estudo ao longo do processo; desenvolvimento da memória conceitual como forma de apoiar as outras memórias; contribuição dos guias na organização mental do conteúdo. Seu estudo corroborou também a pesquisa de Chaffin (2002) em relação priorização dos guias expressivos nas etapas finais (CHAFFIN; LOGAN, 2006, p.122)

⁴⁹ O trabalho de Gerber (2012) investigou o processo de reaprendizado de uma peça do repertório realizado por três pianistas em nível de graduação e pós-graduação. A utilização dos guias foi altamente individualizada, e cada participante deu preferência por se apoiar em categorias diferentes. O estudo sugere que os guias apresentaram uma contribuição importante na construção de um estudo deliberado e consciente, visto que não houve problemas ou falhas de memórias nas execuções finais.

⁵⁰ O estudo acompanhou o processo de memorização e aprendizado de uma peça de bebop realizado por um pianista de jazz experiente. Sua prática foi similar aos pianistas de música clássica de tradição ocidental. O sujeito utilizou a estrutura hierárquica da peça para organizar o estudo e estabelecer pontos de partida. Além disso, demonstrou ter uma imagem mental ampla da obra desde o começo, estruturando a performance a partir das características expressivas. Essa característica é descrita como fundamental em um pianista expert por Neuhaus (1973)

⁵¹ A pesquisa acompanhou a preparação do repertório de música de câmara por uma cantora lírica e um pianista/regente. Cada músico estabeleceu seus guias individuais e posteriormente guias compartilhados para convergir as decisões musicais estabelecidas. O regente, mesmo com a partitura diante dele, se utilizou dos guias para trazer a atenção necessária nos pontos mais desafiadores. Algumas diferenças ocorreram na forma como cada um organizou/interpretou o texto musical, visto que a cantora estava mais atenta ao texto enquanto o regente mais atento à linha da orquestra. Entretanto isso não acarretou problemas em relação à performance. Os guias compartilhados foram considerados mais explícitos do que aqueles individuais, porque nesse contexto um músico precisa comunicar ao outro aquilo que pensa. O fato de discutir e negociar os pontos onde serão estabelecidos os guias compartilhados, acabou contribuindo para um maior diálogo e troca de informações (GINSBORG et al. 2006).

⁵² Schmitz (2010) utilizou a abordagem aplicada à música de câmara nas Sonatas nº 1 e 4 para violino e piano de Cláudio Santoro. Neste contexto, houve a aplicação e predominância de guias compartilhados, além dos individuais, visando convergir as decisões interpretativas e expressivas de ambos os instrumentos. A quantidade de guias aplicados foi proporcional à dificuldade da peça, especialmente a primeira sonata, de linguagem não tonal (SCHMITZ, 2010).

Ginsborg et al. (2012) utiliza o termo *pesquisa baseada na prática* para definir os estudos realizados para investigar as técnicas e estratégias utilizadas pelos músicos ao longo da prática assim como suas experiências no palco. Os resultados apresentados e discutidos pelos autores podem auxiliar outros estudantes a otimizarem seus estudos, desenvolver habilidades e a criatividade. Essa metodologia de pesquisa também é utilizada em outras áreas da ciência. Para músicos, esta ferramenta é adequada para o estudo porque a prática diária pode ser facilmente gravada a fim de produzir dados para avaliar de forma objetiva o comportamento e atividades realizadas. A notação provém uma ferramenta flexível e precisa para descrever e compreender as ações empreendidas durante a prática.

A pesquisa de Ginsborg et al. (2012) faz parte de um estudo longitudinal, que acompanhou o processo de aprendizado e apresentação de duas canções, Op.14 de Arnold Schoenberg pela autora/cantora. O trabalho envolveu duas etapas: o primeiro aprendizado e apresentação; seguido do reaprendizado e outra apresentação 17 meses depois. O processo também envolveu a utilização dos guias de execução durante as etapas de preparação e execução. Para expandir o escopo da pesquisa, os autores acrescentaram um dado significativo, qual seja, a investigação dos pensamentos que surgem de forma espontânea ao longo da apresentação. Buscando entender esse fenômeno, os autores compararam os pensamentos constatados ao longo da prática com aqueles relatados, neste caso, somente pela autora durante a performance. Segundo os relatos, os pensamentos se relacionam com aspectos da música que não haviam sido previamente percebidos, com a auto reação sobre a música que está sendo produzida ou até mesmo distrações causadas por pensamentos intrusivos.

Os autores concluíram que mais da metade dos pensamentos ao longo das apresentações foram compostos de guias de execução também presentes durante a prática, enquanto pouco menos da metade foi composto por pensamentos novos e espontâneos sobre a música ou a performance. Outra constatação importante foi que os guias execução utilizados foram diferentes em cada performance. Apesar de que alguns guias tenham ocorrido em ambas as apresentações, cada situação apresentou diferenças em relação ao conteúdo resgatado. Embora relacionados ao conteúdo musical, a grande maioria dos pensamentos aleatórios relatados na primeira performance não se repetiram na segunda, sugerindo que a prática constante e frequente é necessária para a consolidação e automatização no resgate dessas informações. Essas constatações indicam que há uma

flexibilidade em relação aos guias, bem como uma certa imprevisibilidade em relação aos pensamentos espontâneos.

De acordo com Chaffin et al. (2012) a memória de longo prazo é representada por esquemas que resumem nossas experiências prévias. As memórias para eventos específicos (memória episódica) são reconstruídas a cada lembrança baseadas em informações esquemáticas e semânticas, possibilitando reviver uma experiência passada. Entretanto, essa capacidade apresenta uma série de falhas e distorções. A execução de uma obra musical consiste na reconstrução desses esquemas a partir da memória. Para que seja possível essa recuperação com o mínimo de falhas, o autor ressalta a importância de três princípios básicos envolvidos em uma memorização de alto nível de confiabilidade. Os três princípios se constituem da codificação significativa do novo material, da utilização de uma estrutura de recuperação e da rápida recuperação a partir da memória de longo prazo.

O primeiro princípio sugere que indivíduos com elevado nível de competência em alguma habilidade utilizam o conhecimento prévio para codificar novas informações em unidades pré-estabelecidas (*chunks*), ou seja, estruturas já consolidadas na memória a partir de anos de treinamento. No caso dos músicos as estruturas pré-estabelecidas abrangem padrões de escalas, arpejos, progressões harmônicas, dentre outros. Esse conhecimento prévio permite identificar os novos materiais como variações de padrões reconhecíveis, de modo a permitir que uma grande quantidade de informações seja armazenada em um número menor de categorias. Por exemplo, ao invés de memorizar uma sequência de notas, o instrumentista memoriza um padrão escalar integrado, e assim o sistema. Ao reduzir a informação, contribui na velocidade de recuperação.

O segundo princípio trata da organização hierárquica de um esquema de recuperação para guiar o resgate dessas novas informações. De acordo com os autores, a estrutura/forma musical provém naturalmente dessa organização através das seções, subseções e frases. As frases consistem em agrupamentos de notas que constituem um sentido musical, essas por sua vez também podem se agrupar formando estruturas musicais maiores como sentenças ou períodos. O terceiro princípio visa agilizar a recuperação das informações a partir da memória de longo prazo. Para que isso seja possível, é necessária uma prática intensa por longos períodos associada à utilização de um esquema de recuperação. No caso da música, além das memórias motoras e auditivas,

é necessário que sejam associadas à memória conceitual como forma de retomar o movimento nos casos de falha (CHAFFIN et al., 2002, p.198-199).

Os princípios da memorização expert estão associados ao conceito de estudo deliberado (ERICSON et al., 1993) e ensaio elaborado proposto por Radvansky (2017, p.101-107). De acordo com este último, a elaboração do conteúdo aprendido afeta profundamente a memória: quanto mais elaborado for o processo de aprendizado, mais eficiente será o seu nível de processamento. Refletir sobre o significado das novas informações e associá-las ao conhecimento prévio é fundamental para aumentar a atenção, otimizar o processo e gerar novas conexões neuronais, como sugere o primeiro princípio. Como descrito/proposto por Chaffin, essas associações podem ocorrer a partir do reconhecimento de padrões familiarizados, processos que podem ser auxiliados através dos guias básicos. Além disso, o nível hierárquico atribuído a estrutura musical, e reforçado pelos guias estruturais permite que o músico esteja consciente dos pontos cruciais, possibilitando que, caso ocorra um lapso, possa retomar a partir de diferentes pontos pré-ordenados durante a sua performance.

Para Radvansky (2017), o conteúdo assimilado durante as sessões de prática pode ser mais bem desenvolvido e internalizado quando associado a outros princípios envolvidos em um estudo elaborativo. Da mesma forma, ao categorizar os guias de execução, bem como o ato de realizar marcações na partitura o aprendizado é facilitado a partir do *efeito de geração*, pois o indivíduo se envolve de forma ativa na organização, categorização do material e criação de *imagens mentais*. Estas imagens podem envolver a memória visual, que é mais restrita em alguns indivíduos, a recordação dos guias estabelecidos, bem como a organização estrutural da peça que pode ser ativada através do ouvido interno. Neuhaus (1973), pianista e pedagogo do instrumento nascido no final do século XIX, já definia essas representações mentais como uma *imagem artística* da obra. Pianistas experientes são capazes de imaginar como uma obra deve soar, mesmo antes de resolver questões técnicas. Segundo o autor, o trabalho técnico deve ser direcionado visando a realização dos objetivos artísticos.

Os guias são resultantes de marcações na partitura a partir de categorias pré-estabelecidas representando elementos dos quais o estudante deseja direcionar atenção ao longo do processo de estudo. Chaffin (2009)⁵³ estabeleceu um protocolo visando auxiliar

⁵³ Esse protocolo pode ser encontrado traduzido em português nos apêndices dos trabalhos de Schmitz (2010) e Gerber (2012).

outras pesquisas sobre o tema. Por esse sistema, quando dois ou mais guias são marcados na mesma partitura, o autor recomenda utilizar diferentes cores para categorizá-los, prática que foi adotada por pesquisas relacionadas (AQUINO, 2011; GERBER, 2012; SCHMITZ, 2010, SILVANO, 2016). Acredito que essa prática favorece a organização dos guias e o direcionamento da atenção para os elementos específicos do texto musical, e vai de encontro ao princípio de *superioridade de imagem*.

Chaffin vem constatando o alto nível de elaboração e estruturação no estudo dos participantes das suas pesquisas. No caso de Imreh (CHAFFIN et al., 2002, p.135) houve um constante monitoramento das ações e adaptações nas estratégias ao longo do estudo. Um dos comportamentos que mais o intrigou se relaciona ao alto investimento de tempo em atividades que envolvem planejamento, decisão e reflexão das ações. Nos casos estudados, via de regra o dispêndio de tempo tem sido superior em relação ao despendido na ação de tocar, sugerindo que a prática instrumental realizada por um profissional de alto nível é um fenômeno mais mental do que físico.

O autor também constatou que durante a reescrita da partitura de memória, a recordação dos compassos assinalados por guias expressivos foi superior em relação àqueles que continham guias básicos. Os guias básicos em geral são automatizados, visto que estão normalmente associados aos movimentos motores. Como mencionado anteriormente, as sequências motóricas tendem a ser as primeiras a se desmancharem em situações de estresse. No entanto, se apoiadas em outros guias e tipos de entendimento da partitura, as sequências motóricas podem ser parte da resolução e não dos problemas.

Assim como foi discutido anteriormente nos modelos de associações, os inícios de seção são mais facilmente recuperados porque maior quantidade de atenção é direcionada a eles. A hipótese sugerida proposta por Chaffin se relaciona ao elevado nível de atenção direcionada aos guias expressivos pois servem como aglutinadores das frases, situando-se, portanto, em um nível superior na hierarquia. Em outras palavras, a música é dividida em seções, subseções, que por sua vez são subdivididas em frases expressivas, assim “guias expressivos provêm acesso aos detalhes das frases expressivas da mesma forma que o início de uma seção provêm acesso aos detalhes do primeiro compasso e aqueles em sequência, possibilitando uma previsão” (CHAFFIN et al., 2002, p.214)⁵⁴. A pesquisa de Chaffin et al. (2009) envolveu o processo de estudo e reestudo de uma suíte

⁵⁴ “Expressive cues provide access to the details of expressive phrases in the same way that the beginning of a section provides access to the details of the first bar and those that follow, which make a prediction”.

de Bach por violoncelista ao longo de três anos e chegou a conclusões similares⁵⁵ em relação à organização da música por estruturas hierárquica e a importância dos guias expressivos no processo de recuperação durante a reescrita da partitura. Apesar de não mencionado pelo autor, os aspectos expressivos também podem ser favorecidos pelo fenômeno de superioridade de memorização dos *aspectos emocionais*, visto que esses guias representam os sentimentos que o pianista deseja transmitir e que se configuram como o principal objetivo da performance.

1.1.5.3 Memória dependente do contexto

Mishra (2002) discute o conceito de *memória dependente do contexto*, aplicado à prática musical. O aparente esquecimento de informações ocorre quando há uma falha em acessar o conhecimento armazenado. Durante o processo de memorização, são retidos diversos aspectos do ambiente externo como a iluminação, objetos, sons do ambiente; assim como questões internas relacionadas ao estado psicológico do indivíduo. Esses aspectos servem como guias para recuperar as informações. Alterações como nervosismo ou ambiente adverso podem levar a uma falha de memória. Segundo a autora, a recuperação é mais eficiente nos ambientes onde foi praticada, e as chances de ocorrer uma falha são maiores em lugares diferentes

Os fatores psicológicos como a ansiedade, também afetam o resultado da performance musical. Segundo a autora, as chances de recuperação das informações são maiores quando o indivíduo se encontra no mesmo estado emocional que estava durante a memorização. Esse fenômeno é chamado de *memória dependente do estado*. Na prática musical, existem diferenças entre o ambiente e estado emocional durante o estudo e a execução. Para diminuir esse problema são levantadas sugestões:

- *Visualizar mentalmente* aspectos do ambiente onde o material foi estudado;
- Praticar em *lugares diferentes*, aproximando assim o contexto do aprendizado da situação de performance;
- Distribuir a prática em sessões curtas (*prática distribuída*) intercaladas por pausas, ao invés de fazer por longas horas seguidas (*prática massiva*) para otimizar o aprendizado e diversificar os estados mentais e emocionais.

⁵⁵ Outro elemento constatado é que ambas demonstraram possuir uma imagem mental da obra desde o início, sabendo como a obra precisaria soar antes mesmo de resolver os problemas técnicos.

O contexto do auditório e do público costuma provocar diferentes níveis nos estados de ansiedade por trazer uma situação diferente da prática, que normalmente ocorre em uma sala de estudo, sem público e em estado de baixa ansiedade. Músicos experientes são menos afetados por estas mudanças durante performance do que os iniciantes pois estão mais familiarizados com o material estudado e as situações encontradas. A autora afirma que o nível de ansiedade costuma ser maior na execução de memória. Uma alternativa para reduzir a chance de lapso é a utilização de guias que facilitam a recuperação das informações. Outra sugestão apresentada é uma simulação de performance, que pode ser feita através de uma execução informal no auditório. É recomendável tocar o repertório sem interrupções, com os trajes similares aos que serão utilizados na apresentação, para um pequeno público, composto de amigos ou familiares, simulando os mesmos elementos de uma situação formal. A autora reforça a importância de gerar variedade na prática, através do estudo em diferentes lugares e instrumentos, como forma de antecipar e se acostumar com as situações encontradas durante a performance.

1.2 PRÁTICA INSTRUMENTAL

1.2.1 Estudo deliberado

A maioria dos trabalhos sobre prática deliberada em música vem sendo investigada através de pesquisas descritivas com delineamento experimental. Ericsson et al. (1993) realizaram um estudo pioneiro nessa temática, demonstrando de forma empírica que o alto nível de desempenho na performance musical é alcançado através de um grande investimento de tempo no estudo, assim como uma prática estruturada e eficiente, em detrimento de talento ou habilidades inatas⁵⁶. Os autores utilizam o termo prática deliberada para definir um conjunto de atividades e estratégias de estudo cuidadosamente planejadas, e que têm como finalidade auxiliar o indivíduo a superar suas

⁵⁶ Os autores não descartam a existência de habilidades inatas, mas apenas essa característica não é suficiente para garantir um alto nível de excelência em um domínio. Entretanto, indivíduos que possuem facilidade em aprender certas habilidades, muitas vezes recebem estímulos e oportunidades do meio, que favorecem o seu desenvolvimento. Estes consistem em apoio dos pais, acesso a professores, instrumentos e a introdução ao hábito de estudar. Eles também ressaltam que a deliberação no estudo ocorre de forma gradual, aumentando em quantidade e qualidade ao passar do tempo.

fragilidades, e maximizar o resultado da performance. É uma atividade altamente estruturada com objetivos específicos e estratégias orientadas para atingir metas propostas. Os autores ressaltam que esse tipo de prática não é necessariamente divertido, pois demanda grande investimento de tempo e esforço. Por isso, indivíduos que se engajam nesse estudo precisam estar intrinsecamente motivados e só podem realizá-la por um período limitado de tempo para evitar exaustão ou lesões. Além disso, também é necessário que o indivíduo tenha acesso a professores, materiais e ambientes adequados (ERICSSON et al., 1993, p. 368-369).

A pesquisa utilizou ferramentas tradicionais neste tipo de estudo tais como entrevistas, observação, diários de acompanhamento de prática e testes experimentais para acompanhar três grupos compostos por 10 violinistas de acordo com sua expertise, os "melhores violinistas"; "bons violinistas" e "educadores musicais". Durante o experimento, os grupos 1 e 2 investiram uma quantidade de tempo similar (média de 3,5 horas por dia), enquanto o grupo 3 cerca de 1,3 horas. Através de entrevistas sobre o histórico do estudo no instrumento, os autores estimaram que até aquele momento os integrantes do grupo 1 haviam acumulado um número maior de horas de estudo em relação ao segundo e terceiro grupos⁵⁷ ao longo da vida, sugerindo que o número acumulado de horas está diretamente associado ao nível de excelência alcançado⁵⁸: estima-se que o indivíduo precisa investir uma média de dez mil horas de prática deliberada ao longo de dez anos para desenvolver as atribuições necessárias para atingir um alto nível de desempenho (ERICSSON et al., 1993).

Como forma de expandir as descobertas encontradas por Ericsson e sua equipe, um segundo estudo abordou perfis mais contrastantes, desta vez na prática pianística. Ao comparar pianistas experts com amadores, os resultados também demonstraram que os experts acumularam dez mil horas de prática ao longo da trajetória. Outra constatação

⁵⁷ Existe uma grande diferença de tempo investido ao comparar os dois primeiros grupos com o terceiro. Mas não há uma grande discrepância entre os dois primeiros. Uma das características mencionadas pelos autores para diferenciá-los, é que o primeiro grupo soube relatar melhor os horários dedicados às atividades livres e de descanso, e investem mais horas em atividades musicais (além da prática individual) comparado ao segundo, sugerindo que possuem um maior envolvimento com a música e melhor organização do tempo. Outra constatação intrigante, é que os dois primeiros grupos ressaltaram a importância do sono para o desenvolvimento no instrumento, sendo comum o hábito de um cochilo durante o período da tarde para se recuperarem após a prática.

⁵⁸ De acordo com os autores, apenas o investimento de tempo não é suficiente para a evolução técnica de uma habilidade. A prática excessiva concentrada em um único dia pode levar a exaustão, lesões e um estudo com baixo rendimento. É importante manter uma constância na prática ao longo dos dias, meses e anos, aliado a períodos de descanso.

relevante é que estes iniciaram os estudos no instrumento mais jovens, e foram aumentando progressivamente o número de horas por dia dedicado à prática com o passar dos anos, enquanto os pianistas amadores se mantiveram estáveis (ERICSON et al., 1993).

1.2.2 Expertise

O termo expertise pode ser definido como o “nível de especialização atingido em termos de aquisição de habilidades num dado domínio do conhecimento” (MANTOVANI, 2018, p.32). Brasil e Galvão (2014) realizaram uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de investigar os processos considerados relevantes na aquisição das habilidades de 10 pianistas e cravistas brasileiros de alta reputação na tradição clássica. O trabalho se apoia no conceito de fases de estudo de Kemp (1996, apud BRASIL e GALVÃO, p.122) dividida em três estágios: *fase inicial*, *fase de transição* e *estudo autorregulado e metacognitivamente eficiente*⁵⁹. Dentre os elementos necessários para o desenvolvimento na *fase inicial* foram levantadas as condições familiares, ambientais e sociais através do suporte financeiro e emocional dos pais, acesso ao instrumento, apoio e orientação adequada dos professores⁶⁰. A *fase de transição* envolveu o estudo de repertórios mais desafiadores, estímulos externos tais como apresentações e contato com outros professores ao longo do tempo, onde foram apresentadas novas ferramentas para otimizar o estudo e resolver dificuldades técnicas.

No *estágio autorregulado e metacognitivamente eficiente*, os instrumentistas passaram a depender menos de fatores externos, desenvolvendo a capacidade de se auto monitorarem, estabelecer objetivos, e obter autonomia para superar as dificuldades e realizar adaptações no próprio comportamento quando necessário. Ao longo da entrevista, os participantes levantaram 14 procedimentos fundamentais para alcançar essas finalidades: 1. Domínio de grande variedade de *repertório*; 2. Capacidade de *organização*

⁵⁹ Esses conceitos são similares aos formulados por Zimmermann (2000) para definir as fases do comportamento autorregulado, que serão posteriormente apresentados (observação, emulação, autocontrole e autorregulação).

⁶⁰ Assim como discutido pelos pesquisadores Ericson et al. (1993), o processo de aprendizado foi iniciado com atividades lúdicas, progressivamente sendo inseridas atividades mais complexas e maior tempo despendido na prática do instrumento. Além disso, foram estimulados a organizar o estudo desde criança, e desenvolver o interesse pela música em geral, ao invés de se ater apenas à prática individual no instrumento.

das tarefas e do tempo; 3. *Consciência e foco* durante a prática instrumental; 4. Capacidade de *identificação dos problemas* e encontrar formas de superá-los. 5. Assimilar as linhas independentes através do estudo de *mãos separadas*. 6. Utilização de estratégias de estudo contendo *variações rítmicas*; 7. Utilizar *dedilhados* adequados: muitas vezes é importante um bom professor para direcioná-los; 8. Trabalhar e buscar por uma boa *sonoridade*⁶¹; 9. Utilizar uma técnica adequada através de *mãos firmes* e equilíbrio adequado do *peso do braço*; 10. Trabalhar a *memória* de forma eficiente; 11. Obter prazer durante a prática (chamado de *prazer estético sensual*); 12. Enfatizar a *questão do ouvido* através da escuta de outros músicos e desenvolvimento da capacidade de se ouvir; 13. Ter *imaginação* para transmitir diferentes expressões e afetos relacionados à música; 14. Ser capaz de lidar com a *ansiedade na performance*.

O estudo de Gruson (1988, apud CHAFFIN, 2002, p.81) acompanhou por meio de gravações de prática e entrevistas o processo de preparação do repertório por 40 pianistas de níveis de expertise contrastantes. A pesquisa levantou algumas diferenças significativas na prática desses grupos. Nas sessões de prática, os músicos mais experientes trabalhavam seções maiores e demonstravam pensar na obra como um todo; trabalhavam de forma mais intensa, com menos pausas e sessões mais longas; demonstravam um nível mais elevado de conscientização da própria prática e dos objetivos a serem alcançados; verbalizavam mais os comentários descritivos ao longo da prática e relatavam maior variedade de estratégias de estudo nas entrevistas. A conclusão do estudo é que a prática efetiva é aprendida e aprimorada através da experiência.

Mantovani (2018) realizou um estudo acompanhando o processo de aprendizado do repertório por 18 sujeitos de diferentes níveis de expertise⁶² a partir da perspectiva fenomenológica. O trabalho visou investigar perspectivas de deliberação da prática a partir da análise de vídeos de sessões de estudo e entrevistas semiestruturadas. Nesse contexto, foram identificadas ações presentes no momento de prática, chamadas de *categorias psicossensoriais*: 1. *Testar* a execução de trechos com a finalidade de identificar os pontos que precisam ser trabalhados, integrar trechos menores em um segmento maior; 2. *Repetir* a execução de partes da obra de tamanhos diversos; 3. *Isolar*

⁶¹ Termo vinculado a qualidade do som, que envolve a capacidade de reproduzir diferentes timbres, articulações e dinâmicas.

⁶² 4 alunos da extensão, 5 da graduação, 3 do mestrado, 4 do doutorado e 2 profissionais. Embora possua uma amostra de 18 participantes, a pesquisa teve como foco principal quatro sujeitos, representando quatro níveis distintos de expertise.

elementos musicais para focar a atenção sobre eles; 4. *Ajustar* notas erradas, dinâmicas, articulações e outros parâmetros sonoros; 5. *Alternar* elementos musicais realizando modificações. Isso envolve estudar com variações de ritmos, dinâmica, articulação e andamento; 6. *Parar* o estudo e realizar ações diversas relacionadas ou não à atividade; 7. *Explorar* diferentes possibilidades de realização do movimento ou produção de som; 8. *Dispersão* da atenção, que ocorre através de distrações por conta de fatores externos à prática ou falta de atenção; 9. *Lapsos* que podem ocorrer ao longo da prática. Diferente da dispersão, são falhas que ocorrem durante a execução intencional de uma ação (errar notas, e ajustá-las logo em sequência) seguidas de uma retomada da ação consciente.

O trabalho constatou que a prática é estruturada a partir de diferentes níveis de deliberação, condizentes com o nível de expertise em que se encontra cada participante. Isso significa que embora tenham demonstrado ações correspondentes às encontradas na definição do termo (estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, atenção, investimento de energia), os participantes com menor expertise apresentaram objetivos e estratégias mais genéricas, simples e limitadas para resolver os problemas; enquanto aqueles com maior expertise eram capazes compreender a música de forma muito mais ampla, apresentando maior complexidade na prática, devido ao conhecimento acumulado. Em outras palavras, a capacidade de atenção dos participantes com menos expertise era limitada a resolver um elemento de cada vez, enquanto os experts conseguiam trabalhar diversos aspectos musicais ao mesmo tempo. Além disso, a autora constatou a deliberação como uma característica dinâmica, condicionada a capacidade de concentração, que é uma habilidade limitada.

1.2.3 Estratégias de estudo

Jorgensen (2004) levanta uma série de estratégias de estudo normalmente utilizadas para obter progresso através de uma prática efetiva⁶³. O autor define as estratégias como “pensamentos e comportamentos dos quais músicos engajam ao longo da prática que tem a intenção de influenciar seus estados motivacionais ou afetivos, ou caminhos dos quais eles escolhem, organizam, integram e ensaiam um novo

⁶³ Hallam (1998, apud JORGENSEN, 2004, p.85) define prática efetiva como: “aquela que alcança o produto final desejado, no menor período de tempo possível, sem interferir em objetivos a longo prazo”.

conhecimento ou habilidade (JORGENSEN, 2004, p.85)”. As estratégias normalmente são aplicadas de forma consciente, mas tornam-se automáticas com o passar do tempo. O autor as discute com base nos três estágios da autorregulação, que serão abordados de forma mais aprofundada no próximo capítulo deste trabalho⁶⁴. As ações podem envolver a prática de tocar o instrumento, ou atividades sem execução como o estudo da partitura e realização de anotações. Além disso, existem períodos de não aprendizado ao longo da prática, normalmente causados por distrações e ações não relacionadas ao que foi proposto⁶⁵, que podem ser reduzidos pelo despendimento de maior atenção durante a tarefa.

Na etapa de planejamento o autor recomenda: 1) Introduzir novos elementos durante as sessões de prática, evitando assim que sejam sempre iguais. Um exemplo consiste em reservar dias para atividades específicas como por exemplo, focar na leitura geral ou resolver problemas técnicos específicos. 2) Caso realize algum exercício de aquecimento, refletir se este atende às necessidades técnicas do repertório ou se serão relevantes no longo prazo. 3) Estipular objetivos claros, e especificar quais aspectos serão trabalhados em cada sessão de estudo. 4) Planejar o tempo investido na prática: dedicar o suficiente para atender as necessidades, realizá-la em um momento do dia em que se encontra mentalmente disposto⁶⁶ (JORGENSEN, 2004, p.87-91).

Na fase de execução, é importante combinar a atividade motora com estratégias mentais. Estas últimas abrangem elementos da ação cognitiva como: estabelecer imagens visuais, auditivas e cinestésicas; combinar conhecimentos de análise do repertório e habilidades auditivas. As estratégias escolhidas⁶⁷ podem variar de acordo com o perfil de cada indivíduo, assim como as dificuldades técnicas, estilo e período histórico de cada repertório. A abordagem mais comum relacionada ao andamento é começar a leitura de forma lenta e aumentá-lo gradativamente. Entretanto, os movimentos musculares

⁶⁴ Premeditação/planejamento das ações; desempenho/execução destas e avaliação/autorreflexão dos resultados.

⁶⁵ Relacionados aos fenômenos *parar* e *dispersão* levantados por Mantovani (2018)

⁶⁶ Além do período do dia em que o estudo é realizado, o autor também discute a forma como o tempo é distribuído: abordagem distribuída (sessões curtas e frequentes) x abordagem massiva (longas sessões de estudo concentradas em um período). Ele não se posiciona em favor de uma abordagem específica, mas ressalta que o tempo de prática deve ser suficiente para promover o aprimoramento do repertório e que o tempo entre as sessões de estudo não deve ser muito longo, a ponto de gerar esquecimento (JORGENSEN, 2004, p.95).

⁶⁷ O *conhecimento metacognitivo* está relacionado à habilidade de conhecer e saber como utilizar, controlar e regular apropriadamente as diversas estratégias de estudo para a resolução das dificuldades ao longo da prática (JORGENSEN, 2004, p.98)

necessários para cada velocidade são diferentes, por isso essa abordagem pode ser contraproducente. Outra opção mais eficaz pode ser intercalar o mesmo trecho em diferentes andamentos. Por exemplo, Chaffin (2002, p.134) observou que a pianista utilizou essa abordagem de forma pontual em algumas sessões de estudo com o objetivo de reforçar a memória conceitual e a consciência de algumas passagens

Em relação ao tamanho das seções, é possível executar a peça inteira, praticar as partes separadamente, ou combinar ambas as abordagens. Jorgensen (2004, p.93) defende a combinação de todas, ressaltando que as partes escolhidas precisam ter algum significado musical para o estudante e voltada para resolver os pontos mais desafiadores. Chaffin (2002) utiliza o termo ensaios e apresentações (*runs and work*) para se referir ao processo que envolve ensaiar a execução do repertório, identificar locais onde ocorrem problemas e trabalhá-los focando em pequenas seções. Durante a prática, Gabriela Imreh focou intensamente em pequenos segmentos, intercalando com a execução de grandes seções com o objetivo de conectá-los. Com o tempo, as seções tornaram-se cada vez maiores. A abordagem de tocar grandes seções também foi utilizada no começo, assim como o polimento continuou mesmo nas seções finais do estudo, mas ambas em menor frequência (CHAFFIN et al. 2002, p.136).

A etapa de avaliação envolve a reflexão sobre os resultados alcançados, a identificação dos pontos positivos, assim como o reconhecimento das causas e soluções para os pontos negativos. A prática requer uma vigilância constante e o máximo de feedbacks possíveis. Os feedbacks envolvem modelos visuais e auditivos que podem surgir a partir dos processos de reconhecimento do próprio indivíduo ou da relação entre o indivíduo e a escuta de outras performances. Para auxiliar o autofeedback, o autor sugere gravar e ouvir a própria execução a fim de perceber detalhes que nem sempre são observados no momento presente. O hábito de se gravar possibilita maior independência e consciência e tem como base principal o desenvolvimento da audição crítica. Por outro lado, a aula gravada permite ouvir quantas vezes sejam necessárias, os comentários do professor. É importante estudar de forma atenta aos erros ocorridos na execução: em muitos casos eles acabam sendo “praticados” e passam despercebidos como se integrassem a partitura original. O autor recomenda o hábito de executar seções inteiras, seguidas de um trabalho focado em corrigir os problemas encontrados. Existem também estratégias para se autoguiar ao longo da execução que contemplam comentários ou

pensamentos realizados de forma deliberada com o objetivo de direcionar a atenção para determinados aspectos do repertório⁶⁸ (JORGENSEN, 2004, p.95-97).

Ginsborg (2004) levanta uma série de estratégias para memorizar o repertório a partir dos diferentes estímulos sensoriais⁶⁹. A autora recomenda destacar a memorização de mãos separadas (memória mecânica), realizar anotações na partitura (memória visual), cantar e ouvir o repertório (memória auditiva), realizar a leitura da partitura e imaginar o som através do ouvido interno (visual/auditiva). O desenvolvimento da memória conceitual envolve a análise do repertório identificando padrões harmônicos, melódicos, rítmicos e formais. A autora também enfatiza a importância da consciência estrutural da peça, assim como o estudo por agrupamentos a partir de seções menores, aumentando progressivamente de tamanho ao passar do tempo. Macmillan (2004) ressalta a importância de começar a memorizar desde os períodos iniciais, focar nas passagens difíceis, praticar iniciando a partir de vários pontos, manter a regularidade na prática e ouvir diferentes gravações do repertório.

1.2.4 Motivação

A motivação é um fator fundamental no processo da prática instrumental. Um músico motivado é capaz de manter o foco e a determinação para superar rotina cansativa, assim como se empenhar em uma atitude de concentração compatível com a realização de um estudo produtivo e deliberado. A motivação concorre para superar as adversidades que inevitavelmente vão acontecer ao longo do processo de prática e das apresentações. Nesta seção serão apresentadas duas teorias que discutem de forma complementar essa capacidade: a *teoria da autodeterminação* e a *teoria da autoeficácia*.

⁶⁸ Os guias de execução elaborados por Chaffin (2002) partem deste princípio.

⁶⁹ A autora ressalta que embora todos os tipos de memória possuam relevância no momento do aprendizado e performance, a memória conceitual apresenta um papel mais confiável e seguro, por se tratar de um conhecimento semântico, diferente dos estímulos motores, visuais e sonoros. Assim como mencionado anteriormente, ela permite compreender e organizar o material musical, facilitando o processo de recuperação (GINSBORG, 2004, p.128-129).

1.2.4.1 Teoria da autodeterminação

Gagné e Deci (2005, p.331-333) descrevem duas fontes distintas de motivação: *intrínseca e extrínseca*⁷⁰. A primeira, de origem interna, está relacionada ao interesse e satisfação espontânea que o indivíduo sente ao desempenhar uma tarefa. A segunda compreende fatores externos, através das consequências que determinadas ações irão produzir: estas podem ser recompensas como elogios ou conquistas materiais e profissionais. Esses conceitos são base na *teoria da autodeterminação*, defendida pelos autores. De acordo com esse modelo, existe uma distinção entre a motivação *autônoma e controlada*. A primeira parte de um senso de escolha e está relacionada ao interesse intrínseco, enquanto a segunda envolve a obrigação de realizar determinada tarefa⁷¹. Ambas estão relacionadas com a intenção de executar uma ação e contrastam da falta de motivação⁷².

A motivação extrínseca pode variar entre autônoma e controlada em alguns níveis. Atividades que não são interessantes podem requerer uma motivação externa para serem realizadas, por isso, o indivíduo precisa direcionar o comportamento para um objetivo desejado, seja por uma aprovação implícita ou alguma conquista. Essa situação é um exemplo de motivação controlada. Nesse contexto o indivíduo age para obter uma consequência desejada ou evitar uma consequência indesejada⁷³ e a ação é realizada apenas para este fim. Nesse caso ela é chamada de *regulação externa*, atuando de forma contrastante com a motivação intrínseca. Quando o valor associado ao comportamento é internalizado, este passa a ser regulado, dependendo menos de fatores externos. Esse processo apresenta três níveis de acordo com o grau de autonomia: *introjeção, identificação e integração* (GAGNÉ e DECI, 2005, p.334).

O comportamento *introjetado* é aquele que foi aceito, mas não foi internalizado. Nesse caso, o indivíduo ainda é controlado por fatores externos⁷⁴. Um maior grau de

⁷⁰ De acordo com os autores (GAGNÉ e DECI, 2005), esses conceitos são apresentados no modelo de Porter e Lawler (1968) a partir da teoria de expectativa de valor de Vroom (1964) que será discutida posteriormente.

⁷¹ Está parcialmente relacionada com a motivação extrínseca que pode envolver alguma recompensa pela ação (como por exemplo cumprir prazos ou trabalhar para subsistência).

⁷² Chamado de *amotivação* e configura a falta de intenção de realizar uma ação.

⁷³ Um exemplo utilizado pelos autores é: “eu trabalho porque meu chefe está olhando”.

⁷⁴ Os autores definem como uma forma de motivação extrínseca internalizada. Um exemplo disso são ações realizadas por conta de pressões sociais, e questões que envolvem autoestima e busca em se sentir valorizado (ex: eu trabalho porque faz com que me sinta uma pessoa digna) (GAGNÉ e DECI, 2005, p.334).

autonomia surge quando o sujeito *identifica*⁷⁵ os valores envolvidos naquela ação, que é voltada para realizar seus próprios objetivos. O comportamento passa a envolver maior autonomia e ser mais congruente com suas metas e características individuais. Quando a identificação passa a ser *integrada*⁷⁶ com os interesses e valores pessoais ocorre o último nível da regulação extrínseca. Nesse momento, o sujeito identifica aquela ação como parte integrante de sua identidade. A integração apresenta algumas características em comum com a motivação intrínseca. Embora autônoma, a diferença principal é que na motivação integrada a atividade está mais voltada para conquistas pessoais do que pelo interesse espontâneo (GAGNÉ e DECI, 2005, p.334-335).

Os autores ressaltam que não se trata de uma teoria de etapas onde as pessoas precisam passar invariavelmente por esses estágios para alcançar comportamentos específicos. Esses processos são levantados para descrever até que ponto a regulação foi integrada a um ou mais comportamentos. Isso sugere que a qualquer momento, dependendo das condições, os indivíduos podem assimilar um novo comportamento de forma autônoma e regulada, ou mesmo integrar ações que já haviam sido parcialmente internalizadas (GAGNÉ e DECI, 2005, p.335).

⁷⁵ Um exemplo utilizado pelos autores é um profissional, que de forma autônoma executa uma tarefa pouco interessante no seu trabalho, mas entende o valor e a importância dessa tarefa para si e para os outros (GAGNÉ e DECI, 2005, p.334).

⁷⁶ Seguindo o exemplo anterior: além de identificar a importância das suas atividades, a profissão passa a ser parte integrante na identidade do indivíduo (GAGNÉ e DECI, 2005, p.335).

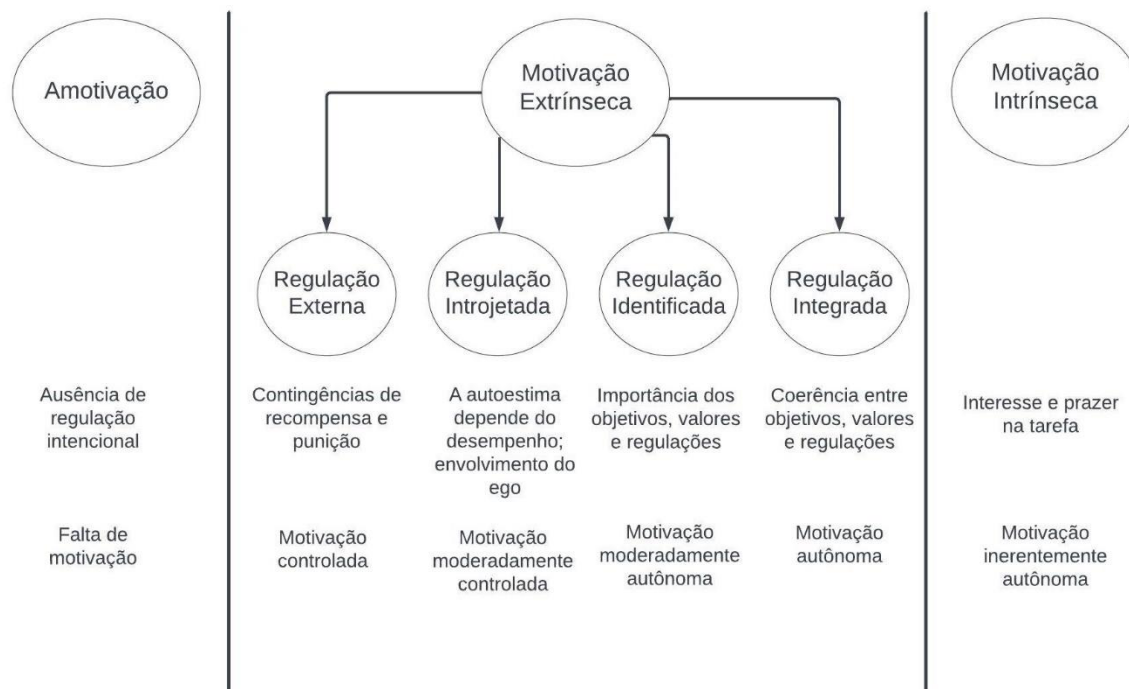


Imagem 3: teoria da autodeterminação adaptado de Gagné e Deci (2005)

Ambas as formas de motivação não são antagônicas, mas formam um contínuo. A teoria compreende que os seres humanos apresentam três necessidades básicas para seu desenvolvimento: o senso de *competência*⁷⁷ envolve a crença da capacidade em realizar determinada tarefa; *autonomia* para realizar e regular suas ações; e a *familiaridade* em criar relações significativas com outras pessoas. Quando os indivíduos são capazes de satisfazer suas necessidades de familiaridade e competência em relação a um comportamento, serão mais propensos a internalizar esses valores e regular suas ações. O que distingue os níveis de identificação e integração nesse caso seria a necessidade de autonomia (KUPERS et al., 2015; GAGNÉ e DECI, 2005, p.337).

Em outras palavras, satisfazer as necessidades de estar conectado aos outros e ser efetivo no mundo social, apoia a tendência das pessoas de internalizar valores e regular processos que são ambientados no seu mundo. Entretanto, essa internalização não garante que o comportamento resultante será

⁷⁷ Corresponde ao senso de autoeficácia descrito por Bandura (1997).

autônomo. Satisfazer a necessidade de autonomia enquanto internaliza o comportamento é também necessário para que o valor e regulação sejam internalizados completamente, para que a promulgação subsequente do comportamento seja autônoma (GAGNÉ e DECI, 2005, p.337).⁷⁸

1.2.4.2 Teoria da autoeficácia

Segundo Bandura (1997) a maioria das ações visando conquistas partem inicialmente do pensamento por meio de construções cognitivas que guiam o desenvolvimento das proficiências. As crenças sobre a própria eficácia influenciam na visualização e antecipação dos resultados que podem ser obtidos: aqueles com maior senso de eficácia preveem situações em que serão bem-sucedidos, resultando em um estímulo positivo ao longo do processo; enquanto aqueles com menor senso de eficácia se julgam ineficazes, antecipando situações de fracasso. O autor afirma que o pensamento permite que as pessoas possam prever resultados a partir de diferentes tipos de ação, e conseqüentemente exercer algum nível de controle sobre suas vidas. Entretanto, existe um certo nível de incerteza sobre os acontecimentos futuros, pois estes são guiados por fatores de probabilidade: é necessário um forte senso de autoeficácia para manter-se focado em uma tarefa quando por conta de adversidades do ambiente ou falhas de julgamento as coisas não saem conforme o planejado (BANDURA, 1997, p.116-118).

Segundo o autor, os fatores organizacionais e motivacionais são fundamentais no desenvolvimento de comportamentos autorregulatórios. Estes podem ser vistos como uma *habilidade desenvolvida*: através do aprimoramento do conhecimento e das competências. Indivíduos que partem desse pensamento buscam por objetivos desafiadores que contribuem para o desenvolvimento das suas habilidades; compreendem as situações de fracasso como experiências de aprendizado, investindo mais esforço e melhores estratégias para superá-las. Aqueles que compreendem como um fator inato consideram os resultados de baixas performances como produto de suas habilidades limitadas. Eles evitam empreender esforços para expandir suas capacidades e conhecimentos. Esse pensamento prejudica o senso de autoeficácia e causa um ciclo de

⁷⁸ Stated differently, satisfaction of the needs to be connected to others and to be effective in the social world support people's tendency to internalize the values and regulatory processes that are ambient in their world. However, such internalization does not ensure that the resulting behavior will be autonomous. Satisfaction of the need for autonomy while internalizing the behavior is also necessary for the value and regulation to be more fully internalized so the subsequent enactment of the behavior will be autonomous.

improdutividade: alimenta visões autodepreciativas, diminui aspirações organizacionais e conseqüentemente implica resultados ineficazes (BANDURA, 1997, p.118).

A capacidade de automotivação é gerada a partir da atividade cognitiva. Projetar acontecimentos futuros (como estipular metas) pode servir comum fator motivacional e regulador do comportamento. Indivíduos motivados formam crenças sobre o que podem fazer e antecipam através do pensamento os resultados possíveis dos seus atos, estabelecendo metas e planejando ações para conquistar seus objetivos. O autor levanta três teorias que discutem os processos motivacionais:

1. *Teoria de atribuição*: de acordo com essa teoria, o julgamento de performances anteriores pode ter um efeito motivacional. As atribuições causais⁷⁹ sobre os resultados passados podem ajudar a explicar os motivos dos sucessos e fracassos e estimular mudanças de comportamento. Entretanto, também podem em alguns casos servir como desculpas (como em falhas por conta do acaso) e não influenciar futuras performances. De acordo com Bandura (1997, p.125) essa teoria abrange apenas uma pequena parte dos fatores envolvidos no processo de motivação, focando principalmente nos aspectos de eficácia que contribuíram com o resultado da performance, mas com pouca influência em alterar as crenças pessoais de autoeficácia dos indivíduos.
2. *Teoria da expectativa de valor*: essa teoria percebe que a motivação está associada às expectativas de que uma ação irá produzir determinados resultados. Quanto maior o valor do resultado esperado, maior será a motivação⁸⁰. Bandura (1997, p.125-126) afirma que nem sempre as pessoas são sistemáticas em considerar cursos de ação alternativos e avaliar as prováveis conseqüências como supõe esse modelo teórico. Os processos de julgamento podem ser afetados por informações erradas, incompletas ou vieses cognitivos. Outra crítica em relação a esse modelo são os tipos de incentivo: as maiores recompensas são alcançadas através da

⁷⁹ Este termo se refere as causas que influenciaram aquele resultado. Pode ter efeitos diferentes em cada indivíduo. Aqueles que atribuíram um fracasso à falta de esforço podem ser estimulados a trabalhar mais na próxima experiência, enquanto aqueles que atribuem à falta de habilidade podem ser desencorajados a se empenhar novamente.

⁸⁰ A ideia principal é de que quanto maior a expectativa que determinado comportamento pode garantir um resultado esperado, e quanto maior for o valor deste, maior a motivação em realizar a atividade (BANDURA, 1997, p.125).

satisfação pessoal. Esse incentivo de realização interna deveria receber maior relevância na avaliação, em comparação a obtenção de retornos materiais.⁸¹

3. *Teoria de metas*: essa teoria parte do princípio de que o comportamento é motivado e direcionado através de objetivos específicos em detrimento da previsão de futuras situações hipotéticas. Ela tem como base exercer a auto influência por meio de desafios pessoais e reações avaliativas sobre a própria performance. O autor afirma que o estabelecimento de metas desafiadoras, a autoeficácia percebida pelos indivíduos e a autossatisfação em realizar uma tarefa exercem um impacto significativo na motivação. É importante ressaltar que para que seja bem-sucedida, é necessário que o indivíduo consiga se autoavaliar de forma adequada e tenha consciência do seu nível de conhecimento sobre determinada habilidade. Podendo assim estipular metas condizentes com sua capacidade de realização (BANDURA, 1997, p.128).

A teoria de metas, defendida por Bandura (1997, p.129), é mediada por três formas de auto influência: *reações auto avaliativas* sobre a performance, *autoeficácia* percebida pelos indivíduos e o *ajuste de objetivos pessoais*. As *reações auto avaliativas* são respostas afetivas e podem ser influenciadas por diferentes formas: a expectativa de satisfação em produzir uma boa performance provém um efeito positivo; assim como o sofrimento causado por uma experiência de fracasso pode também ser um elemento motivador para investir maior esforço⁸². As *crenças de autoeficácia* permitem que as pessoas escolham os desafios a serem superados, o quanto de esforço é necessário e o quanto podem perseverar perante as dificuldades. Os *ajustes dos objetivos pessoais* de acordo com o feedback obtido durante o progresso servem como um incentivo contínuo à medida que são estabelecidas novas metas cada vez mais desafiadoras.

Algumas características desses objetivos podem influenciar o nível motivacional. Para obter um resultado eficaz, é necessário que eles: sejam *especificados* e bem definidos, assim como a quantidade de esforço necessária

⁸¹ O autor não descarta a influência positiva do retorno material na motivação, mas compreende ela de forma mais ampla, resultante de um conjunto de fatores, incluindo as crenças de autoeficácia, controle do comportamento e influências sociais (BANDURA, p.125-128).

⁸² Também pode levar à desistência, dependendo do nível da perspectiva de autossatisfação em relação às realizações pessoais

para atingi-los. Contemplem um nível de *desafio*: atividades mais desafiadoras favorecem maior investimento de tempo, energia e proporcionam maior satisfação pessoal⁸³. É recomendável que eles sejam organizados e subdivididos de forma hierárquica em objetivos menores e bem definidos, e conquistados de forma progressiva (*proximidade dos objetivos*). Aqueles que se encontram em períodos próximos mobilizam o mecanismo de auto influência e os direcionam a ser realizados no presente, enquanto aqueles muito distantes têm menor capacidade de influência nesse sentido. A ausência de metas próximas faz com que os indivíduos mudem o foco para outras atividades mais convenientes, postergando o que foi estipulado a longo prazo. Os objetivos a curto prazo também permitem avaliar, monitorar e reconhecer o progresso ao longo do tempo, aumentando as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997, p.133-135).

Os mecanismos de autoeficácia também exercem influência na regulação de estados afetivos. Através da *orientação do pensamento*, as crenças de eficácia criam vieses de atenção e influenciam na interpretação cognitiva dos eventos, de forma emocionalmente positiva ou negativa; também podem controlar fluxos de pensamentos ruins que eventualmente surgem na consciência. A *orientação das ações*, permite que o indivíduo possa traçar cursos de ação para modificar o ambiente e buscar caminhos que alterem positivamente seus estados emocionais. A *influência orientada para o afeto* envolve a eficácia percebida para melhorar estados emocionais aversivos, uma vez que identificados. Estes incluem o controle da ansiedade, depressão e estresse (BANDURA, 1997, p.137).

1.2.5 Ansiedade na Performance

De acordo com Kenny (2011, p.6-7) a ansiedade é uma emoção presente quando “nos sentimos ameaçados por desafios que testam nossa habilidade de gerenciá-los”. Eysenck et al. (2007) classificam como um estado emocional e motivacional adverso que ocorre em circunstâncias de ameaça. Em geral estados ansiosos estão associados a situações de difícil controle onde não é possível prever os resultados decorrentes. A

⁸³ Segundo o autor, objetivos fáceis não provêm o nível de desafio suficiente para despertar muito interesse ou esforço; objetivos moderadamente difíceis ajudam a manter o empenho, satisfação e senso de eficácia ao longo das pequenas conquistas. Aqueles excessivamente difíceis podem causar desencorajamento quando estão além da possibilidade de serem alcançados (BANDURA, 1997, p.134).

ansiedade de performance musical, ou APM como é conhecida, pode despertar manifestações afetivas, cognitivas, somáticas e comportamentais. No âmbito musical ela pode se manifestar de maneira mais intensa em indivíduos que dispõem de um grande investimento no ego ou que receiam avaliações negativas, aspectos que podem prejudicar a qualidade da performance⁸⁴. De acordo com a autora, a ansiedade moderada pode, sob certas condições, facilitar o desempenho em performances de alto desempenho. Normalmente, músicos mais experientes são capazes de controlar de forma eficaz os sintomas de ansiedade e canalizá-la de forma produtiva. Dentre seus aspectos positivos destacam-se a sensação de excitação e intensidade que, se controlados adequadamente, podem favorecer o resultado da execução. Quando os sintomas ocorrem de forma demasiadamente intensa, podem reduzir a capacidade de concentração em relação a tarefa desempenhada. Kenny (2011) também recomenda o estudo prévio nos locais de apresentação como forma de preparação, de maneira a integrar elementos do ambiente (chamados de guias) na performance. A assimilação prévia do ambiente pode contribuir para que um maior grau de foco atencional no momento da apresentação.

De acordo com a autora uma performance ideal é resultado de uma interação complexa entre as características individuais e da tarefa desempenhada⁸⁵. Um termo derivado da psicologia do esporte para ilustrar as condições ideais de desempenho é chamado de “zona individualizada de funcionamento ideal”⁸⁶ (HANIN, 1986, apud KENNY, 2011). Esse conceito reflete as condições de equilíbrio ideais entre os sintomas de ansiedade direcionados de forma positiva para uma performance de alto nível. Essa condição também é ilustrada através da curva em forma de U invertido de Yerkes e Dodson (1908, apud KENNY, 2011) que discorre sobre a relação entre quantidade de excitação psicológica e qualidade da performance.

⁸⁴ Indivíduos que sofrem de ansiedade excessiva podem manifestar características como grandes expectativas, tendência de um viés negativo em relação a autoavaliação ou a avaliação de terceiros, preocupações sobre as consequências de uma performance malsucedida.

⁸⁵ Dentre as características associadas a uma performance ideal são mencionadas: consciência e controle da ansiedade; preparação adequada; equilíbrio entre habilidade e complexidade da tarefa; familiaridade com o local da apresentação.

⁸⁶ Individualized zone of optimal functioning (IZO)

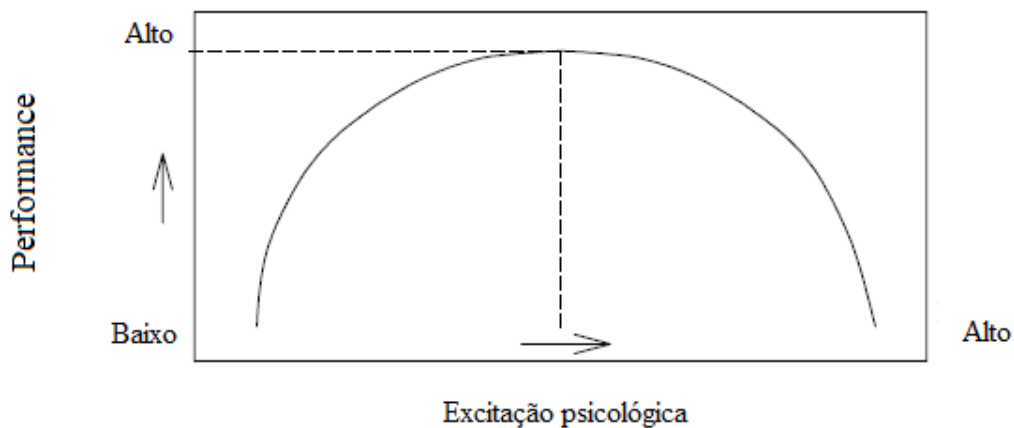


Imagem 4: curva de Yerkes e Dodson adaptado de Kenny (2011)

Eysenck et al. (2007) discutem a ansiedade no contexto da performance ao propor a *teoria do controle da atenção*. A teoria, sem apresentar generalizações, se propõe a compreender o direcionamento de atenção em um contexto de ansiedade em uma performance direcionada cognitivamente. A *teoria do controle da atenção* é desenvolvida a partir de outra teoria do mesmo autor conhecida como *teoria da eficiência do processamento*. Suas bases partem da diferenciação entre eficácia e eficiência:

1. Eficácia: refere-se à qualidade do desempenho da tarefa, mensurada por medidas comportamentais padronizadas, normalmente utilizando como critério principal a precisão da resposta.
2. Eficiência: refere-se à relação entre a eficácia de desempenho e esforço/recursos gastos nela. Nesse contexto a eficiência diminui na medida em que surge a necessidade de um investimento mais alto na obtenção de um determinado nível de desempenho.

A *teoria da eficiência do processamento* se baseia em duas proposições principais:

1. A *preocupação* é um componente responsável pelos efeitos de ansiedade na performance ativada em situações estressantes, e caracterizada pelo receio em relação a avaliações negativas, fracasso, assim como expectativas de consequências aversivas. A preocupação pode gerar dois efeitos. O primeiro envolve a interferência cognitiva ao antecipar o processamento e capacidade de armazenamento temporário da memória de trabalho. Em outras palavras, os

pensamentos de preocupação consomem recursos de atenção da memória de trabalho que são limitados, diminuindo a disponibilidade para o processamento de tarefas simultâneas. O segundo efeito envolve um aumento na motivação para diminuir os efeitos aversivos do estado de ansiedade. Essa função pode ser realizada através do esforço, utilização de estratégias e recursos de processamento de forma a compensar as possíveis deficiências de desempenho causados pelo primeiro efeito.

2. A segunda proposição se refere aos *mecanismos e componentes da memória de trabalho afetados pela ansiedade*. Os autores utilizam um modelo de três partes para explicar a capacidade limitada da memória de trabalho que consiste em: um sistema chamado de *executivo central* para o processamento de informações e funções autorregulatórias (monitoramento da performance, planejamento e seleção de estratégias); um componente fonológico para ensaio e armazenamento transitório de informações verbais; um componente para processamento e armazenamento transitório de informações visuais e espaciais⁸⁷.

É suposto que os principais efeitos da preocupação estão relacionados ao executivo central. Pensamentos de preocupação interferem nessa capacidade de processamento e armazenamento porque sobrecarregam os mecanismos autorregulatórios que passam a atuar para inibir esses pensamentos, diminuindo o foco na atividade principal. Os efeitos da ansiedade têm maior efeito em relação ao componente fonológico em detrimento do componente visual/espacial visto que a preocupação costuma envolver uma atividade verbal interna⁸⁸ ao invés de representações imaginárias.

O modelo de memória de trabalho adotado por Eysenck é uma teoria dominante nesse domínio segundo Radvansky (2017). Esse modelo de memória parte da teoria do modelo multicomponente de Baddeley (BADDELEY, 1986, 2000 apud RADVANSKY, 2017, p.189). Por sua vez, Baddeley sugere que a memória de trabalho é composta por uma 1. *Alça fonológica*; 2. *Bloco de rascunho visuoespacial*; 3. *Buffer episódico*; que são subsistemas controlados pelo 4. *Executivo central*⁸⁹. Além dos componentes fonológicos e visual/espacial já mencionados, o autor também apresenta o *buffer episódico*. Este

⁸⁷ Responsável pela construção, manutenção e manipulação de imagens internas.

⁸⁸ O termo *selftalk* é utilizado para descrever a conversa interna consigo, que por sua vez está associada ao componente fonológico.

⁸⁹ 1. Phonological loop; 2. Visuospatial sketchpad; 3. Episodic buffer; 4. Central executive

configura o local onde as informações de diferentes fontes são combinadas e sintetizadas. Apesar de uma capacidade de tempo limitada de armazenamento, o *buffer episódico* vincula informações de diferentes fontes da memória de trabalho, e até mesmo da memória da longo prazo. Através dessa junção de fatores é formada uma memória episódica de um evento específico que pode ser então armazenado na memória de longo prazo. Isso inclui lembranças de imagens, sons, localização dos objetos no ambiente, significados, todos os elementos integrados em um traço de memória sobre um evento. No modelo de Baddeley o *executivo central* funciona como um centro de controle que regula⁹⁰ e que pode auxiliar os três subsistemas em tarefas onerosas. Desta maneira, o executivo central fica envolvido com a alocação da atenção, processamento ativo das informações, e com a distribuição dos recursos da memória. Entende-se, portanto, como uma performance pode ser favorecida na medida em que há maior disponibilidade de recursos. Atividades que trazem o corpo para um estado de excitação ideal podem otimizar essa disponibilidade, e incluem exercícios físicos e uma quantidade suficiente de sono (RADVANSKY, 2017, p.212).

Teoria do controle da atenção

A suposição de que a ansiedade aumenta a alocação de atenção para estímulos relacionados à ameaça implica em uma redução do foco voltado para outras atividades. Em outras palavras, indivíduos ansiosos direcionam sua atenção para estímulos relacionados à ameaça através de manifestações internas (como pensamentos distratores) ou externos (elementos do ambiente não relacionados a tarefa realizada). Eysenck et al. (2007) também levantam dois sistemas envolvidos no controle da atenção que interagem entre si chamados de *sistema de atenção direcionado a um objetivo*⁹¹ e *sistema de atenção direcionado por estímulos*⁹². O primeiro está relacionado a expectativas, conhecimentos e objetivos a serem alcançados enquanto o segundo ocorre de forma automática orientado para responder estímulos do ambiente. Esses dois conceitos são semelhantes aos sistema 1 e 2 propostos por Kahneman (2012).

⁹⁰ Ele regula o fluxo de informações presentes nos pensamentos como uma espécie de sistema de supervisão atencional.

⁹¹ Goal-directed attentional system

⁹² stimulus-driven attentional system

De acordo com a teoria do controle da atenção, a ansiedade promove um desequilíbrio entre esses sistemas promovendo maior alocação da atenção para o *sistema de atenção direcionado por estímulos* e menor atenção orientada para o *sistema de atenção direcionado a um objetivo*. Este último está ligado ao *executivo central* e é importante por desempenhar tarefas fundamentais no contexto de performance. Dentre eles é possível destacar: 1. Inibição – capacidade de inibir respostas automáticas e determinados comportamentos quando necessário. Controle consciente da atenção para evitar distrações e interferências de estímulos não relacionados a tarefa principal. Sua capacidade pode ser reduzida em situações de grande ansiedade. 2. Mudança – realizar mudanças adaptativas no controle da atenção de acordo com as demandas da tarefa desempenhada. 3. Atualização – atualizar e monitorar as representações na memória de trabalho.

Os pensamentos negativos durante a performance tendem a agravar os estados de ansiedade, priorizando os estados de atenção orientados por estímulos e orientando o foco da atenção para aspectos não relevantes a tarefa. As inseguranças internas e preocupações com questões externas não agregam na performance e sobrecarregam o executivo central. A inibição desses pensamentos é possível através do controle consciente da atenção, direcionando-a para questões relevantes da tarefa principal. Músicos mais experientes são capazes de controlar e gerenciar esse fluxo de forma positiva e objetiva. Os pensamentos presentes durante a situação de performance serão abordados no próximo capítulo através de pesquisas que investigam essas situações a partir da perspectiva de músicos em diferentes níveis de expertise.

1.2.6 O papel dos pensamentos durante a performance e sua influência nos comportamentos e resultados.

Um assunto relevante que surgiu ao longo do estudo de caso que será relatado neste trabalho são os pensamentos que ocorreram durante as performances. Durante as apresentações⁹³ foram constatadas diferenças bastante significativas no nível de desempenho em recitais realizados em um curto período. Embora a qualidade da preparação e a quantidade de tempo investido fossem praticamente idênticas, o fator

⁹³ Essas apresentações foram realizadas pelo autor deste trabalho como forma de avaliação ou preparação para esse processo. Elas serão relatadas posteriormente.

determinante na qualidade da performance parece ter se relacionado diretamente com a capacidade de atenção e regulação dos pensamentos distrativos. Nos relatórios sobre as apresentações descrevi minha perspectiva sobre a qualidade percebida da execução e pensamentos que ocorreram ao longo do tempo. De forma similar, outros pesquisadores realizaram trabalhos sobre a perspectiva de instrumentistas em relação a própria performance e os tipos de pensamentos percebidos nesses momentos.

Através de entrevistas com seis diferentes pianistas, o trabalho de Kirshner (2003) buscou analisar os pensamentos que ocorrem em situações de performance sobre pressão. A amostra selecionada é composta por músicos que admitiram vivenciar altos níveis de ansiedade e insegurança durante apresentações públicas. Assim como discutido previamente, os sintomas da ansiedade se manifestam através de processos cognitivos que geram a expectativa de potenciais riscos, causando distrações em relação às tarefas realizadas. Como consequência há uma dificuldade em controlar os pensamentos durante a performance. Esses pensamentos foram classificados pela autora como dificuldades relacionadas ao raciocínio e se manifestam em três diferentes formas:

- Pensamentos diretamente ligados a peça que está sendo tocada: inseguranças em relação ao repertório que podem gerar desorientação e lapsos de memória.
- Pensamentos que não envolvem a peça tocada: pensamentos distrativos não relacionados ao repertório. São pensamentos aleatórios e muitas vezes visualização de potenciais problemas que podem ocorrer. Preocupação com o que outras pessoas pensam ou sobre questões gerais não ligadas ao repertório.
- Pensamentos questionando a habilidade de performance do pianista: pensamentos de insegurança que prejudicam a autoconfiança.

Outro elemento constatado foram distorções conceituais provindas de projeções ou expectativas geradas pelos próprios pianistas. Essas expectativas se relacionam com a autoimagem do músico, e como ele vê a si mesmo através dos olhos da audiência. Consequentemente essa auto visão projetada, e frequentemente deturpada, vem acompanhada por um receio de avaliações negativas. Um terceiro aspecto levantado, e relacionado a APM surge na forma de sentimentos negativos tais como apreensão, baixa

autoestima e desânimo⁹⁴. Os músicos entrevistados na pesquisa revelaram expectativas autogeradas sobre as performances que nem sempre correspondiam com a realidade. Ao levar suas percepções como uma verdade durante as apresentações, os pianistas nem sempre conseguiam distinguir o que era a realidade presente nas situações, das suas próprias interpretações distorcidas.

Buma et al. (2015) entrevistaram 44 músicos de alto nível de expertise buscando compreender como direcionavam foco da atenção e quais são os pensamentos experienciado por eles durante a performance⁹⁶. A pesquisa levantou 190 tipos de pensamento que foram divididos em seis categorias: foco em aspectos físicos; pensamentos que geram confiança; preocupações e pensamentos distrativos; foco em aspectos musicais; foco em um elemento específico⁹⁷; outros pensamentos. A maioria deles (85,2%) estava relacionado a aspectos físicos, pensamentos de confiança e foco em aspectos musicais. Grande parte dos participantes reconheceu se tratar de pensamentos relevantes e que permitem manter um bom desempenho ao longo da performance sob pressão. Os pensamentos relacionados a aspectos musicais apresentaram uma grande variedade de possibilidades incluindo aspectos técnicos do instrumento, direcionamento da atenção para o maestro ou colegas músicos, assim como questões interpretativas e expressivas.

A amostra composta por músicos profissionais e experientes pode ter influenciado na baixa menção de pensamentos negativos (5,8%), visto que estes são irrelevantes, ainda que intrusos, na tarefa executada. Outro elemento importante constatado são os comentários ressaltando a importância de alcançar um estado de satisfação ao compartilhar a música com a audiência. Segundo os autores, esse estado de espírito

⁹⁴ Sentimentos de apreensão: estados mentais de inquietude; antecipação de potenciais riscos; sentimento de medo, especialmente em relação a lapsos de memória; receio de perder o controle; sentimento de vulnerabilidade.

Baixa autoestima: opinião negativa acerca de a si mesmo; sentimentos de falha e constrangimento. A autoestima nesse contexto está muito ligada a forma como a performance foi realizada e a percepção do músico em relação a como o público recebeu a performance.

Desânimo: também associado a sentimentos de medo, desencorajamento e pessimismo..

⁹⁵ Outras reações relatadas pelos participantes envolvem manifestações físicas e psicológicas através de sentimento de: frio nas mãos e dedos, sensação de calor e suor, tremor nas mãos e pernas e tensão nos músculos.

⁹⁶ A pesquisa envolveu duas etapas. Na primeira foi utilizada uma metodologia descrita pelos autores como “mapeamento de conceitos” aplicada a sete músicos de alto nível. Essa metodologia consiste em um *brainstorm* onde foram discutidos, anotados e classificados todos os tipos de pensamentos que costumam vir em mente ao longo de uma performance. A segunda etapa envolveu a entrevista de 44 músicos profissionais de orquestra.

⁹⁷ *Narrow focus*

configura o estado de fluxo⁹⁸. Este estudo mostrou o quão desafiador é entrar nesse estado sob uma situação pressão, de forma a estar profundamente absorvido pela música sem se distrair com estímulos ou pensamentos irrelevantes. Uma das soluções destacadas por Kirchner (2011, apud BUMA et al., 2015) consiste em intercalar os estados de foco e relaxamento, comentário que também pode ser ilustrado por um dos entrevistados “tento alternar entre permanecer objetivo e manter o controle, e me perder no processo criativo” (BUMA et al., 2015, p.43).

Em uma pesquisa, Oudejans et al. (2016) entrevistaram estudantes⁹⁹ de música para compreender onde direcionavam o foco da atenção ao tocar sobre pressão. O trabalho se baseou na pesquisa de Buma et al. (2015) e utilizou os mesmos critérios de categorização. Uma diferença notável entre os dois trabalhos surgiu da relação entre preocupações e pensamentos distrativos que representaram (26,1%) e pensamentos de confiança (8,3%) nesse estudo em contraste com (5,8%) e (16,8%) respectivamente da pesquisa de Buma et al. (2015). Essa diferença pode ser explicada pelo contraste no nível de expertise das amostras, visto que o trabalho de Oudejans foi realizado com estudantes. O resultado sugere que músicos mais experientes evitam pensamentos negativos e investem mais nos aspectos relevantes da realização musical.

Uma segunda etapa da pesquisa foi realizada com uma amostra menor (29 participantes) aplicada para compreender os pensamentos que ocorrem brevemente antes do cometimento de erros técnicos e no momento de recuperação do fluxo musical. A maioria dos participantes relatou pensamentos distrativos nos momentos próximos dos erros técnicos, o que vai de acordo com teorias sobre ansiedade na performance, quando a atenção se perde em informações não relevantes a tarefa (EYSENCK et al., 2007). Durante o período de recuperação, os participantes relataram a mudança da atenção para pensamentos relacionados a aspectos musicais (53%), aspectos físicos (17%) e pensamentos de confiança (18,5%) de forma a restaurar o equilíbrio da performance. De acordo com os autores, os resultados demonstraram padrões coerentes. De maneira geral, nos períodos que antecedem os erros os estudantes relataram desviar a atenção para pensamentos distrativos, não relacionados a tarefa. Nos momentos de recuperação, a

⁹⁸ O estado de fluxo é uma teoria formulada pelo psicólogo social Mihaly Csikszentmihalyi (1990, apud BEZERRA, 2016). Esse estado deriva de uma situação motivacional positiva, onde há um “profundo envolvimento pessoal nas atividades de forma exclusiva, aplicada e prazerosa” (BEZERRA, 2016, p.24).

⁹⁹ A pesquisa ocorreu em duas etapas. Durante a primeira foram entrevistados 81 estudantes; durante a segunda etapa foram entrevistados 29 estudantes.

atenção é afastada desses pensamentos distrativos e redirecionada aos aspectos musicais com o objetivo de recuperar o fluxo da performance. Os autores ressaltam que é possível treinar e desenvolver a capacidade de atenção e concentração nas situações sobre pressão. Uma forma de aprimorar essa capacidade consiste no desenvolvimento de estratégias que aumentam os níveis de ansiedade durante o ensaio através de simulações de performance (OUDEJANS et al., 2016).

O trabalho de Clark et al. (2014) investigou os pensamentos e percepções que os músicos vivenciam ao longo de uma performance musical, e como a autoavaliação dessas questões impactou nas atividades musicais subsequentes. Foram entrevistados 29 estudantes de músicas de graduação e pós-graduação de diferentes instrumentos. Eles foram estimulados a discutir suas experiências em duas situações contrastantes: em uma performance considerada por eles como bem-sucedida e outra malsucedida. As reflexões foram categorizadas como “fatores que contribuíram para a situação”; “pensamentos anteriores à performance”; “pensamentos durante a performance” e “respostas para a performance”¹⁰⁰.

Dentre os fatores para uma apresentação bem-sucedida os participantes mencionaram o fato de se sentirem preparados; o amor pela música; sentimento positivo de desafio; gosto pelo repertório; sensação de confiança; conforto com o local e outras pessoas envolvidas; sensação de controle; energia por parte do público, bem com uma resposta positiva por parte deste. Nos períodos logo antes da performance foi constatado o sentimento de empolgação, confiança, relaxamento; foco no caráter da música; pensamentos positivos; enquanto alguns relataram nervosismo e outros excitação. Ao longo da performance relataram a sensação de estado de fluxo; foco/atenção elevados; comunicação com a audiência; sentimento de prazer, relaxamento, confiança e controle. As respostas para essa experiência bem-sucedida descrevem sensações de felicidade e prazer em relação à experiência associados a um sentimento de conquista e alívio.

Na perspectiva dos participantes os fatores que interferiram para que as performances fossem malsucedidas se relacionaram com a preparação insuficiente, estudo inadequado, repertório excessivamente difícil ou falta de tempo. Assim como a audiência pode desempenhar um papel positivo para o resultado da performance, também pode servir como uma fonte de estresse. Alguns participantes relataram se sentirem

¹⁰⁰ Perceived contributing factors; prior to performance; during performance; responses to performance.

incomodados por conta de movimentos e conversas, assim como um desânimo pelo fato de ter um público menor do que o esperado. Outros se sentiam pressionados em apresentar para públicos mais críticos tais como colegas e professores. Houve relatos de conexões negativas com o local da performance, pianos de qualidade inferior, falta de prática em tocar em público nos últimos meses, pouca orientação, mudança na ordem do programa de última hora, pressão em relação aos exames de performance. Em geral, os participantes demonstraram sentimentos negativos sobre serem avaliados, necessidade de provar a si mesmos durante a performance, pressão para não cometer erros técnicos.

Os pensamentos relatados logo antes das performance malsucedidas envolveram estados mentais negativos, falta de foco, baixa capacidade de controlar os pensamentos, preocupação por conta de avaliações negativas após a performance e nervosismo. Nem todos relataram sentimentos negativos: alguns afirmaram se sentir confiantes e animados. Durante essas performances foram levantadas dificuldades com a concentração e o sentimento de que os resultados poderiam ter sido mais satisfatórios. Pensamentos inapropriados voltados para avaliações de si mesmo, erros técnicos e pessoas da plateia são alguns dos problemas associados ao desvio de foco atencional. Os resultados obtidos sob a influência destes pensamentos acarretaram frustrações, pensamentos desejando o fim da performance e falta de prazer. Uma das participantes mencionou uma luta interna para manter o foco ao longo da apresentação, se culpando pelos erros, o que lhe acarretou mais problemas técnicos¹⁰¹. Alguns participantes também relataram conversar consigo mesmos¹⁰² durante a execução. O conteúdo dessa auto conversa pode variar de acordo com a situação e nível de confiança durante a performance. As respostas em relação às experiências malsucedidas foram sobretudo atribuídas a estados emocionais negativos: desapontamento com o resultado, vergonha, sentimentos de desamparo. Entretanto, também houve respostas positivas, sendo que alguns afirmaram se sentirem determinados para desempenhar melhor nas próximas oportunidades.

As performances bem-sucedidas foram associadas a características como determinação, altas expectativas e boa comunicação, enquanto as performances

¹⁰¹ “Se alguma coisa der errado, isso afeta o resto. Por exemplo, se começo a pensar sobre outra coisa além do que estou fazendo começo a errar. Então é uma questão de como paro esse acontecimento, como paro de pensar sobre o que vou jantar depois?”. “If one thing goes wrong then it affects the rest. For example, if I am starting to think about anything else but what I am doing I start to go wrong and then it’s a question of how do I stop that happening, how do I stop thinking about what I am having for dinner later?” (CLARK et al., 2014, p.29)

¹⁰² *Selftalk*

malsucedidas estavam frequentemente ao sentimento dos músicos de se provarem para a audiência e entregar uma performance tecnicamente perfeita sem erros técnicos. Nesse contexto, o foco durante a execução mudou para autoavaliações, pensamento sobre os erros cometidos e preocupação com questões técnicas básicas. Através da observação foi constatado que a resposta dos músicos perante uma situação, a despeito da situação em si, pode ter uma grande influência na qualidade da performance.

1.3 AUTORREGULAÇÃO

A autorregulação é um conceito da teoria social cognitiva desenvolvida por Bandura (1986), e que integra os diversos elementos presentes no processo de aprendizado. Refere-se a capacidade do indivíduo de adquirir autonomia para atingir seus objetivos, através do controle consciente de fatores comportamentais, ambientais e sociais, que atuam de forma integrada. De acordo com o autor, os indivíduos são agentes ativos, e suas ações exercem influência sobre o seu desenvolvimento, aprendizado e comportamento. Autores como Zimmerman (2000) contribuíram para a estruturação de um modelo cíclico desta teoria. Gary McPherson et al. (2002, 2006, 2011, 2019) contribuíram na aplicação desses conceitos no âmbito das pesquisas musicais a partir de uma série de trabalhos publicados no final dos anos 90.

Segundo Boon (2020, p.416) a conceituação teórica surgiu a partir da teoria de autoeficácia¹⁰³ do psicólogo Albert Bandura, e foi posteriormente incorporada na teoria social cognitiva¹⁰⁴ desenvolvida pelo mesmo autor. Associado ao modelo proposto por Zimmerman (2000), a formulação/conceito de autorregulação serve como base para compreender os diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento musical. Um dos princípios gerais da teoria propõe, que para alcançar autonomia na realização dos objetivos, os indivíduos precisam desenvolver a capacidade de controlar o comportamento, ambiente e habilidades cognitivas/afetivas. O modelo estrutura a construção do conhecimento a partir de três estágios (premetidação, desempenho, autoavaliação) que interagem de forma cíclica, culminando em um processo de

¹⁰³Refere-se às crenças pessoais na própria capacidade de aprender e desenvolver habilidades em níveis designados (BRANDURA, 1986).

¹⁰⁴De acordo com Boon (2020, p.416) a teoria social cognitiva exerce grande influência sobre outras teorias do aprendizado e parte do princípio de que o complexo processo de aprendizado humano é resultado das interações sociais, ambientais e fatores de comportamento. Ela compreende a autorregulação como a síntese de três processos: auto-observação, autojulgamento e auto reação.

amadurecimento e autonomia (BOON, 2020; MIKSZA, 2012; VARELA, ABRAMIL, UPITIS, 2016; ZIMMERMAN, 2000). Bandura (1997) parte da visão de que, independentemente das limitações impostas pelo meio, as pessoas possuem a capacidade de se auto influenciar em busca de obter conquistas:

Quanto maior for sua visão, proficiência e meios de auto influência, todas elas habilidades adquiríveis, mais bem-sucedidos serão em alcançar o que buscam. Devido à capacidade de auto influência, as pessoas são, pelo menos arquitetos parciais de seus próprios destinos. Não é o princípio do determinismo¹⁰⁵ que está em disputa, mas se o determinismo deve ser tratado como um processo unilateral ou bilateral. Dada a interação recíproca entre as pessoas e seu ambiente, o determinismo não implica uma visão fatalista de que as pessoas são apenas peões de forças externas. A causalidade recíproca oferece às pessoas oportunidades de exercer algum controle sobre seus destinos, bem como estabelecer limites à autodireção (BANDURA, 1997, p.8)¹⁰⁶.

Boon (2020, p.416-417) afirma que que indivíduos autorregulados apresentam maior probabilidade de alcançar conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais. Ela não é tratada como uma habilidade inata e imutável, visto que pode ser desenvolvida através de interações sociais e experiências, direcionadas para a ampliação da gama de estratégias de aprendizado apropriadas aos diferentes contextos da prática. As pesquisas sobre autorregulação abrangem diferentes áreas além da música, como esportes, medicina e educação, e vêm demonstrando consistentemente que indivíduos bem-sucedidos participam de forma ativa no seu próprio processo de estudo ao desenvolverem estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Miksza (2012, p.322-323) destaca que o modelo de autorregulação difere de outras concepções teóricas de aprendizado porque tem como foco a descrever o processo a partir da perspectiva dos estudantes, ou seja, tem

¹⁰⁵ Bandura (1997, p.7) usa o termo determinismo como a “produção de efeito causada por eventos”. Ele não se atém ao significado doutrinário, que entende que as ações são completamente determinadas por uma série de causas independente do indivíduo.

¹⁰⁶ “The greater their foresight, proficiency, and means of self-influence, all of which are acquirable skills, the more successful they are in achieving what they seek. Because of the capacity for self-influence, people are at least partial architects of their own destinies. It is not the principle of determinism that is in dispute, but whether determinism should be treated as a one-sided or a two-way process. Given the reciprocal interplay between people and their environment, determinism does not imply fatalistic view that people are only pawns of external forces. Reciprocal causation provides people with opportunities to exercise some control over their destinies as well as setting limits on self-direction”.

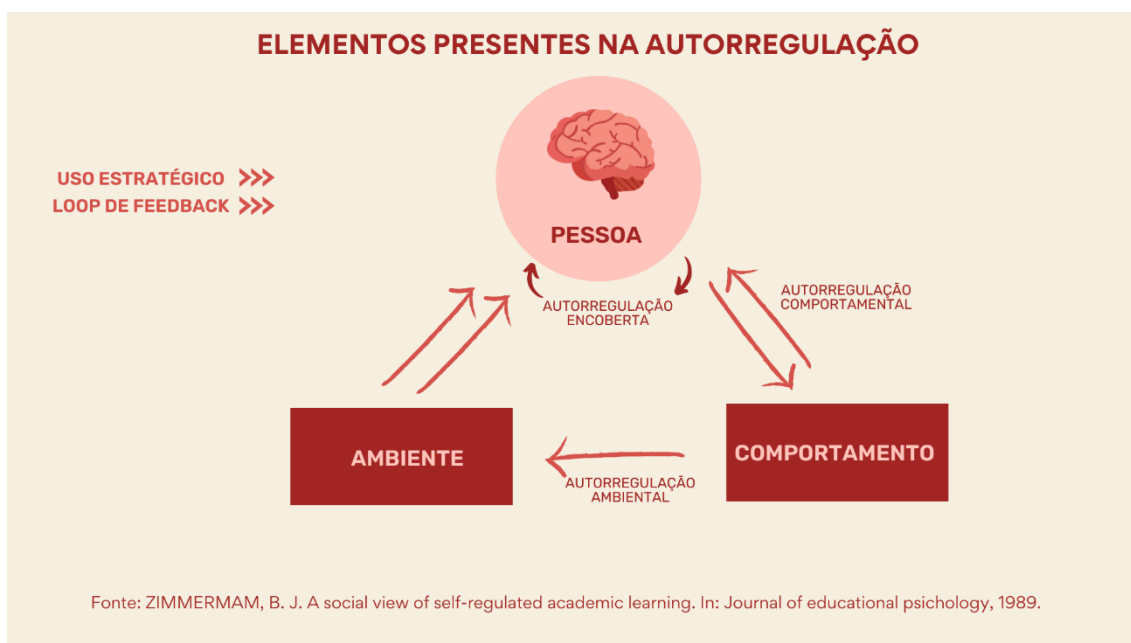
por base a autoimagem de um indivíduo como aprendiz. Nesse contexto, ele é entendido como um agente não só ativo, mas participativo. Suas ações podem exercer influência no seu próprio desenvolvimento, aprendizado e comportamento.

McPherson e Zimmerman (2002) listam seis dimensões características de um estudante de música autorregulado: *motivação, método, organização do tempo, comportamento, ambiente físico e fatores sociais*. A *motivação* está relacionada às crenças do estudante e sua influência no aprendizado. O *método* envolve atividades orientadas principalmente através de estratégias de estudo e leva em consideração a questão do autoaprendizado. Estudantes de música passam muito tempo estudando sozinhos e normalmente encontram o professor uma vez na semana. Pike (2017, p.748) ressalta a importância da orientação do professor para que o estudo do aluno resulte em eficiência e para evitar o desperdício de tempo. O professor pode direcionar o aluno em como proceder durante a prática e estabelecer objetivos razoáveis para cada sessão. O *comportamento* engloba orientações sobre pensamento reflexivo, metacognição, e habilidades de se autoavaliar e auto monitorar. A *organização do tempo* envolve as habilidades de concentração e foco nas tarefas através de um planejamento do tempo investido. O *ambiente* consiste na estrutura física, o local ou locais onde o aprendizado ocorre. Os *fatores sociais* estão relacionados ao envolvimento do aprendiz com outras pessoas, e comportamentos que visam buscar ajuda no seu entorno imediato (através de pais, professores, colegas).

Zimmerman (2000) afirma que a capacidade humana de se autorregular configura uma importante vantagem evolutiva e adaptativa para a sobrevivência da espécie. A autorregulação depende da interação de três processos fundamentais: pessoais, comportamentais e ambientais. Abrange pensamentos, sentimentos e emoções autogerados a partir de ações planejadas e colocadas em prática através de um sistema cíclico, visando alcançar um objetivo pessoal. Essas ações/processos tem origem na motivação de cada indivíduo, levando em consideração traços individuais, habilidades e níveis de competência. Essas características singulares podem auxiliar na compreensão do porquê determinados indivíduos são capazes de se autorregular em um tipo de atividade e incapazes de reagir da mesma forma em outras. Ao levar em conta aspectos afetivos e elementos do ambiente, também auxilia na compreensão sobre as oscilações na motivação, bem como na qualidade da performance em situações adversas que envolvem competição/estresse. A autorregulação no contexto do aprendizado é conhecida como

aprendizagem autorregulada e é definida como: “pensamentos, emoções e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para conquistar objetivos pessoais” ¹⁰⁷(ZIMMERMAN, 2000, p.14).

Sua característica cíclica se relaciona diretamente ao feedback obtido durante o aprendizado, e exerce forte impacto na realização de ajustes e mudanças de estratégias ao longo do processo de estudo. Os ajustes, por sua vez, são frequentemente necessários por conta das constantes alterações nos aspectos comportamentais, ambientais e pessoais/emocionais ao longo do tempo. A *autorregulação comportamental* utiliza a auto-observação para realizar adaptações na performante e estratégias de aprendizado; a *autorregulação ambiental* parte da observação e alterações das condições do meio; enquanto a *autorregulação encoberta*¹⁰⁸ parte do monitoramento e ajustes nos estados cognitivos e afetivos. Esses elementos configuram um processo tão dinâmico quanto flexível, e que está em constante mudança e readaptação à medida que novos objetivos pessoais são delineados. A efetividade e constância no monitoramento desses elementos interfere diretamente na capacidade de um indivíduo de se autorregular (MCPHERSON, Gary; ZIMMERMAN, Barry J., 2011, p.131-132; ZIMMERMAN, 2000, p.14-15).



¹⁰⁷ (...) beliefs about one's capabilities to organize and implement actions necessary to attain designated performance of skill for specific tasks (ZIMMERMAN, 2000, p.14).

¹⁰⁸ Em inglês *covert self-regulation*: encoberto/disfarçado. O autor sugere que essa categoria de autorregulação está relacionada aos aspectos pessoais, compreendendo à capacidade de regular estados emocionais.

Imagem 5: elementos presentes na autorregulação, adaptado de Zimmerman (2000, p.15)

1.3.1 Fases cíclicas da autorregulação

Zimmerman (2000) defende que para alcançar metas almeçadas ao longo da vida, são necessários níveis variados de autorregulação, que podem variar de acordo com a quantidade e qualidade de energia alocada para cada objetivo. Mcpherson e Zimmerman (2011) ressaltam que não basta compreender e desenvolver as habilidades autorregulatórias. Para a obtenção de resultados é necessário conseguir aplicá-las de forma persistente, mesmo diante de dificuldades e distrações. Este processo ocorre de forma cíclica a partir de um modelo composto por três fases proposto pelos autores: *premeditação*: atividades iniciais de preparação; *desempenho ou controle volitivo*: processos que ocorrem durante o processo de estudo; *autorreflexão*: presente após a fase de desempenho, exercendo influência na premeditação dos esforços subsequentes, reiniciando o ciclo de autorregulação.

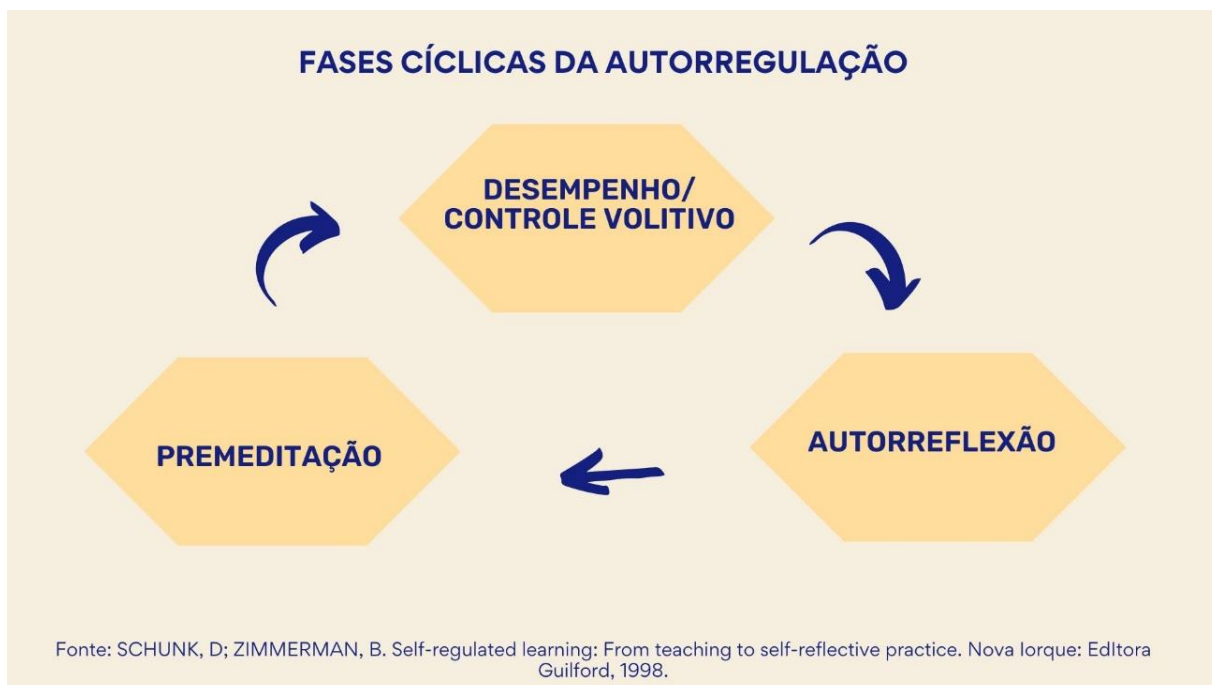


Imagem 6: fases cíclicas da autorregulação, Zimmerman (2000, p.16)

Fases cíclicas da autorregulação e subprocessos		
Premeditação	Desempenho	Autorreflexão
<i>1. Análise da tarefa</i>	<i>1. Autocontrole</i>	<i>1. Autojulgamento</i>
Estabelecimento de metas	Autoinstrução	Autoavaliação
Planejamento estratégico	Imagens mentais	Atribuições casuais
<i>2. Crenças motivacionais</i>	Focalização da atenção	<i>2. Auto reação</i>
Autoeficácia	Estratégias de estudo	Autossatisfação
Expectativas de resultado	<i>2. Auto-observação</i>	Inferências defensivas
Motivação intrínseca	Autogravação	
Orientação das metas	Autoexperimentação	

Tabela 2: Fases cíclicas da autorregulação e subprocessos. Adaptado de Zimmerman (2000, p.16).

1.3.1.1 Premeditação

A premeditação envolve os processos de pensamento e crenças pessoais anteriores à tarefa estabelecida, e é composta por duas categorias: *análise da tarefa* e as *crenças motivacionais*.

A *análise da tarefa* consiste em *estabelecer metas* de curto e longo prazo, e para decidir aspectos específicos da aprendizagem que vão guiar e regular as atividades ao longo do processo. Estudantes com objetivos claros tendem a ser mais confiantes, focalizar nos esforços adequados, na produtividade e na persistência. O *planejamento estratégico* representa a escolha de métodos apropriados para otimizar a realização de determinada tarefa, e que podem ser readaptados na medida em que surgem mudanças ao longo do percurso.

As *crenças motivacionais* são necessárias para que as habilidades de autorregulação sejam colocadas em prática. Dentre elas destacam-se a *autoeficácia*¹⁰⁹: parte das crenças pessoais de que é possível ter um bom desempenho em determinada tarefa (ex: como obter uma boa nota em um exame). Relaciona-se também com a capacidade de estabelecer metas factíveis e passíveis de reforçar o próprio aprendizado.

¹⁰⁹Soares (2021, p.50) destaca que as crenças de autoeficácia exercem influência direta nos diversos processos ao longo de todas as etapas do ciclo. A autorregulação está intimamente ligada às crenças de autoeficácia, afetando/alterando diretamente as ações e a autopercepção do indivíduo, bem como aspectos cognitivos, motivacionais, decisórios e afetivos.

As crenças sobre os próprios julgamentos e habilidades influenciam positivamente no nível das metas delineadas, confiança, esforço empreendido e estabelecimento de metas: quanto mais capazes as pessoas acreditam ser, mais serão eficazes em estabelecer metas e agir de forma empenhada para conquistá-las. As *expectativas de resultado* partem da esperança em acontecimentos positivos após a obtenção dos resultados pretendidos tais como o sucesso profissional ou um bom desempenho no exame. A realização dos objetivos fornece uma sensação de *motivação intrínseca ou valorização* que por sua vez *orientam metas* a partir de uma perspectiva de satisfação interna (ZIMMERMAN, 2000, p.17-18).

1.3.1.2 Desempenho ou controle volitivo

O desempenho ou controle volitivo ocorre durante o aprendizado, através de ações que influenciam tanto a concentração quanto a performance. Composto por duas categorias, agrupam o *autocontrole* e a *auto-observação*.

O *autocontrole* está relacionado à manutenção do foco ao longo do estudo, auxiliando na otimização dos esforços. A *autoinstrução* representa a habilidade de saber como proceder para executar determinada tarefa. A formulação de *imagens/esquemas mentais* é uma ferramenta que envolve a criação de imagens internas específicas para auxiliar na codificação das informações e melhorar a qualidade do desempenho. A *focalização da atenção* é necessária para melhorar a concentração, facilitar a internalização das informações, e filtrar as distrações presentes no ambiente externo. As *estratégias de estudo* auxiliam na orientação dos processos de aprendizado, organizando e reduzindo uma tarefa às suas partes essenciais. Segundo Mcpherson e Zimmerman (2011, p.143) para obter uma prática eficiente, é necessário formular estratégias orientadas para este fim. Alunos iniciantes apresentam abordagens limitadas, tais como executar o repertório do começo ao fim, sem atentar para o resultado que está sendo obtido. Muitas vezes não são capazes de compreender o que fizeram de errado, e não detêm meios para monitorar seu estudo diário.

A *auto-observação* é a capacidade de compreender aspectos específicos sobre o próprio desempenho, ocorrendo em diferentes níveis de detalhes e eficácia. Esta habilidade permite monitorar a realização de uma tarefa durante e após sua ocorrência. Uma técnica normalmente utilizada para desenvolvê-la é a *autogravação*, que pode

otimizar significativamente a qualidade do feedback, permitindo capturar, estruturar e gerar uma base de dados para monitorar o progresso e compreender padrões de comportamento. Outro componente importante são os ciclos de *autoexperimentação*, que configuram variações sistemáticas nos padrões apresentados até então, através da testagem de diferentes estratégias, em busca de uma maior compreensão pessoal, controle e desempenho (ZIMMERMAN, 2000, p.18-21).

1.3.1.3 Autorreflexão

A autorreflexão, uma prática altamente recomendada após cada sessão de estudo, é composta por duas categorias avaliativas e que envolvem o *autojulgamento* e a *auto reação*.

O *autojulgamento* envolve o processo de *autoavaliação* como forma de monitorar o desempenho com base em padrões pré-estabelecidos. Avaliar um desempenho de alto nível de especialização requer sensibilidade e critérios específicos. E, esta avaliação depende de *critérios de hierarquização de domínio* sobre a tarefa, *comparações com performances anteriores*, comparações com o desempenho de outras pessoas (*critério normativo*) e *critérios colaborativos* formados a partir de grupos para atividades e contextos específicos. Os autojulgamentos, por sua vez, estão relacionados com as *atribuições causais* dos resultados, ou seja, com as formulações de perguntas relacionadas aos fatores contributivos em cada situação e em cada resultado obtido. Em casos de performances insatisfatórias os indivíduos autorregulados tendem a atribuir o desempenho obtido a um esforço insuficiente ou estratégias ineficazes. Já os aprendizes menos autorregulados tendem a atribuir ao acaso ou à sua capacidade pessoal ainda pouco desenvolvida ou insuficiente. Neste último caso, o autojulgamento pode exercer uma influência negativa na motivação.

A *auto reação* também se apresenta através de duas formas, a *autossatisfação* relacionada com reações *auto avaliativas* sobre resultados comportamentais, e as *inferências adaptativas* que são conclusões sobre as ações que precisam ser alteradas e adaptadas para otimizar a realização das próximas tarefas. A autossatisfação tem por base as percepções sobre a satisfação e/ou insatisfação em relação ao desempenho. Dessa forma, pode servir como orientação na concentração de esforços para realizar determinada tarefa. O nível de autossatisfação está relacionado ao valor intrínseco ou

importância que o sujeito atribui a determinada atividade, e exerce um papel fundamental no direcionamento para novas formas de autorregular o desempenho, e para definir estratégias mais eficientes. Já as *inferências defensivas* podem causar efeitos opostos. Servem como formas de defesa contra possíveis decepções, mas são caracterizadas por ações pouco produtivas que incluem: desamparo, procrastinação, desengajamento cognitivo e apatia. Apesar da proteção potencialmente almejada das *inferências defensivas*, podem se tornar limitantes do crescimento pessoal e tendem a enfraquecer o senso de autoeficácia (ZIMMERMAN, 2000, p.21-24).

1.3.2 Influências do comportamento sobre a autorregulação

Uma característica evidente no comportamento de estudantes autorregulados e não autorregulados é a capacidade de agir e tomar providências perante situações de dificuldade e desafio. É fundamental que, mudanças e adaptações para superar os obstáculos na performance, sejam realizadas com base no feedback. Embora esses ajustes possam ser realizados a partir de um agente externo tal como um professor ou um colega, é fundamental que o indivíduo desenvolva a habilidade de se auto monitorar. Mcpherson e Zimmerman (2011) levantam três categorias distintas presentes no comportamento de alunos autorregulados que serão descritos a seguir: *metacognição, autoavaliação e orientações motivacionais*.

A *metacognição* trata do “pensamento sobre o pensamento”, através de duas formas descritas como 1) a consciência sobre o que sabe e o que não sabe e, 2) reflexões sobre como regular o próprio aprendizado. Ambas são aprimoradas à medida que o indivíduo se torna mais autorregulado, adquirindo maior consciência sobre suas habilidades de lembrar, aprender e resolver problemas. No âmbito musical, a metacognição permite um manejo mais eficaz do tempo necessário para planejar e aprender um determinado repertório, bem como na formulação das estratégias específicas mais adequadas. Além do desenvolvimento dessa consciência, é necessário um esforço para que essas ações sejam consolidadas e colocadas em prática. Os autores sugerem que para fins pedagógicos, o desenvolvimento desse conjunto de habilidades pode ser ainda mais eficaz se os alunos forem estimulados a descrever verbalmente seus pensamentos e ações que planejam desempenhar no seu estudo diário (MCPHERSON, Gary; ZIMMERMAN, Barry J., 2011, p.149-151).

De acordo com Soares (2021) o termo tem origem etimológica no prefixo meta, relacionado aos conceitos de transcendência e reflexão sobre si, com a palavra cognição, referente aos processos e habilidades mentais necessários para a aquisição do conhecimento. O termo cognição está relacionado a “forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa toda a informação captada através dos cinco sentidos, sendo um processo de conhecimento decorrente da relação dialógica entre a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado em nossa memória” (SOARES, 2021, p.51). Nesse contexto, a metacognição abrange a capacidade do sistema cognitivo de se monitorar e autorregular. Em outras palavras, é a consciência que os indivíduos têm sobre o próprio sistema cognitivo. O autor ressalta que a teoria da metacognição também apresenta um modelo cíclico de três fases, configurando uma simbiose entre os conceitos de metacognição e autorregulação, cuja diferença principal está relacionada ao plano de atuação:

Tendo como base na revisão de literatura, creio que a diferença sensível entre essas proposições esteja relacionada ao seu plano de atuação. Enquanto a metacognição opera no plano do pensamento e da reflexão, a autorregulação estaria relacionada ao plano de ação mais concreto e operacional. Sob essa perspectiva, as três habilidades regulatórias operam na esfera metacognitiva e reflexiva, enquanto as três fases da aprendizagem autorregulada operariam na esfera cognitiva e comportamental. Desta forma, a metacognição poderia ser vista como um processo de autorregulação do pensamento, sendo a aprendizagem autorregulada um processo de autorregulação operacional (ação) da aprendizagem. Embora o processo de monitoramento metacognitivo esteja associado à categoria de auto-observação da fase de execução do modelo cíclico de Zimmerman (2000), acredito que o diálogo entre os planos cognitivo e metacognitivo está presente em cada uma das três fases, havendo a retroalimentação das reflexões e ações operacionalizadas entre cada plano (SOARES, 2021, p.53-54).

A *autoavaliação*¹¹⁰ se refere a maneira como o estudante responde aos feedbacks, monitora o progresso e avalia a efetividade do seu aprendizado. Os músicos mais experientes demonstram um nível de domínio/competência mais elevado com relação aos

¹¹⁰ O termo *autoavaliação* é descrito por McPherson e Zimmerman (2011) neste artigo como um dos elementos que integram o comportamento autorregulado. Conforme discutido previamente, também é descrito por Zimmerman (2000) como um dos componentes que integra o autojulgamento na etapa de autorreflexão (terceira fase cíclica da autorregulação).

elementos relevantes presentes no texto musical tais como fórmula de compasso, tonalidade e indicações de dinâmica; capacidade de identificar e focar nas seções mais difíceis; identificar padrões familiares e avaliar o material musical antes de executá-lo; ajustar notas erradas e seguir após os erros (MCPHERSON, Gary; ZIMMERMAN, Barry J., 2011, p.151-153)

Os autores ilustram as *orientações motivacionais* a partir de dois perfis opostos de estudantes: adaptativos e mal adaptados. Os primeiros demonstram dispor da capacidade de manter a dedicação e foco mesmo após as experiências de fracasso, e sentem satisfação ao despende esforços para conquistar seus objetivos. Em contraste, os alunos mal adaptados criam dificuldades para estabelecer metas, apresentam baixos níveis de expectativas, evitam desafios, alimentam emoções negativas e frequentemente desistem perante as dificuldades (MCPHERSON, Gary; ZIMMERMAN, Barry J., 2011, p. 153)

1.3.3 Influências sociais e ambientais sobre a autorregulação

No modelo triádico de autorregulação, existe uma influência mútua entre os três elementos envolvidos, a saber os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais. A partir deste ponto de vista, aqueles que negligenciam os aspectos sociais e físicos presentes no processo de aprendizado, tendem a ser menos autorregulados. O autor ressalta a importância de providenciar um ambiente adequado para cada tarefa, que favoreça a concentração necessária para um trabalho produtivo, longe de barulhos e distrações externas. O meio social também exerce influência nas fases de premeditação e desempenho. Os círculos sociais composto por pais, colegas e professores ajudam na formação de critérios de julgamento auto avaliativos: há uma tendência a alcançar resultados superiores em um meio social com altos padrões de desempenho e julgamento (ZIMMERMAN, 2000, p.24-26).

Gembris e Davidson (2002) afirmam que o desenvolvimento musical é produto das capacidades inatas em interação com o ambiente. As condições encontradas no meio podem alterar essas diferenças individuais possibilitando (ou não) que sejam desenvolvidas a partir de estímulos e oportunidades de acesso à educação. O meio exerce um papel fundamental no desenvolvimento da motivação, especialmente nos estágios iniciais. No caso das crianças, suas primeiras experiências são reguladas pelos pais, que só posteriormente assumem a responsabilidade por suas próprias ações. As experiências

sociais vivenciadas na escola, permitem a ampliação de habilidades cognitivas e motivacionais que serão fundamentais no aprendizado futuro. Pais que se envolvem ativamente na educação dos filhos provêm um ambiente favorável para o desenvolvimento da capacidade de controlar o próprio aprendizado. Esses estímulos podem ocorrer através de ações como: demonstrar como realizar a tarefa, assim como promover reforços positivos e encorajadores. No desenvolvimento musical, estas medidas podem auxiliar no estabelecimento de horários de prática, cobrança para que realizem suas tarefas, ouvi-los tocar para que se habituem com o ato de executar em público (ERICSON et al., 1997, p.372; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2011, p.134-138).

1.3.4 Disfunções na autorregulação

As disfunções nas atividades autorregulatórias resultam em danos aos indivíduos e sociedade. Podem resultar em baixo desempenho acadêmico e profissional, além de displicência com a própria saúde através de maus hábitos alimentares, abuso de drogas e impulsos de agressividade. A partir da perspectiva social cognitiva, essas disfunções são causadas sobretudo por técnicas ineficazes de premeditação e controle de desempenho nas mais diversas atividades, chamados de *métodos relativos*. Esses comportamentos acarretam falhas na estruturação de metas e planejamento das ações, que causam resultados inexpressivos. Essa situação pode gerar efeitos negativos como auto insatisfação, reações auto defensivas e um declínio no interesse intrínseco.

Dentre os fatores que contribuem para essas disfunções está a falta de experiências de aprendizagem social. Em outras palavras, estar em um ambiente disfuncional: como por exemplo um círculo familiar desestruturado. Outro fator é de caráter motivacional através de sentimentos como apatia e desinteresse. As etapas presentes no processo de autorregulação necessitam de um nível consciente e deliberado de esforço para serem colocadas em prática: para que isso ocorra é necessário um incentivo que possibilite uma valorização das habilidades e resultados. A autorregulação também pode ser afetada por transtornos de humor como depressão e mania, problemas relacionados à saúde mental que podem causar distorções na percepção sobre o próprio desempenho através de uma baixa valorização das conquistas e alta culpabilidade pelos fracassos. Outra disfunção observada está relacionada com as deficiências de aprendizado encontradas em indivíduos com limitações cognitivas na concentração, memorização, leitura e escrita,

que podem ser minimizadas através de uma orientação adequada, estratégias de estudo e controle de comportamento (ZIMMERMAN, 2000, p.26-28).

1.3.5 Desenvolvimento de habilidades autorregulatórias

As habilidades autorregulatórias podem ser desenvolvidas através de tentativas e erros, e da vivência de situações que demandam alto nível de esforço incompatível e/ou desproporcional e que podem resultar em experiências de frustração. De outra maneira, uma forma eficiente de otimizar os processos autorregulatórios pode ocorrer através das influências sociais e pessoais: ler, ouvir e observar o desempenho de indivíduos mais experientes como colegas, pais e professores. O autor ressalta quatro estágios do desenvolvimento autorregulatório: *observação, emulação, autocontrole e autorregulação*. Esse modelo hierárquico parte do pressuposto que os aprendizes que passam por essas etapas terão um desenvolvimento mais eficaz, especialmente se expostos a um ensino adequado, contexto social, estruturação das tarefas e encorajamento (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011, p. 163)

O *estágio observacional* de uma determinada tarefa parte da observação de uma habilidade através de um modelo proficiente, onde o aprendiz consegue reproduzir seus elementos básicos. Nesse processo também são assimilados padrões de desempenho, orientações motivacionais e valores que servem como base para o desenvolvimento subsequente, e que potencialmente será consolidado e incorporado após a prática. O *estágio emulatório* é alcançado ao atingir um nível de reprodução da atividade próxima ao observado no modelo. Não se trata de uma reprodução exata, mas uma compreensão de padrões gerais e estilo de funcionamento. O processo pode ser otimizado quando são fornecidas orientações, feedback e contexto social favoráveis que exercem um reforço sobre a prática. O autor ressalta que as duas primeiras fases deste processo agregam forte influência do meio social, migrando para motivações internas nos estágios posteriores (ZIMMERMAN, 2000, p.29-30).

O *estágio do autocontrole* ocorre quando as ações são internalizadas e o aprendiz passa a estruturar sua prática e exercer a tarefa com mais fluência e independência. Entretanto, durante esse estágio eles ainda são influenciados pelos padrões

representacionais que pretendem replicar. O *estágio autorregulado*¹¹¹; ¹¹² é alcançado ao desenvolver a habilidade de adaptar o desempenho de uma tarefa às mudanças pessoais e contextuais. Denota-se uma flexibilidade maior nas estratégias que são adaptadas de acordo com os resultados obtidos. A motivação passa a estar mais relacionada com as percepções de autoeficácia. Ocorre uma automatização da performance e a atenção pode ser voltada para o resultado que está sendo produzido (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011, p. 164-165; ZIMMERMAN, 2000, p.30-31).

A medida em que o indivíduo adquire habilidades autorreguladas, existe uma redução na dependência do suporte social. Entretanto, com as variações encontradas no contexto e o surgimento de novos desafios, eventualmente é necessário buscar apoio. Além disso, mesmo atingindo o nível autorregulado de competência, existe a possibilidade de esta não ser aplicada por questões de baixa motivação ou outros elementos contextuais. As ações de previsão intencional, desempenho proativo e autorreflexão exigem uma significativa demanda mental que necessitam de um estado elevado de motivação para serem colocados em prática (ZIMMERMAN, 2000, p.31-32).

1.3.6 Pesquisas sobre a autorregulação no âmbito musical

O trabalho de Varela, Abramil e Upitis (2016) realizaram uma robusta revisão de literatura sobre a autorregulação na área da música, dos quais foram encontrados 90 resumos, 56 textos completos e teve como foco 25 desses estudos. Foram encontradas pesquisas de diversos países como Estados Unidos, Austrália, Noruega, Canadá, Brasil, Eslovênia e Coreia do Sul entre os anos de 1999 e 2011. A maioria desses trabalhos se baseou nas pesquisas de McPherson e Zimmerman (2011), McPherson e Renwick (2011)

¹¹¹ Um exemplo para ilustrar esses diferentes estágios é utilizado por McPherson e Zimmerman (2011, p.163-165). Estágio observacional: uma habilidade (como articulação dupla/tripla no trompete) é inicialmente adquirida cognitivamente através da observação/escuta de um modelo. Estágio emulatório: a habilidade de articulação não está no mesmo nível em relação ao demonstrado pelo professor, mas exhibe os princípios básicos, embora alguns elementos como ritmo e sílabas necessários para a articulação não estão totalmente automatizados e consistentes. Estágio de autocontrole: o músico consegue realizar a articulação de forma independente, dominou as habilidades básicas para sua realização, mas ainda depende das imagens internas de performances modelo. Estágio autorregulatório: ao automatizar uma habilidade, o aprendiz pode criar variações sobre essa prática e realizar adaptações de acordo com mudanças no contexto. Nesse nível, ocorre uma mudança para que os critérios pessoais/internos modulem a atividade.

¹¹² A principal diferença constatada entre os níveis 3 e 4 do modelo, a partir da argumentação dos autores está no fato de que existe uma capacidade maior de adaptação e adequação em relação aos contextos diversos, assim como uma autonomia superior e independência em relação aos modelos no estágio autorregulado.

e Zimmermann (2000). Os estudos contemplaram metodologias e amostras diversas em número de participantes, idade e nível de expertise. A maioria teve como foco músicos treinados no âmbito da música clássica. As metodologias mais utilizadas foram estudos de caso e aplicação de surveys/questionários, além de métodos de abordagem mista. Os autores também produziram um levantamento sobre as características do comportamento autorregulado e variáveis presentes no aprendizado musical, normalmente consideradas nas pesquisas sobre o tema. Estas variáveis envolvem: 1. Realização musical: nível de expertise (iniciante, intermediário ou avançado); notas de performance (pontuações em avaliações formais de desempenho). 2. Quantidade de prática: duração das sessões de prática. 3. Persistência durante as dificuldades. 4. Conteúdo da prática: informal (outros repertórios, improvisação, composição), formal (escalas, técnica, repertório selecionado pelo professor, preparação para exame ou competição). 5. Eficiência da prática: estruturar o tempo para que maiores ganhos sejam alcançados no menor período possível (VARELA et al., 2016, p.58)

A ferramenta de pesquisa mais utilizada pelos pesquisadores no campo da autorregulação são os questionários de autorrelato. De acordo com McPherson et. al (2019), essa abordagem carece de corroborações relacionadas aos pensamentos e comportamentos individuais. Além disso, a maioria dos questionários de autorrelato não se destina a avaliar a autorregulação como um todo, mas aspectos particulares do processo. Os autores defendem a utilização da microanálise para providenciar uma análise individualizada, válida e confiável sobre o assunto. A técnica de microanálise consiste em avaliar a interação entre a pessoa (cognição, afeto, comportamento) e fatores do ambiente em situações específicas. Uma característica importante desta técnica consiste na possibilidade de avaliação de “interações comportamentais autênticas momento a momento”, e que “minimizam os vieses de resposta e erros associados a autorrelatos retrospectivos sobre o comportamento ou interações” (CLEARY et al., 2012, p. 4, apud MCPHERSON et al., 2019, p.21). O acompanhamento cronológico dos eventos permite inferências casuais sobre as mudanças autorregulatórias que ocorrem em um contexto determinado. Os autores desenvolveram formulários específicos contendo protocolos

microanalíticos e que foram aplicados em estudos de outras áreas tais como educação e esportes¹¹³¹¹⁴.

O protocolo de McPherson et al. (2019) mantém a estrutura de três estágios do modelo autorregulatório. Ele consiste em questões administradas antes da tarefa, questões sobre performance ao longo da tarefa e uma fase posterior de auto reflexão. Essa estrutura permite explorar estados comportamentais, cognitivos e emocionais antes, durante e depois das sessões de prática. Seu desenvolvimento se dá a partir de cinco passos: 1. Selecionar uma tarefa bem definida; 2. Identificar os processos autorregulatórios que serão abordados; 3. Desenvolver questões microanalíticas sobre o processo de autorregulação; 4. Fazer a ligação entre os processos da fase cíclica e as dimensões da tarefa; 5. Procedimentos de avaliação.

McPherson et al. (2019) acompanhou um estudo de caso com duas estudantes de perfis opostos, uma com nota mínima e a outra com nota máxima necessária para admissão, ambas recém ingressas no bacharelado em música. O pesquisador aplicou protocolos metodológicos em cada etapa do processo de aprendizado do repertório e que envolviam procedimentos, questionários, entrevistas, gravações de prática e critérios avaliativos a partir do contexto da autorregulação. Foram constatadas significativas diferenças entre as duas participantes. Na etapa de premeditação a aluna autorregulada descreveu com detalhes sua preocupação com o produto final, e de início atentou para os elementos musicais, expressivos e estilísticos; enquanto a segunda participante descreveu de forma superficial que gostaria de trabalhar as partes difíceis do repertório.

No decorrer do período de desempenho houve disparidades significativas na qualidade e variedade das estratégias utilizadas, nas expectativas em relação às notas, na motivação intrínseca e no investimento de tempo. Outra diferença contrastante foi a escolha do local de prática: a primeira estudou em um piano de cauda similar ao disponível no exame, em local silencioso e amplo no complexo residencial universitário

¹¹³ Segundo os autores, no campo da música a literatura se concentra nos comportamentos de músicos e eficácia de técnicas aplicadas. Normalmente são analisados o processo de aprendizado em sessões de estudo através de questionários, entrevistas e diários de prática. Conseqüentemente, a maioria das descobertas sobre a prática musical são derivados de estudos focados ao longo do processo através de reflexões dos músicos sobre a prática e como isso ocorre em diferentes níveis de expertise. O diferencial desta técnica proposta é uma metodologia voltada para avaliar as seis dimensões do comportamento autorregulado (*motivação, método, organização do tempo, comportamento, ambiente físico e fatores sociais*) e as três fases do processo de autorregulação (*premeditação; desempenho ou controle volitivo; autorreflexão*) (MCPHERSON et al., 2017, p.21-22)

¹¹⁴ Configuram pesquisas que utilizam o estudo de caso, com protocolos direcionados ao tema.

onde residia; a segunda praticava em um piano de armário de qualidade inferior em uma pequena sala do departamento de música. Em relação ao autocontrole, a primeira demonstrou interesse, foco e concentração durante as três sessões de prática registradas, enquanto a segunda, sentimentos de tédio, frustração e concentração oscilante. No critério de busca de ajuda, ambos procuraram por conselhos do professor e escuta de gravações na internet, mas a primeira teve o diferencial de ouvir suas próprias gravações realizadas no começo do semestre, além de várias versões do mesmo repertório executado por diferentes pianistas.

De forma similar, Pike (2017) realizou um estudo de caso envolvendo nove pianistas adolescentes de nível intermediário estudando em suas casas, com o objetivo de compreender como eles resolvem os problemas e se autorregulam quando seus professores não estão presentes. Os participantes tinham entre 10 e 16 anos e praticaram seu repertório durante dois meses, gravando três sessões de estudo (com o espaçamento mínimo de duas semanas entre cada) com a duração de 20 minutos cada ao longo desse período. Além das sessões de prática, também foram aplicados questionários com alunos, e entrevistas com seus pais e professores. O trabalho ressaltou o comportamento de dois estudantes específicos, e que representam dois padrões contrastantes: o primeiro apresentou confiança, comprometimento e utilizou diversas estratégias de estudo, configurando um comportamento autorregulado¹¹⁵. O segundo apresentou um perfil oposto: não utilizava as anotações de aula durante o estudo, baseou seu comportamento em tocar o repertório inteiro sem parar para corrigir notas erradas, trabalhar pontos específicos ou corrigir dinâmicas e articulações.

O estudo demonstrou diferenças nítidas de comportamento entre alunos autorregulados e não autorregulados. Eles foram classificados pela autora como *estudantes efetivos em algum nível e estudantes superficiais*¹¹⁶, representados por três e seis alunos respectivamente. O primeiro grupo realizou ações mais produtivas durante a prática através do estabelecimento de metas de estudo, autoavaliação, demonstração de algum grau de autonomia para resolver problemas, maior motivação e aplicação de estratégias aprendidas durante as aulas. O segundo grupo não delimitou objetivos específicos, utilizou estratégias limitadas e executou o repertório de maneira superficial

¹¹⁵ Dentre suas ações destacam-se a utilização de anotações de estudo, foco do repertório em pequenas partes, correção e teste de dedilhados, atenção às dinâmicas, estratégias como: estudo lento, mãos separadas e metrônomo.

¹¹⁶ Somewhat-effective rehearsers; surface rehearsers

sem prestar atenção no que estava sendo realizado. Durante as aulas, os professores relataram ter orientado igualmente os dois grupos para um estudo eficiente, mas nem todos conseguiram transferir esse comportamento para seu contexto em casa. As diferenças mais evidentes entre os dois grupos se centraram principalmente no âmbito da autonomia, atenção e motivação. Durante a prática, o foco limitado de alguns alunos se deveu principalmente ao cansaço de estudar no final do dia após a escola (organização do tempo), ou interrupção dos familiares (ambiente). Muitos deles dependiam totalmente dos professores para identificar problemas na sua execução e não tinham autonomia para resolver as dificuldades por conta própria. Essas constatações corroboram com Miksza (2012), quando descreve que os estudantes de instrumento passam longos períodos praticando fora da presença do professor. Ele ressalta a importância do desenvolvimento de comportamentos autorregulatórios desde os períodos iniciais, onde as habilidades e proficiências fundamentais estão sendo consolidadas.

Miksza, Prichard e Sorbo (2012) chegaram a conclusões similares através da investigação de sessões prática do repertório por 30 alunos integrantes de bandas escolares em nível intermediário. Suas ações foram gravadas, avaliadas por observadores externos (músicos experientes) e ranqueadas de acordo os princípios envolvidos no comportamento autorregulado através de uma escala desenvolvida pelos próprios pesquisadores. Os alunos autorregulados apresentaram preocupação com elementos musicais como dinâmica, ritmo e articulação; isolaram as partes difíceis do repertório; utilizaram maior variedade de estratégias ao longo da prática como execução silenciosa, anotações na partitura, solfejo, variações de andamento; abordagem estrutural “todo-partes-todo” através da junção gradual de agrupamentos; desperdiçaram menos tempo em atividades irrelevantes (ações de distração ou prática de repertório não relacionado ao proposto). Em contraste, os alunos que receberam avaliações negativas, apresentavam ações limitadas como executar o repertório do começo ao fim e preocupação exclusivamente voltada para acertar as alturas das notas.

A pesquisa de Boon (2020) envolveu uma análise quantitativa através de questionários e testes escalonados para coleta de dados em duas etapas. A primeira visou obter informações demográficas de futuros professores de música: gênero, aulas que atendem, tempo diário de prática, conquistas acadêmicas. A segunda etapa levantou dados relacionados ao questionário de autorregulação desenvolvido por Turan (2009, apud BOON). Existem diferentes modelos/escalas para mensurar os dados relativos a

comportamentos autorregulados, alguns são desenvolvidos pelos próprios pesquisadores¹¹⁷. A escala de Turan apresenta 41 itens que são avaliados pelos participantes através de uma pontuação de 1 a 5 onde: 1) discorda muito; 2) discorda; 3) não tem certeza; 4) concorda; 5) concorda muito. É composta por quatro subescalas: 1) motivação e ação no aprendizado (7 itens); 2) planejamento e estabelecimento de metas (8 itens); 3) uso de estratégias e autoavaliação (19 itens); 4) dependência no aprendizado (7 itens). Os participantes consistiam em 222 futuros professores de música (121 mulheres e 101 homens) ou seja, estudantes de educação musical em dois departamentos de músicas na Turquia nos anos de 2017-2018 em diferentes anos do curso.

Entre os participantes desta pesquisa, as mulheres apresentam habilidades superiores de planejamento e estabelecimento de metas, e menor dependência de outras pessoas para o aprendizado em relação aos estudantes masculinos. Entretanto, o fator social que envolve a *busca de ajuda* quando necessária, foi considerado pelo autor como uma importante estratégia autorreguladora. O pedido de ajuda para quem é mais experiente pode ser considerado como uma ação proativa, e saudável do ponto de vista social-emocional. Também foram encontradas diferenças significativas entre escalonamentos de aprendizado autorregulado e a variável de tempo investida na prática diária: os melhores resultados foram obtidos por alunos que praticavam 3 horas, ou mais, por dia. Os resultados sugerem que esses estudantes utilizam maior variedade de estratégias de aprendizado para planejar, monitorar e avaliar suas experiências. Essa evidência aponta que o nível de autorregulação está diretamente associado aos níveis de competência musical e tempo de prática diária.

Relações significativas também foram encontradas entre as pontuações totais em testes escalonados de autorregulação e as notas dos exames recentes dos estudantes. Aqueles que obtiveram avaliações superiores nos conceitos de *motivação e ação no aprendizado, planejamento e estabelecimento de metas, uso de estratégias e autoavaliação* receberam notas superiores nos exames. Segundo o autor (BOON, 2020) esses resultados reforçam outros estudos que constataam a relação entre aprendizado autorregulado e conquistas acadêmicas. Um desses exemplos pode ser substanciado na pesquisa de McPherson e McCormick (2006). Os autores aplicaram uma metodologia similar em uma amostra de 446 estudantes de música que se preparavam para a prova da Comissão Australiana de Exames de Música (AMEB) em diferentes níveis de expertise e

¹¹⁷ Esse tema é discutido de maneira mais detalhada no trabalho de Miksza (2012).

idades entre 9 e 19 anos. Em conclusão, os autores ressaltam a importância dos professores para o desenvolvimento da confiança e habilidades autorregulatórias dos seus alunos através de ações de encorajamento, estímulo de autonomia e promoção de atividades progressivamente mais desafiadoras.

A autorregulação no contexto da relação professor-aluno foi investigada por Kupers et al. (2015) buscando compreender como essa interação contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, um conceito denominado de corregulação. A partir de um método misto, o estudo envolveu 38 jovens alunos de cordas em duas etapas: estudo de caso focado nas aulas de quatro sujeitos; realização de entrevistas e aplicação de questionários em pais, professores e alunos. A primeira etapa da pesquisa constatou que os padrões de corregulação da autonomia apresentam variações consideráveis em cada dupla professor-aluno, tornando difícil algum tipo de generalização. Diferentes professores demonstraram formas diversas de lidar com alunos de perfis contrastantes. Foram definidos quatro perfis de alunos através dos seus comportamentos em relação a autonomia e engajamento: 1- Autônomo engajado (alta autonomia e engajamento): alunos que tomam iniciativas nas tarefas, fazendo perguntas ou observações relevantes. 2 - Resistente (alta autonomia e baixo engajamento): o aluno resiste de forma ativa em fazer a tarefa, ou fazendo observações não relacionadas ao que foi proposto. 3 – Mímico (baixa autonomia e engajado positivamente): estudante segue o fluxo realizando o que foi proposto pelo professor sem tomar iniciativas. 4 – Ausente (baixa autonomia e engajado negativamente): aluno não engajado com as tarefas, respondendo verbalmente como esperado (não fazendo perguntas), mas não resistindo de forma ativa (KUPERS et al., 2015, p.340-341) A segunda etapa concluiu que existe uma influência mútua entre professor-aluno, mas que há uma singularidade e especificidade em cada relação: por um lado o professor pode incentivar o aluno a agir de forma mais autônoma, mas por outro lado, alguns deles podem precisar de mais suporte por parte dos professores. Nesse contexto, os autores concluem que a autonomia pode ser “negociada” entre os pares de acordo com cada necessidade.

2 PRIMEIRO ESTUDO DE CASO

2.1 METODOLOGIA

O trabalho consiste em um estudo de caso¹¹⁸, acompanhando os últimos meses do meu processo de prática e preparação para o segundo recital de doutorado. De acordo com Yin (2005, p.19-23) o estudo de caso é uma ferramenta que permite realizar estudos empíricos sobre fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto da vida real, onde o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos. Segundo Stake (2003, p.156) o estudo de caso configura uma ferramenta valiosa para refinar uma teoria, sugerir complexidades para futuras investigações, bem como estabelecer limites para certas generalizações. Ele pode ser aplicado para três propósitos: exploratório, descritivo ou explanatório.

Como esforço de pesquisa o estudo de caso contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (...) em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para preservar características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2005, p.21)

Essa metodologia é adequada ao presente trabalho porque permite obter uma visão ampla e profunda sobre o fenômeno estudado, que consiste em investigar como um estudo metódico guiado pelos princípios envolvidos na autorregulação pode impactar no rendimento do meu estudo e na mudança dos meus comportamentos. Além disso, uma

¹¹⁸ A escolha do estudo de caso próprio como metodologia se demonstrou mais coerente para o trabalho ao invés da autoetnografia. De acordo Adams, Ellis e Jones (2015, p.1-2) a autoetnografia se caracteriza pelo relato das próprias experiências associando a um contexto cultural, político, social, levando também em conta perspectivas externas. Algumas das características desta metodologia incluem: “usar as experiências pessoais para descrever ou criticar crenças culturais, práticas e experiências; reconhecer e avaliar as relações do pesquisador com os outros; realizar uma profunda autorreflexão para nomear e interrogar as interseções entre o eu e a sociedade; investigar o próprio processo de saber como agir, viver e o sentido dos seus esforços; balancear o rigor metodológico com as emoções e criatividade; realizar esforços para uma justiça social”. Embora o presente trabalho apresente características em comum com essa metodologia, o objetivo é avaliar um caso específico sem a intenção de vinculá-lo a perspectivas sociais ou culturais.

crítica realizada por McPherson et. al (2019) é que grande parte dos estudos sobre autorregulação são baseados apenas em questionários de autorrelato e carecem de um acompanhamento mais detalhado e abrangente sobre o fenômeno, o que ressalta a necessidade de mais estudos baseados em ferramentas como o estudo de caso e aplicação de protocolos de microanálise.

A ideia principal do estudo parte da implementação consciente de comportamentos considerados mais produtivos e eficientes no âmbito da rotina diária e da prática instrumental. As ferramentas metodológicas abrangem um planejamento de ações que será descrito a seguir:

- Questionário inicial: questões relacionadas ao repertório, prazo de gravação, descrição de abordagens de estudo e memorização do repertório, organização da prática e objetivos a serem alcançados.
- Planejamento de uma rotina diária: elaboração de um cronograma diário envolvendo atividades a serem realizadas ao longo da semana.
- Gravação das práticas de estudo: gravação das práticas realizadas nos meses finais do processo a fim de gerar dados para serem analisados na pesquisa.
- Diários de prática: descrição das atividades realizadas diariamente durante a prática instrumental, divididas nas seções: *objetivo diário* preenchido no começo do dia, contemplando as metas almejadas. *Atividades de estudo* para relatar as ações realizadas e estratégias de estudo utilizadas. Por último, o *feedback diário* para descrever os resultados alcançados, ou não, comentários sobre o rendimento da prática e impressões pessoais dos acontecimentos. Os *diários de prática* serão comparados às gravações das práticas de estudo e recital final para obter um panorama geral dos eventos.
- Gravação do recital: ocorreu em quatro sessões, que serão descritas a partir das impressões e experiências do pesquisador
- Questionário final: questões relacionadas às impressões sobre o recital, mudanças na prática, memorização do repertório e feedback do processo.

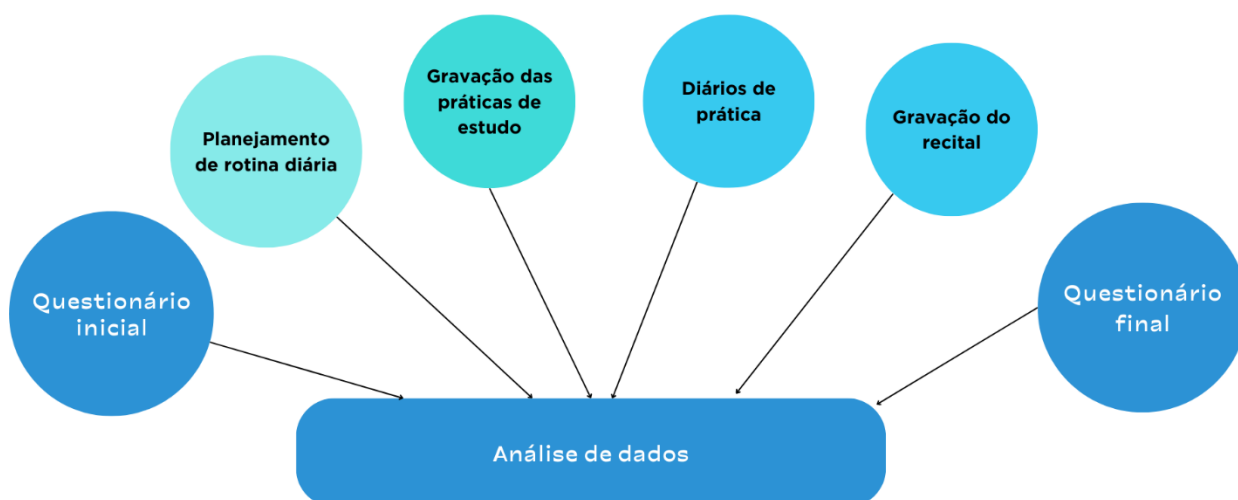


Imagem 7: ferramentas metodológicas

As etapas foram baseadas no protocolo de microanálise utilizado por McPherson et al. (2017) que estrutura o estudo em três estágios:

- Premeditação: preenchimento do questionário e planejamento de um cronograma e das ações a serem realizadas.
- Desempenho/Controle volitivo: gravação das práticas de estudo; preenchimento dos diários.
- Autorreflexão: preenchimento do questionário final; assistir as gravações dos recitais.

Além disso, foram estipulados os cinco passos estabelecidos pelos autores:

1. Selecionar uma tarefa bem definida: preparação do repertório para o recital
2. Identificar os processos autorregulatórios que serão abordados: os três processos e subprocessos do aprendizado autorregulado.
3. Estruturar questões microanalíticas sobre o processo de autorregulação: os questionários elaborados e aplicados nas fases iniciais e finais do processo serão disponibilizados nos anexos.

4. Fazer a ligação entre os processos da fase cíclica e as dimensões da tarefa: questionários realizados na etapa de premeditação foram realizados na fase inicial. A fase de desempenho envolve comentários e procedimentos transcritos a partir das gravações e diários. O questionário sobre a fase de autorreflexão foi aplicado após as gravações.
5. Procedimentos de avaliação: uma banca avaliadora é responsável por aprovar e prover um feedback após a realização do recital final. O processo de autorreflexão será descrito de forma qualitativa pelo próprio autor com base nas experiências relatadas no processo.

É importante ressaltar que o fenômeno apresentado é a preparação de um recital realizada por um aluno de doutorado, orientado através de aulas à distância. Nesse contexto há uma flexibilidade em relação ao prazo final da apresentação, algo que não aconteceria em algumas outras situações presentes na carreira profissional. Devido ao contexto de pandemia, a avaliação final consistiu na gravação do repertório. Entretanto, como forma de testar o repertório e auxiliar na preparação do recital final, foram realizados alguns recitais que serão listados a seguir.

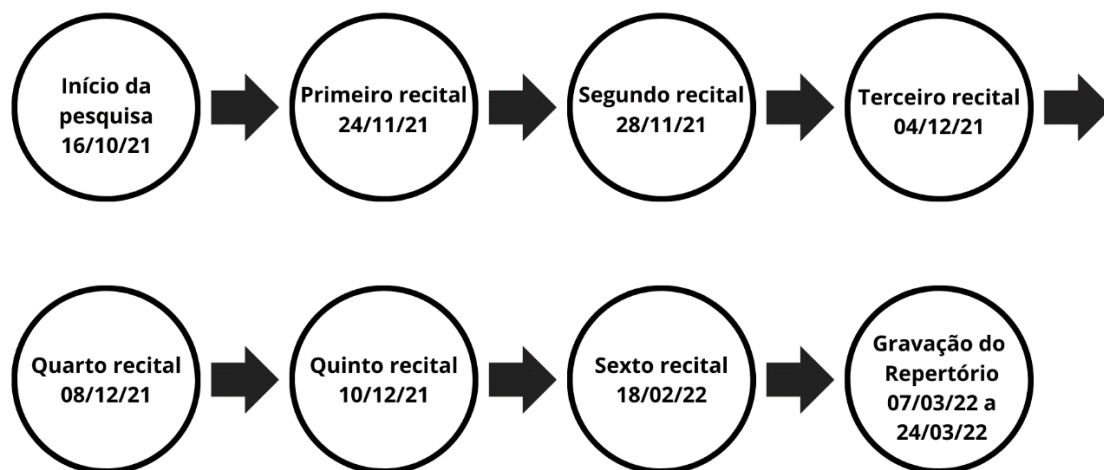


Imagem 8: série de apresentações – primeiro estudo de caso

2.2 DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO

A preparação para o recital começou no mês de fevereiro de 2021, quando realizei a escolha do repertório e iniciei a leitura das obras. Este foi o segundo dos três recitais necessários para a obtenção do título de doutor no curso de Práticas Interpretativas em Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As peças foram selecionadas em conjunto com o professor, para contemplar os requisitos presentes na ementa da disciplina. Os critérios de escolha adotados têm como objetivo preencher lacunas da minha formação¹¹⁹. Nesse processo, tive a liberdade de escolher obras do meu gosto e interesse, abrangendo compositores e formas musicais contrastantes:

- Shostakovich - Prelúdio e Fuga No.21 em Bb, Op.87, livro 2;
- Prokofiev: Visões fugitivas Op. 22 - *I. Lentamente; II. Andante; III. Allegretto; IV. Animato; V. Molto giocoso; VII. Pittoresco (Arpa); XV. Inquieto;*
- Bach - Partita No.2 em Cm, BWV 826 - *Sinfonia; Allemande; Courante; Sarabanda; Rondo; Capriccio*
- Schubert – Impromptu No.3 e 4, Op. 142;
- Chopin - Scherzo No.2 Op. 31.

Por conta da pandemia de corona vírus, ocorreram algumas condições adversas que não estariam presentes em um ano letivo convencional: aulas individuais e em grupo à distância e consultoria por meio de aplicativos de conversa; prova final a partir de gravação do repertório, ao invés de um recital presencial com público; ausência de atividades letivas e compromissos presenciais; dificuldade em conseguir espaços para realizar recitais abertos ao público.

A ausência de atividades presenciais e de vivência acadêmica socializada limitaram as experiências normalmente encontradas em um curso de doutorado. Esta situação acabou por prejudicar minha rotina diária e motivação como um todo. Além disso, não estava satisfeito com a condução da prática instrumental que considerava mecânica e pouco eficaz para resolver os desafios técnicos e musicais encontrados no

¹¹⁹ Estudo de uma suíte completa de Bach; compositores russos do século XX; repertório canônico do período romântico.

repertório. Essas questões me motivaram a repensar a maneira como conduzia minha formação e a buscar novas formas de organização e estudo do instrumento. A partir dessas questões, decidi realizar um estudo de caso sobre a condução da prática instrumental, visando mudanças a fim de otimizar o tempo e experimentar diferentes estratégias de estudo nos últimos meses de preparação para o recital. A descrição detalhada do processo através de gravações e diários também possibilitou levantar uma série de questões presentes no cotidiano dos músicos tais como motivação, ansiedade e diversas situações que podem interferir no resultado da performance.

A meta inicial foi a preparação do recital ao longo de nove a dez meses. Entretanto, por conta das dificuldades encontradas ao longo do caminho, levei em torno de treze meses para a gravação final, em março de 2022. Houve flexibilidade por parte do professor em relação à data da gravação, que seria realizada quando as principais questões técnicas e musicais estivessem resolvidas. O processo de estudo foi categorizado através de cinco etapas cronológicas, de acordo com os relatos e situações vivenciadas durante a preparação do repertório:

1. Leitura e consolidação do repertório (01/02/21-15/10/21)
2. Início da pesquisa e primeira apresentação pública (16/10/21-24/11/21)
3. Série de recitais (25/11/21-10/12/21)
4. Período de saturação mental (11/12/21-14/02/22)
5. Período final de preparação e gravação do repertório (15/02/21-24/03/22)

2.2.1 Leitura e consolidação do repertório

A primeira etapa consistiu na escolha, leitura, análise e consolidação do repertório, mas não foi descrita através de relatos ou vídeos. O questionário inicial¹²⁰ é, portanto, um registro de como conduzia os estudos até então. No questionário são mencionadas as estratégias normalmente utilizadas ao longo da prática: iniciar a partir de vários pontos da partitura (e com o maior número de pontos possíveis); estudar trechos de forma aditiva começo-final e final-começo (às vezes nota por nota); mãos separadas; sem pedal; lento;

¹²⁰ O questionário está disponível no apêndice 1 deste trabalho

com variantes rítmicas; metrônomo aumentando a velocidade progressivamente; cantando uma linha (pronunciando o nome das notas) sem tocar; cantando uma linha e tocando outra mão; tocando com as duas mãos e solfejando uma das linhas; diferentes combinações de vozes; tocando um trecho e preparando o próximo (especialmente para saltos); reduzir trechos a blocos e tocar em acordes; ouvir gravações de outros pianistas; gravar-me tocando. Todas essas estratégias serão utilizadas nas fases posteriores de estudo, somadas a outras novas.

O tempo investido era distribuído no período da tarde até a noite variando de acordo com os compromissos diários. A prática mais frequente tendia a ocorrer de forma concentrada por muitas horas seguidas, com pausas a cada hora para descanso. Minha rotina era sobretudo noturna, acordando tarde e conseqüentemente estudando até a noite. Em relação à forma de memorização do repertório, foram listadas as seguintes estratégias utilizadas: conhecer estrutura, harmonia, texturas e padrões; memorizar mãos separadas em alguns tipos de repertório; pensar de forma consciente ao longo da performance, acionando gatilhos mentais em determinados trechos (guias de execução); ouvir o repertório com presença e ausência de partitura; iniciar a partir de vários pontos. A memorização deixou de ser uma dificuldade nos últimos anos porque foi uma habilidade muito trabalhada, entretanto, representa uma fonte de preocupação porque lapsos podem acontecer de forma imprevisível.

Apesar de utilizar uma gama de estratégias, não estava satisfeito com a forma como conduzia meus estudos pois considerava minhas estratégias como sendo demasiadamente repetitivas e pouco reflexivas. Mesmo com consciência dessas questões, estudava frequentemente no piloto automático, da forma como estava acostumado. Reconhecia a necessidade de inserir novos estímulos e testar outras formas de estudo. Além disso, gostaria de alterar outros elementos da rotina diária, principalmente os que me deixavam insatisfeito a fim de torná-la mais produtiva como: acordar mais cedo, praticar exercícios físicos e introduzir um cronograma para guiar minhas ações. No questionário relatei uma característica de propensão à inércia, quais sejam períodos de pouca produtividade contrastando com períodos de intensa produtividade. O trabalho sobre a reflexão e reestruturação da rotina de estudos seria uma forma para estimular mudanças a partir de um fator externo.

2.2.2 Início da pesquisa e primeira apresentação pública (16/10/21-24/11/21)

A coleta de dados teve início em 16 de outubro de 2021 a partir do planejamento daquela semana específica e dos relatórios diários. A realização de cronogramas e estabelecimento de metas são recursos que já foram utilizados em outros momentos, mas nunca se constituíram em uma ferramenta constante na minha rotina. Este período inicial de grande motivação serviu como estímulo para ouvir gravações do repertório, abordagem que não utilizava há meses. Outra mudança notável foi a melhora na organização das tarefas, aumento da produtividade no sentido de tempo despendido e concentração, bem como a mudança na alocação do tempo, dormindo e acordando mais cedo. A condição de estar sendo gravado (pelo menos nos primeiros dias) também alterou a maneira como estudava. A sensação de estar “sendo vigiado” fez com que agisse de forma mais consciente e focada. Também passei a falar com a câmera descrevendo as ações realizadas, harmonia e estrutura da peça: ato que serviu como um elemento de deliberação do estudo.

Todo o repertório já estava lido e havia o planejamento de gravá-lo no período de um a dois meses. Estas atitudes já visavam a preparação para a primeira apresentação em público que ocorreria em uma *masterclass* no dia 19 de outubro. Nesse período retomei a prática de ouvir gravações de terceiros bem como as minhas próprias, mas há muito tempo deixadas de lado. Curiosamente, esses primeiros relatos identificam problemas que vão acompanhar minha trajetória até o final do processo de gravação: a tendência a acelerar o andamento e perder o controle, assim como a importância de ouvir minhas gravações para identificar esses problemas; falta de atenção ao longo do estudo/performance; foco demasiado em pequenas seções em detrimento de um pensamento holístico da obra. Também constatei que, no dia a dia as primeiras tentativas de execução normalmente saíam piores do que as tentativas posteriores.

Meu foco foi sobretudo na obra de Shostakovich, mas havia considerado executar a obra de Chopin, que estava em um nível técnico/interpretativo de preparação menos avançado. Nesse momento passei a sentir os primeiros sintomas de ansiedade ligados à performance. Esta questão sempre foi controlável e normalmente não se configurava como um grande problema nas minhas performances. Entretanto, estava há um ano e meio sem me apresentar em público devido a pandemia, e não estava completamente confiante em relação às questões técnicas. Outro agravante da ansiedade deveu-se a uma lesão no

dedo mínimo (n.5) que causava dor ao tocar as vozes superiores. Isso fez com que tivesse que readequar minha forma de estudo, inclusive por semanas após a *masterclass*, evitando tocar a vozes superiores e apenas posicionando os dedos sobre o teclado.

Nas vésperas da apresentação, fui informado que o professor gostaria de ouvir o Chopin. A obra exigia direcionamento de energia do meu dedo lesionado a fim de cantar as vozes superiores, além disso, despendi todo meu esforço estudando outra obra. O resultado da apresentação foi pior do que estava acostumado a tocar, com diversos erros técnicos, inclusive em pontos culminantes. Foi uma das piores experiências de palco já vivenciadas, gerando uma profunda decepção: a grande quantidade de tempo e esforço despendidos não foram suficientes para obter um resultado satisfatório. Surgiram conclusões importantes em relação a forma como conduzia os estudos: a situação de performance é completamente diferente da prática em ambiente isolado; o piano de cauda apresentava uma mecânica distinta da qual estava acostumado.

Os principais aspectos que interferiram na performance foram: falta de foco naquele repertório nas vésperas da apresentação; lesão; ansiedade; falta de exposição à situações de performance em público nos últimos anos; falta de prática em piano de cauda; tocar sem estar aquecido ou experimentado o instrumento. A peça apresentava diversos desafios técnicos que acreditava ter resolvido, mas que se mostraram ainda não consolidados na situação de performance. Essa experiência motivou o planejamento de mudanças em relação à prática: buscar novos locais de estudo, especialmente aqueles com piano de cauda; expor-me a situações de performance em público; compartilhar experiências com colegas buscando um maior amparo psicológico.

Ao longo da prática instrumental percebi que não havia desenvolvido uma imagem corporal confiável/propriocepção adequada de alguns movimentos realizados e, em situações de estresse, os movimentos ocorriam de forma diferente acarretando erros técnicos. Os dias após a *masterclass* foram de maior produtividade e consciência. Nessa etapa, realizei um planejamento de viagens para estudar em pianos de cauda e execução do repertório para colegas, assim como uma série de recitais privados. O final de outubro e início de dezembro foi um período de experimentação, quando testei novas estratégias de estudo que serão descritas em detalhes nas seções posteriores deste trabalho.

No dia 07/11/21 realizei a primeira performance completa em forma de recital em uma sessão de estudo. Apesar dos erros, observei um nível maior de fluência e capacidade de execução completa do repertório. Realizei três seções de prática e gravação em piano

de cauda nos dias: 30/10/21 e 19/11/21 em Porto Alegre e 06/11/21 em Florianópolis. No dia 15/11/21 participei de outra *masterclass*, desta vez online, em um congresso. Essas experiências foram de grande importância pois me afastaram da zona de conforto. Ainda, possibilitaram novas percepções sobre o repertório e serviram como preparação para a série de recitais que havia planejado a partir do final de novembro.

Série de recitais (25/11/21-10/12/21)

Os recitais foram planejados como uma forma de testar o repertório, servirem como prática para me habituar a situações de performance e manter a concentração por longos períodos. Embora alguns detalhes técnicos e interpretativos ainda não houvessem sido completamente solucionados para a gravação final, considerei um exercício importante para sair do ciclo repetitivo de estudo a portas fechadas. Devido à pandemia, havia uma dificuldade para encontrar espaços públicos abertos para apresentação com audiência. Algumas atividades¹²¹ já estavam em processo de volta à modalidade presencial. Entretanto, esta situação de performances presenciais ainda não era permitida nas universidades e em boa parte dos teatros. Por conta disso, precisei realizar as apresentações em ambientes privados, e com um público restrito. Ao todo, foram realizados seis recitais antes da gravação final, sendo cinco deles neste período entre os meses de novembro e dezembro:

- Recital 1 (24/11/21) - Residência de terceiros
- Recital 2 (28/11/21) - Espaço próprio
- Recital 3 (04/12/21) - Instituto sem fins lucrativos
- Recital 4 (08/12/21) - Espaço próprio
- Recital 5 (10/12/21) - Espaço próprio
- Recital 6 (18/02/22) - Espaço próprio

O primeiro recital ocorreu na casa de amigos, em um contexto informal. As preparações na véspera envolveram a passagem de som no piano, e estudo com foco no *Capriccio* da Partita No.2 em Cm de Bach, peça que me gerou grandes desafios técnicos

¹²¹ Serviços públicos e privados

ao longo do processo. Apesar de cometer uma série de erros técnicos, foi a primeira oportunidade de performance completa após um longo período de isolamento. O segundo recital foi realizado na minha residência para familiares e convidados dos quais não conhecia. Estava mais ansioso nesse contexto, mas obtive um resultado superior, por conta do trabalho focado em pontos problemáticos do primeiro recital no dia anterior. Esta etapa gerou uma grande motivação e produtividade, pois permitiu colocar em prática real o material estudado.



Imagem 9: exemplo de desafio técnico na mão esquerda no *Capriccio* da *Partita No.2 em Cm* BWV 826 de Bach. Compassos: 74-75

Na semana seguinte, concentrei esforços para resolver questões técnicas, e enviar gravações do Schubert, especialmente no *Impromptu n.4* para o orientador artístico, apesar das dificuldades em certas passagens. Estudei seguindo a abordagem de gravar o repertório e identificar/trabalhar pontos problemáticos a partir da escuta. O terceiro recital ocorreu em um instituto sem fins lucrativos e se caracterizou como a primeira execução do repertório completo em piano de cauda para um público em ambiente desconhecido. Ainda assim, foi possível praticar e me habituar com o piano um dia antes do recital. Devido ao caráter formal do recital, senti a maior carga de ansiedade até então. Ocorreram alguns erros, mas não houve interrupção do fluxo musical. O retorno positivo da audiência fez com que essa experiência fosse considerada como muito positiva.

Nos dias seguintes, continuei focado em resolver questões técnicas do *Impromptu*, para gravá-lo sem erros técnicos. As constantes tentativas malsucedidas me deixaram frustrado e ansioso. No quarto recital, estava mais confiante em relação aos eventos prévios. Mesmo com algumas questões técnicas não resolvidas ao meu contento, sentia

segurança de que conseguiria executar o repertório sem maiores problemas ou interrupções. Por conta disso, trabalhei de forma menos intensa. Diferente das outras apresentações, não dediquei um tempo para mentalizar o repertório e concentrar-me antes da performance. Esse excesso de confiança, aliado a um ambiente menos formal, contribuiu para o maior número de problemas até então. Um lapso de memória no início da apresentação abalou minha confiança e minha atenção, favorecendo uma série de pequenos erros posteriores.

Essa experiência frustrante serviu como um alerta para manter o foco e orientar meus estudos aos pontos problemáticos para a próxima apresentação. O quinto recital ocorreu em condições similares ao anterior, mas em ambiente menos formal até então. Esse contexto favoreceu uma série de distrações por parte do público. Apesar disso, estava muito focado e treinado para não repetir os mesmos erros da experiência anterior. Foi uma das melhores performances até então, ocorrendo dois dias após a pior delas. É possível que a preparação mais intensa no período pré-recital e a concentração deliberadamente observada tenham contribuído para essa diferença.

2.2.3 Período de saturação mental (11/12/21-14/02/22)

Após a série de recitais, houve um momento de descanso e redução na quantidade de tempo dedicado ao estudo. A partir de um consenso com o orientador artístico, optei por realizar a gravação final em 2022 para permitir a maturação do repertório e resolução de alguns problemas técnicos/interpretativos ainda presentes. O período que envolve a segunda metade do mês de dezembro até o mês de fevereiro foi marcado por altos e baixos na motivação, testagem de diversas estratégias de estudo e uma mudança de abordagem do repertório, passando de um foco no geral/macro para um estudo exaustivo de pequenas partes/micro.

Procurei insistentemente resolver problemas técnicos e encontrar uma gravação satisfatória do *Impromptu n.4* e do *Scherzo n.2*. O fato de ter estudado exaustivamente movimentos motores errados, tornou-os profundamente internalizados e difíceis de modificar. Houve dias em que tentava por até seis horas gravar as peças, reiniciando sempre que ocorria um erro: gerando um ciclo repetitivo de erro/recomeço. Durante as aulas à distância, não conseguia observar com muitos detalhes os movimentos realizados pelo professor (e vice-versa). O instrumento limitado que possuía para estudar, também

dificultava o feedback, já que não era capaz de reproduzir certas sonoridades. Havia consciência do som que buscava alcançar, mas não sabia exatamente *como* realizar o movimento físico adequado para resolver aquele problema. Os meios disponíveis limitavam essa relação aluno-professor. O ciclo de fracassos em conseguir a sonoridade almejada, somado aos feriados de final de ano, resultaram em um período de pouca produtividade e baixa motivação. Havia um sentimento de incapacidade e frustração por iniciar o ano com obrigações pendentes, assim como saturação de praticar o mesmo repertório por um tempo tão alongado.

Esse período também envolveu um processo de redescoberta do repertório. Como dispunha de um tempo considerável até a gravação final, mudei o foco para uma prática focada em uma peça de cada vez. Alguns picos de motivação ocorreram quando me propunha desenvolver um estudo metódico e aplicar certas estratégias em todos os pontos de uma obra, apesar de tornar o estudo demasiadamente focado em repetições motoras. Passei a adotar com frequência a estratégia de realizar a passagem mentalmente antes de executá-la, e testar novas abordagens como estudar de olhos vendados e no piano digital sem som. Algumas sessões de estudo foram realizadas em pianos de cauda nos dias 13/01/22 e 04/02/22 em Porto Alegre e 10/02/22 em Criciúma. Essas sessões de estudo possibilitaram realizar gravações com qualidade superior, que foram enviadas ao orientador artístico. Houve um processo de reestudo e refinamento favorecido pelo acesso a instrumentos de mecânica mais precisa.

Os momentos de baixa motivação acarretaram situações que ainda não haviam ocorrido até então tais como períodos de dois dias sem estudar, falhas em montar e seguir um cronograma, algumas sessões de estudo que não foram gravadas nem registradas por escrito. O nível do repertório decaía rapidamente quando ficava um ou dois dias sem estudar, ou praticava sem muita atenção¹²². Alcançava uma melhora significativa durante as sessões de estudo focadas em uma única obra, ao mesmo tempo em que as outras decaíam, resultando em uma dicotomia.¹²³ A simples execução do repertório acarretava 60 minutos de prática, que em conjunto com uma eventual escuta, envolvia duas horas. A prática detalhada de pequenas seções demandava muito tempo, contemplando uma

¹²² A curva de esquecimento apresenta uma queda mais drástica nos períodos iniciais, por isso a importância de estudar frequentemente para evitar perder o nível técnico-musical que havia conquistado

¹²³ Assim como discutido anteriormente, a curva de aprendizado atinge um teto. A partir desse ponto, é necessário investir um grande esforço para obter pequenas melhoras. Esse foi um dos maiores desafios nessa etapa da preparação, pois era necessário muito tempo para repassar e manter o nível do repertório, assim como obter pequenos avanços em pontos específicos.

pequena parte do repertório que continha 65 páginas. Por conta dessas questões, a alocação equilibrada do tempo foi um dos maiores desafios ao longo da preparação.

2.2.4 Período final de preparação e gravação do repertório (15/02/22-24/03/22)

Para manter o foco durante o período final antes da gravação, planejei um novo recital. Ocorreu na minha residência no dia 18 de fevereiro para pessoas próximas que não tiveram a oportunidade de comparecer em outras apresentações. Mesmo após meses de estudo, ainda havia uma quantidade significativa de erros técnicos. Entretanto, várias questões interpretativas já estavam resolvidas e conscientes. Após um período de descanso, segui para uma última retomada do repertório antes da performance final. Realizei algumas gravações para as aulas em grupo do laboratório de piano, onde pude compartilhar o trabalho realizado e receber sugestões dos colegas nos dias: 23/02/22, 02/03/22 e 09/03/22.

Após uma conversa com meu orientador, decidimos o local e formato da gravação que foi realizada em quatro sessões nos dias: 07/03/22; 10/03/22; 17/03/22 e 24/03/22 no Centro Cultural da UFRGS. A distribuição em diferentes dias tinha como objetivo alcançar a melhor gravação possível e permitir concentrar no foco dos estudos em uma parte do repertório de cada vez. O local, apesar de um pouco movimentado, foi escolhido pela familiaridade com o instrumento onde parte dos meus estudos já havia sido realizado e pela facilidade de acesso, normalmente com disponibilidade de datas para reserva. Após as gravações, foram selecionadas as melhores performances e marcada a banca realizada em 12/04/22.

2.3 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E MEMORIZAÇÃO

Diversas estratégias de estudo foram utilizadas para resolver questões técnicas e memorizar o repertório. Algumas delas já faziam parte da minha rotina diária, outras foram experimentadas a partir de sugestões encontradas na lista de *estratégias de aprendizado* elaborada por Alys Terrien-Queen¹²⁴ para a Brokline Music School Practice

¹²⁴ A lista será disponibilizada nos anexos

Project na década de 80. Essas ações foram adotadas com o objetivo de gerar maior variabilidade na prática:

- Mãos separadas; uma mão silenciosa¹²⁵; duas mãos silenciosas; uma mão mais forte.
- Exagerar dinâmica, articulação e acentos; mudança de articulação; mudança de dinâmica.
- Mudança de registro; duas mãos tocando a mesma linha em oitavas diferentes; mãos cruzadas tocando sua linha correspondente; mãos cruzadas tocando a linha da outra.
- Solfejo (com e sem partitura; na ausência ou durante escuta de gravações); tocar uma mão/cantar a outra; tocar com as duas mãos e cantar uma das linhas.
- Utilizar todas as combinações possíveis de vozes (15 possibilidades em 4 vozes).
- Estudo com paradas seguradas ou retirando as mãos (variante rítmica a partir de diferentes pontos do tempo; ou a partir de agrupamentos). Estudo com preparação (tocar um trecho e posicionar o próximo); redução de trechos musicais em blocos (acordes); subir e descer diversas vezes os padrões (escalas e arpejos).
- Metrônomo com aumento gradual; estudo lento; sem pedal.
- Estudar no escuro; olhos vendados; tocar no piano digital sem som; com apenas um dedo.
- Ler, imaginar o som e tocar utilizando a partitura sem o instrumento; tocar mentalmente o repertório longe do instrumento sem a partitura.
- Descrever oralmente a estrutura, harmonia, ações realizadas durante o estudo.
- Estudar por trechos, iniciando a partir de diversos pontos; testes de memória iniciando por trechos aleatórios; testes de memória com erros propositais e seguindo no próximo trecho; variar a ordem do repertório durante o estudo; intercalar execução de memória com uso de partitura; guias de execução.
- Ouvir gravação de terceiros; gravação própria sem partitura; gravação própria com partitura; gravação própria regendo; ouvir a gravação e trabalhar a partir dos pontos que apresentam erros.

¹²⁵ Essa estratégia envolve executar uma das mãos, e reproduzir os movimentos da outra mão sem pressionar as teclas.

- Executar mentalmente antes de tocar; imaginar a partitura mentalmente antes de tocar.
- Encadeamento para frente; encadeamento de trás para frente.¹²⁶
- Realizar até quatro repetições de cada abordagem (com algumas exceções).
- Executar pequenos e grandes trechos.
- Estudar em diferentes lugares; em diferentes pianos; realizar recitais em contextos diversos; realizar simulações de performance (sem parar para corrigir os erros).

Algumas dessas estratégias se configuravam como uma base motórica para todas as peças do repertório. As mãos separadas foram frequentemente utilizadas no processo de leitura, mas eventualmente resgatadas para refinar alguns detalhes, devido ao foco muito voltado para uma das linhas. Tocar uma das mãos sem som enquanto executar normalmente a outra; tocar ambas as mãos sem produzir som; alternar o nível de dinâmica entre as mãos são estratégias alternativas que incorporei com mais assiduidade ao longo desse recital como forma de expandir possibilidades durante o estudo. O ato de realizar o movimento de uma delas, sem produzir som, favoreceu uma mudança de percepção e consciência, causando a impressão de estar “reaprendendo” o repertório. Remover um dos sentidos (estímulo sonoro) aguçou outras percepções como o movimento e a visão. Além disso, para alguns estilos de repertório, especialmente do período barroco, foi fundamental memorizar as mãos separadas como forma de reforço dessa habilidade.

Exagerar/mudar¹²⁷ acentos, dinâmicas e articulações também não eram frequentes na minha prática e se mostraram muito eficientes em todos os tipos de repertório para gerar variabilidade, tornar o estudo menos tedioso e trazer consciência de aspectos até então negligenciados. Outras novas estratégias incorporadas também geraram resultados surpreendentes: mudança de registro; duas mãos tocando a mesma linha em oitavas diferentes; mãos cruzadas tocando sua linha correspondente; mãos cruzadas tocando a linha da outra. Estes recursos foram aplicados sistematicamente no estudo do Bach em todas as partes, mas não demonstraram ser propícias para todas as obras do repertório. Um dos desafios, especialmente ao tocá-las de forma cruzada, foi encontrar uma forma de evitar que as mãos se chocassem e descruzassem, sendo necessário tocar em oitavas

¹²⁶ Essas estratégias envolvem aumentar gradualmente o tamanho da passagem estudada. O aumento pode envolver uma nota de cada vez, um compasso ou mais.

¹²⁷ Em ambas as mãos ou apenas em uma delas.

muito distantes em alguns momentos. A estratégia de inverter a linha (mão esquerda toca as notas da direita e vice-versa) foi a mais desafiadora e demandou o maior nível de esforço mental. Nesse caso, não estava sendo praticado o movimento final a ser realizado por aquela mão, mas por alguma razão¹²⁸, o repertório evoluía consideravelmente após o procedimento. A principal desvantagem, foi o fato de demandar muito tempo para ser concretizado. Esta estratégia foi amparada pela partitura, visto que seria muito trabalhoso memorizar e automatizar com fluência as linhas com mãos trocadas.

O recurso do solfejo em conjunto com a execução de uma ou duas mãos sempre esteve presente na minha prática de forma eventual. Uma das minhas dificuldades foi alcançar a altura das notas por conta da pouca prática com o canto, por isso, realizei algumas vezes de forma recitativa (solfejo rezado). Entretanto, experimentei o solfejo melódico ao longo da escuta do repertório e insisti em utilizá-lo ao longo da prática, apesar de sentir “estar perdendo tempo”¹²⁹ em alguns momentos, pelo fato de demandar muita dedicação e não simular o movimento necessário para a reprodução do som. A longo prazo, o solfejo foi fundamental para memorizar certas melodias que eram “cantadas mentalmente” enquanto executava o repertório nos recitais e gravações. Acredito que a prática tenha contribuído para o desenvolvimento de uma imagem mental, internalizando as melodias e aumentando a consciência sobre elas. Essa memorização envolveu a capacidade de recitar o nome das notas, além das alturas. Não consegui aplicar essa prática em todas as melodias do repertório, mas foquei em pontos fundamentais, onde eventualmente ocorriam erros ou gostaria de enfatizar atenção. Outra prática importante consistiu no estudo de vozes separadas e combinadas em todas as variações possíveis. O estudo de vozes isoladas também foi utilizado em uma das aulas, sugerida pelo professor, em conjunto com o canto (tocar determinadas vozes, cantar outra) para compreender a complexidade polifônica em alguns pontos da obra de Chopin. Essa estratégia demandou muito esforço mental para ser realizada a contento, mas aumentou significativamente a consciência do papel realizado por cada uma das vozes.

¹²⁸Possivelmente por reforçar a memória conceitual/analítica. Nesse caso, precisei reaprender completamente as linhas que já haviam sido automatizadas, sendo necessário investir novamente um elevado nível de atenção.

¹²⁹Jorgensen (1999, p.88) recomenda um equilíbrio do tempo despendido entre as estratégias que envolvem a execução instrumental com aquelas que não envolvem. As ações além do instrumento, quando executadas de forma focada, contribuem para uma construção mental mais elaborada do repertório, reflexão e menor probabilidade de lesões. Segundo o autor, a longo prazo essas práticas não configuram uma perda de tempo, mas precisamente o contrário.

O estudo com paradas apresenta diversas variações e serve como uma forma de refinar os movimentos motores. Uma delas consiste em paradas segurando as notas em pontos específicos. Quando realizada em padrões contínuos, (normalmente de colcheias ou semicolcheias) consiste em parar na primeira de cada grupo, seguindo no andamento normal (ou acelerado) até o próximo grupo. Posteriormente, o mesmo trecho pode ser executado com parada na segunda nota de cada grupo, terceira, quarta e assim por diante. A vantagem dessa abordagem resulta da transição entre movimentos a partir de diferentes pontos, muitas vezes onde existem mudanças na posição de mão. Outra variação dessa abordagem consiste em retirar a mão após realizar certo padrão de movimento, e recolocar para executar o próximo. Nesse caso, enfatiza a consciência sobre cada pequeno agrupamento de notas, que em conjunto compõem uma estrutura maior. Essa abordagem foi particularmente útil na prática do *prelúdio* de Shostakovich, e alguns pontos do Bach e Chopin, facilitando a compreensão do movimento necessário para executar cada agrupamento.

O estudo com preparação¹³⁰ foi frequentemente utilizado em trechos que envolvem saltos e transições de seções, em conjunto com a prática de paradas. Uma dessas situações consiste em padrões de acompanhamento na mão esquerda onde baixos são intercalados com acordes. A redução de padrões em blocos (clusters) demonstrou uma eficácia similar para compreender os deslocamentos e registrar visualmente as notas envolvidas nas diferentes posições de mão. Outra abordagem para trabalhar transições foi de subir e descer padrões como escalas e arpejos. O aumento gradual do andamento com metrônomo foi particularmente útil para adquirir velocidade e corrigir problemas rítmicos. O estudo lento utilizado em alguns momentos mais avançados do processo, serviu para testar a memória e recuperar a consciência de certos elementos musicais que com o tempo acabaram automatizados pela memória motora. Nas etapas finais, também utilizei com frequência o estudo sem pedal. Esta estratégia foi fundamental para perceber erros e irregularidades camufladas pela reverberação sonora.

Dentre as novas práticas introduzidas nesse processo posso elencar a privação de sentidos sensoriais tais como o estudo no escuro e de olhos vendados, utilizadas pontualmente em alguns trechos que envolviam deslocamento e que já haviam sido exaustivamente trabalhados através de outras estratégias. Essas privações deliberadas apresentaram resultados muito positivos para a consciência topográfica, mas demandaram

¹³⁰ Tocar um trecho e posicionar o próximo sem tocar ou vice-versa.

muitas horas para assimilar pequenos trechos. O estudo no piano digital sem som (privação da audição); execução de melodias com apenas um dedo e leitura da partitura fora do instrumento (alteração/privação da memória motora) também partem da mesma premissa. Apesar da grande demanda de tempo e esforço, a privação de um sentido direcionou a atenção para outros elementos, fortalecendo diferentes tipos de memória.

Mantovani e Santos (2015) investigaram os efeitos das privações sensoriais ao longo da preparação de minuetos de Haydn por doze alunos de graduação e pós-graduação em diferentes níveis de expertise. Foram estipuladas quatro sessões de prática com tempo indeterminado, onde aprenderiam uma peça nova através de uma abordagem de estudo¹³¹ diferente em cada sessão, seguido da tentativa de execução da peça. Em geral, os alunos apresentaram resultados superiores nas situações em que dispunham da partitura e o nível de expertise também influenciou positivamente nos resultados. Os estudantes mais experientes demonstraram melhor compreensão sobre os aspectos estruturais da música e foram capazes de agrupá-los de forma mais ampla. Nas práticas com a privação visual da partitura, os resultados variaram de acordo com as competências acumuladas de cada indivíduo e tiveram menor relação com o nível acadêmico, visto que nem todos estavam habituados com a prática de tocar de ouvido. Assim como ocorrido na minha prática, o foco da aprendizagem foi diferenciado de acordo com as diversas situações de privações de sentidos, mas que estas se complementam na prática habitual¹³².

Outras abordagens para meu trabalho da memorização partiram da descrição oral da estrutura, harmonia e ações realizadas durante o estudo favorecido por conta das gravações; do estudo que inicia a partir de diversos trechos da obra; da variação na ordem do repertório ao longo dos dias; na intercalação do estudo de memória com o uso de partitura; e no apoio dos guias de execução¹³³. Nos dias próximos dos recitais, foram

¹³¹ A) Presença da partitura e execução sem o estímulo auditivo; B) Estudo mental através da visualização da partitura, privados de estímulos cinestésicos e auditivos; C) Aprendizado de ouvido, com movimento motor, mas privados do estímulo visual da partitura; D) ouvir o repertório, privados do estímulo cinestésico e visual da partitura.

¹³² Diferente da minha prática, as situações de privação de sentido levantadas no trabalho não foram aplicadas em conjunto, mas foram utilizadas separadamente no estudo de peças diferentes. Isso acarretou uma limitação na qualidade do produto alcançado, especialmente na condição D onde a maioria dos alunos desistiu e não foi capaz de executar. Os autores relatam que diversas habilidades foram necessárias para completar as tarefas exigidas no experimento. Estas podem ser desenvolvidas, acumuladas e complementarem umas às outras: ouvir a música internamente, sem a resposta sonora do instrumento; imaginar sonoridade da música e sua realização possível fora do instrumento; aprender o minuetto de ouvido; imaginar o produto da obra e sua execução apenas a partir da escuta (MANTOVANI; SANTOS, 2015).

¹³³ Utilizados eventualmente, mas não como uma forma metódica de estudo

realizados testes de memória, iniciando a partir de pontos aleatórios da obra¹³⁴; e com erros propositais, pulando rapidamente para o próximo trecho. Esta estratégia relaciona-se com as possibilidades de rápidas recuperações de lapsos tais como descritas por Chaffin et al (2002, p.198). Uma das práticas mais relevantes no estudo¹³⁵ foi a exaustiva escuta do repertório através da minha própria performance, e de grandes pianistas, onde pude perceber diferentes detalhes de som e movimentos. Ao ouvir minha execução, adquiri maior capacidade de *auto feedback* e passei a notar detalhes que não conseguia perceber claramente durante minha própria execução. Por conta da mudança no ponto de vista externo ao invés do interno, passei a ter uma percepção completamente diferente do som obtido/reproduzido por mim. No conjunto, este processo de conscientização exerceu um papel fundamental para corrigir variações irregulares de pulso durante o *Scherzo* de Chopin, como por exemplo, o uso do recurso da regência durante a escuta. Outra nova prática que adquiri nas etapas finais¹³⁶ consistiu na passagem mental dos trechos musicais pelo menos uma vez antes da execução. Essa abordagem despendeu uma grande quantidade de energia e concentração, mas resultou na diminuição de erros, e propiciou um estudo menos baseado na memória motora, devido ao menor número de repetições e uma predominância do ensaio elaborativo/deliberado.

Quanto a organização do estudo, busquei intercalar pequenas e grandes seções. A prática de leitura normalmente envolvia o estudo aditivo, para frente ou para trás¹³⁷, aumentando gradualmente o trecho. A abordagem mais utilizada foi adicionar nota por nota de trás para frente em trechos difíceis. Essa estratégia corrigiu problemas técnicos e melhorou significativamente a passagem quando aplicada, mas apresentou algumas desvantagens: utilizei de forma excessiva, demandando muito tempo e tornando o estudo exageradamente baseado na memória motora e pouco reflexivo. Durante dois dias apliquei em todos os pontos da *Partita* de Bach¹³⁸, exigindo em torno de dez horas para ser completamente realizado. Nesse período, a atenção diminuía pelo excesso de tempo em um único estímulo. O resto do repertório também decaía pela falta de prática. Apesar

¹³⁴ Ex: execução aleatória de diferentes aparições dos sujeitos de uma fuga; intercalar pontos do final-começo, meio-final, meio-começo;

¹³⁵ Esta prática não foi constante. Houve períodos em que realizava diariamente, e outros períodos em que abandonava.

¹³⁶ Acredito que essa prática deveria ter sido utilizada com frequência desde o começo da leitura. Entretanto, só foi aplicada de maneira recorrente nas etapas finais da preparação para esse recital.

¹³⁷ Adicionando compasso por compasso, ou nota por nota.

¹³⁸ Normalmente a adição começava na última nota da linha/sistema aumentando até a primeira nota da linha ou da seção.

de melhorar significativamente a fluência técnica nos dias em que foram aplicados, tive a sensação de que essa evolução não acontecia de forma duradoura, possivelmente porque alguns movimentos realizados não eram os mais adequados para determinadas passagens. Refletindo sobre o repertório em geral, acredito que o pensamento “nota por nota” tenha predominado em relação ao agrupamento de várias delas em um único movimento, acarretando desperdício de energia.

Busquei evitar a excessiva repetição dos trechos de forma igual, executando entre uma e quatro vezes o mesmo padrão com a mesma estratégia de estudo. Houve exceções onde realizava sete vezes: não posso afirmar categoricamente se o maior número de repetições acarretou resultados mais expressivos, mas optei pela abordagem nas passagens mais desafiadoras. Em algumas situações pontuais de estresse e falta de paciência, agia de forma pouco racional, repetindo até 50 vezes o mesmo movimento em sequência. Essas ações podem ser caracterizadas como métodos reativos descritos por Zimmerman (2000). Embora tivesse consciência de que não estava realizando a abordagem mais adequada, foram sintomas da frustração por não conseguir o resultado almejado depois de diversas tentativas fracassadas. Após as sessões, sentia que tinha alcançado um resultado pouco satisfatório levando em conta o tempo necessário para sua realização¹³⁹, e que estes demonstravam ser pouco duradouros. Essas situações ocorreram especialmente no *Impromptu No.4* onde despendi muito tempo automatizando movimentos inadequados. Em alguns momentos passava dias inteiros tentando insistentemente gravar a obra sem erros técnicos. O exemplo a seguir corresponde a uma das passagens mais desafiadoras do repertório devido à dificuldade em executar as terças com clareza:

¹³⁹ Uma analogia para este tipo de abordagem pode ser exemplificada em duas situações vivenciadas onde despendi grande energia em função de um resultado que não foi atingido: quando tentei encher um colchão inflável através do sopro; quando tentei desatolar um carro na areia cavando com as mãos. Essas ações são exemplos de teimosia diante um objetivo que é quase impossível de alcançar através desses meios. Muitas vezes atitudes similares são utilizadas de forma ineficiente durante o estudo do piano.

Imagem 10: *Impromptu Op. 142 n.4* de Schubert, compassos 16-36

Na pesquisa de Gerling (2014) a autora relatou seu processo de estudo e memorização da *Barcarola* Op.60 de Chopin. A autora utilizou uma variedade de estratégias para fundamentar sua prática, e que envolvem comparações de diferentes edições, análise do repertório e comparação com outras realizadas por diferentes teóricos, registro das primeiras sessões de estudo, prática deliberada com estratégias de estudo e análise de performances por diferentes pianistas. Uma diferença em relação a minha prática pode ser exemplificada pela maior ênfase na compreensão semântica da obra, através da análise schenkeriana e consulta de análises realizadas por outros autores¹⁴⁰. De acordo com o relato, essa abordagem de análise favoreceu a memória de conteúdo endereçável, bem como a organização do discurso musical de modo a facilitar o resgate de características expressivas e interpretativas que gostaria de ressaltar. Outra diferença consiste na análise de diversas edições da mesma obra, visando construir uma versão autêntica resultante das escolhas obtidas a partir da busca textual. Na minha prática, a avaliação de diferentes edições foi realizada na obra de Chopin, mas não configurou uma ação frequente e não ocorreu em todas as obras.

¹⁴⁰ A análise Schenkeriana é uma ferramenta da qual não possuo amplo domínio, conseqüentemente não faz parte da minha prática. Entretanto, ressalto que realizei um trabalho detalhado de análise harmônica e estrutural a partir das ferramentas que possuo. Em relação a consulta de outras análises, considero uma estratégia importante a ser adotada para os próximos recitais.

Seu estudo também foi baseado nos guias de execução, com ênfase da atenção em *pontos de troca*¹⁴¹, passagens similares que posteriormente resultam em caminhos diferentes. Embora meu estudo não tenha se apoiado de forma tão metódica nos guias de execução, estes foram utilizados pontualmente ao longo da prática. De forma similar, também direcionei minha atenção aos pontos de troca presentes no repertório, e que não resultaram em problemas durante as apresentações. A autora ressaltou sua predileção pelo hábito de memorizar através da escuta, comparando diferentes performances da mesma obra executada por grandes pianistas. A partir dessas análises foram constatadas significativas diferenças nas escolhas interpretativas e formas de manipulação do tempo por parte de cada intérprete, contribuindo para a construção da imagem mental do repertório e fundamentação das suas escolhas. Suas primeiras apresentações ocorreram para públicos restritos e serviram para suscitar novas reflexões sobre decisões interpretativas, contribuindo para seu crescimento artístico.

Ao longo do meu processo, procurei variar o máximo de situações relacionadas ao contexto. Realizei seis recitais, duas masterclasses e quatro sessões de gravações. Na preparação para as apresentações, simulava e gravava situações de performance (sem parar para corrigir os erros) e posteriormente estudava a partir dos problemas encontrados nessas gravações. Também busquei estudar em diferentes pianos de cauda longo do processo. Os eventos foram listados de forma cronológica:

- 19/10/21 – Masterclass em Porto Alegre/RS
- 30/10/21 – Sessão de estudo em piano de cauda, Porto Alegre/RS
- 06/11/21 – Sessão de estudo em piano de cauda, Florianópolis/SC
- 15/11/21 – Masterclass em congresso online
- 19/11/21 – Sessão de estudo em piano de cauda, Porto Alegre/RS
- 24/11/21 – Recital 1 em Araranguá/SC
- 28/11/21 – Recital 2 em Araranguá/SC
- 03/12/21 - Sessão de estudo em piano de cauda, Guarda do Embaú/SC
- 04/12/21 – Recital 3 na Guarda do Embaú/SC
- 05/12/21 - Sessão de estudo em piano de cauda, Guarda do Embaú/SC
- 08/12/21 – Recital 4 em Araranguá/SC

¹⁴¹ Chamados por Chaffin et al (2002) de *switches*.

- 10/12/21 – Recital 5 em Araranguá/SC
- 13/01/22 – Sessão de estudo em piano de cauda, Porto Alegre/RS
- 04/02/22 – Sessão de estudo em piano de cauda, Porto Alegre/RS
- 10/02/22 – Sessão de estudo em piano de cauda, Criciúma/SC
- 18/02/22 – Recital 6 em Araranguá/SC
- 23/02/22 – Apresentação do repertório na aula em grupo (online)
- 02/03/22 – Apresentação do repertório na aula em grupo (online)
- 07/03/22 – Primeira sessão de gravação em Porto Alegre/RS (Shostakovich e Prokofiev)
- 09/03/22 – Apresentação do repertório na aula em grupo (online)
- 10/03/22 – Segunda sessão de gravação em Porto Alegre/RS (Schubert)
- 17/03/22 – Terceira sessão de gravação em Porto Alegre/RS (Bach e Chopin)
- 24/03/22 – Quarta sessão de gravação em Porto Alegre/RS (repertório completo com foco em Bach e Prokofiev)

2.4 INSIGHTS AO LONGO DO ESTUDO

Assim como nas performances e gravações, as sessões de prática também apresentaram significativas variações de rendimento. Em alguns momentos de cansaço, baixa motivação e atenção, o repertório apresentava diversos erros e dificuldades técnicas. Em outros, passava a perceber de forma espontânea certos detalhes que sempre estiveram presentes, muitos dos quais já havia tomado conhecimento da existência, mas nunca havia parado para refletir com a devida atenção. Por conta do caráter subjetivo, é difícil apontar de forma exata os fatores que influenciaram esses momentos de maior elucidação, mas na maioria das vezes estavam relacionados a:

Momentos de alta motivação, concentração e satisfação durante a prática: estas ocasiões não eram frequentes: o estudo demanda muita dedicação e energia mental, nem sempre resultando em uma experiência prazerosa. Entretanto, em alguns momentos, consegui entrar em um estado de relaxamento, atenção e consciência muito diferente do habitual. Essas qualidades estavam presentes de forma espontânea, sem uma demanda tão

grande de esforço¹⁴². As reflexões envolveram: pensar de forma consciente os movimentos mais adequados para resolver diferentes passagens musicais¹⁴³ (22/10; 29/11; 30/11; 18/01); testar novas estratégias de estudo (01/11; 21/12; 22/01 e 21/03)¹⁴⁴; refletir sobre as práticas necessárias que preciso desenvolver¹⁴⁵ (08/11; 14/11 e 15/03).

Autoconsciência adquirida pela escuta das gravações: um dos fatores que constatei maior evolução ao longo dos meses é a capacidade de reconhecer detalhes sonoros através da escuta do repertório. À medida que ouvia gravações, através de artistas renomados bem como das minhas próprias execuções, reconhecia detalhes que antes passavam despercebidos. Elementos ligados a condução de frases, agógica, questões expressivas, interpretativas e percepção mais aguçada/clara das observações e comentários do professor, meu processo de autoconsciência foi sendo incrementado de forma gradual ao longo dos meses. Houve uma mudança de foco, o que antes era voltado sobretudo à leitura e execução, foi dando lugar à uma compreensão sonora mais consciente daquilo que era realizado.

Acredito que grande parte do tempo desperdiçado está relacionado ao *ensaio mecânico* sem a devida certeza do som que buscava realizar durante os estágios iniciais, ou seja, sem uma imagem artística da obra devidamente consolidada (NEUHAUS, 1973). As escolhas musicais, e conseqüentemente os movimentos necessários para realizá-las, foram mudando ao longo do processo, e demandando um tempo maior para a consolidação do repertório. O desenvolvimento da escuta crítica/ativa foi um processo lento, mas que se tornou possível graças ao esforço deliberado em trabalhar essa habilidade considerada até então um dos meus pontos fracos. Outro aspecto encorajado pelo professor foi a escuta de outros repertórios ligados aos mesmos compositores e estilos trabalhados, uma situação ainda pouco explorada, e que agrega um objetivo claro a ser enfatizado para os próximos recitais.

Pontos discutidos em aulas: os elementos discutidos nas aulas e masterclasses implicaram em uma atenção muito maior nos dias posteriores. Mesmo consciente de certas imprecisões ao longo da performance (como elementos técnicos, expressivos e

¹⁴² Essas experiências me remeteram ao estado de fluxo.

¹⁴³ Gestual dos movimentos no Chopin e Schubert; dedos mais ativos no repertório do Bach; tocar determinadas passagens mais para dentro ou para fora do teclado (in and out); ajustar os movimentos a partir de agrupamento das notas

¹⁴⁴ Novas estratégias mencionadas na seção anterior

¹⁴⁵ Ouvir mais minhas gravações; estudar concentrado; ter mais consciência do som que pretendo realizar; investir na abordagem holística do repertório; estudar em pianos e lugares diferentes; tocar o repertório para outras pessoas; focar nas partes problemáticas; buscar novas formas extrínsecas de motivação.

interpretativos), o fato de ouvi-los a partir de outra pessoa fez com que estudasse com maior foco após as aulas. Além de enfatizar questões que conseguia identificar por conta própria, também passei a compreender elementos técnicos e musicais que não conseguiria resolver sozinho. As aulas foram importantes para entrar em contato com pontos de vista diversos sobre o mesmo repertório e adquirir conhecimento por meio de profissionais mais experientes.

Erros realizados em recitais: diferente dos erros cometidos durante o estudo a portas fechadas, aqueles cometidos nos recitais implicaram em muita dor e frustração. Consequentemente, esses pontos foram trabalhados de forma muito mais deliberada nos dias posteriores para que não ocorressem novamente. Os momentos de excesso de ansiedade acarretados pela situação de performance, e a pressão exercida por uma única chance de executar determinada passagem nesses momentos, fizeram com que os problemas técnicos e musicais fossem testados de forma muito mais eficiente se comparados às simulações realizadas durante o estudo. Essas situações me auxiliaram a identificar os trechos problemáticos e contribuíram para a evolução gradual do repertório.

2.5 MOTIVAÇÃO

Serão relatados nesta seção, os estados motivacionais ao longo dos meses, assim como os eventos a eles relacionados. Os estados motivacionais foram classificados diariamente, em uma escala de 1 a 3: 1 = baixo nível de motivação/dia livre (ausência de prática); 2 = regular; 3 = motivado.

Outubro de 2021

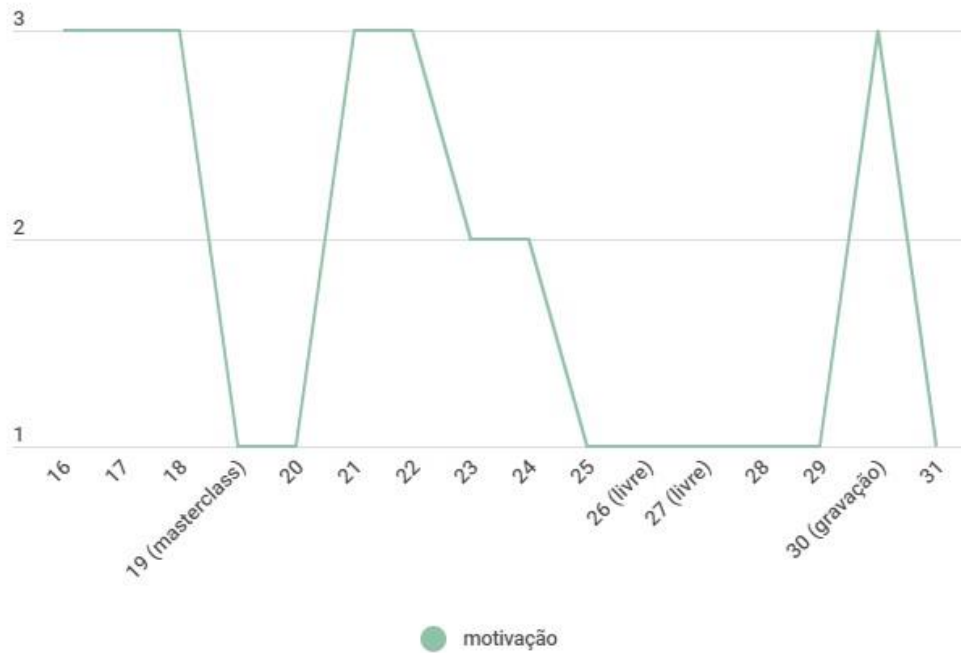


Imagem 11: motivação durante o mês de outubro de 2021

No mês de outubro meu nível de motivação atingiu picos bem elevados por conta do início da coleta de dados e da preparação para a *masterclass*. Mesmo após uma apresentação malsucedida, recuperei a vontade de estudar rapidamente com o objetivo de superar a situação. Nos dias 26 e 27 de outubro, deixei de praticar para me dedicar a outras questões acadêmicas, diminuindo assim meu ritmo de estudo. O próximo pico ocorreu na primeira sessão de estudo/gravação em piano de cauda no dia 30/10. No último dia de outubro obtive um rendimento inferior por conta da viagem de volta e por voltar meu foco para questões de organização e planejamento da próxima semana.

Novembro de 2021

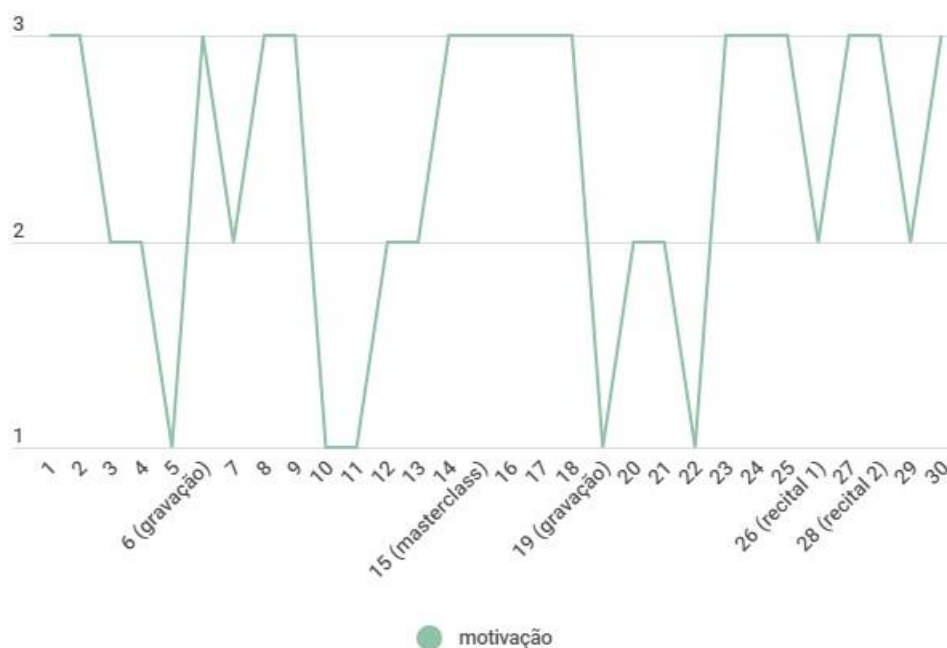


Imagem 12: motivação durante o mês de novembro de 2021

O primeiro pico negativo no mês de novembro ocorreu por conta de uma viagem para Florianópolis onde quase não consegui estudar. A sessão de gravação/estudo realizada no dia 6 influenciou positivamente a minha produtividade em relação ao nível constatado nos dias posteriores. Vivenciei um período de motivação e inspiração por conta das aulas de piano nos dias 8 e 9, seguido de um desânimo e má alocação do tempo entre os dias 10 e 11, mas alcancei outro pico de motivação dia 15 estimulado pela *masterclass*. A gravação realizada dia 19/11 em Porto Alegre foi malsucedida por conta do cansaço, acarretando um período improdutivo, só foi superado pela preparação e realização dos primeiros recitais em 26/11 e 28/11.

Dezembro de 2021

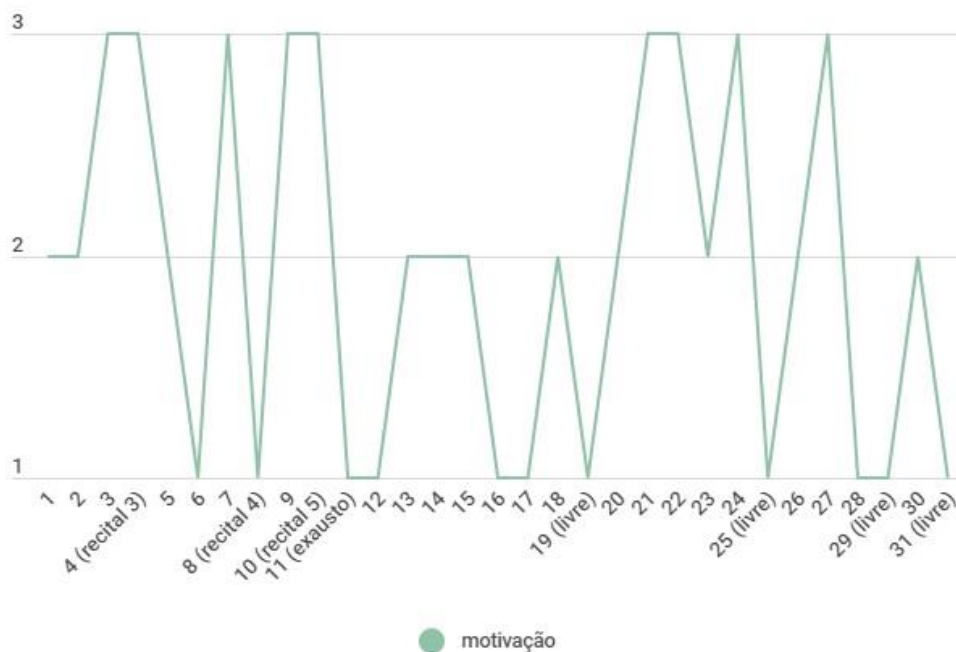


Imagem 13: motivação durante o mês de dezembro de 2021

Iniciei os trabalhos de dezembro de 2021 em função da preparação do terceiro recital ocorrido na Guarda do Embaú no dia 04/12. Após um momento de descanso e de diminuição das atividades, retomei minha prática usual no dia 06/11. Em 08/11, dia do quarto recital, senti que a performance foi insatisfatória e fiquei decepcionado. Este acontecimento me motivou a estudar com mais foco para o quinto recital ocorrido no dia 10/12. Posteriormente, passei por um período de exaustão mental acarretado pelo esforço empenhado nas apresentações consecutivas, este foi o primeiro dia em que deixei de estudar e realizar qualquer atividade acadêmica até então. Esse estado de cansaço, frustração e negatividade se estendeu aos momentos posteriores através de gravações malsucedidas de algumas peças. Esse período problemático atingiu um ponto culminante no dia 16/12 quando tentei executar o repertório sem sucesso por conta do cansaço. Após um descanso no dia 19, retomei os estudos, que foram constantemente interrompidos devido aos feriados de final de ano.

Janeiro de 2021

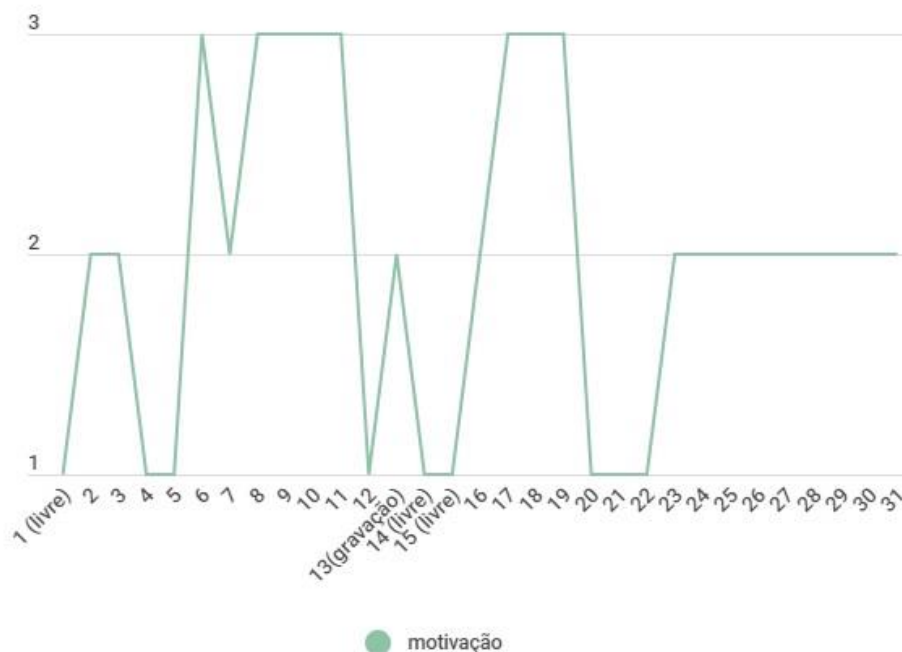


Imagem 14: motivação durante o mês de janeiro de 2022

No início do mês de janeiro de 2022 consegui me motivar para uma retomada gradual das atividades intercaladas com momentos de grande frustração por não conseguir gravar o *Impromptu n.4* de Schubert de forma satisfatória. Essa questão foi resolvida no dia 06/01, o que me deu um novo fôlego até a gravação/estudo do repertório no dia 13/01. Nos dias livres posteriores não consegui realizar minhas intenções provavelmente por conta do cansaço causado pelo longo período estudando o mesmo repertório. A aula de piano realizada no dia 17/01 fez com que eu recuperasse a motivação, que novamente decaiu no dia 20/01. Nessa data passei por outro dia sem conseguir concentração suficiente para estudar. O período seguinte de 22/01 a 31/01 entrei em uma fase que pode ser descrita como um estado de “piloto automático”, e escolhi aperfeiçoar e gravar uma peça de cada vez, deixando de lado o estudo geral do repertório.

Fevereiro de 2022

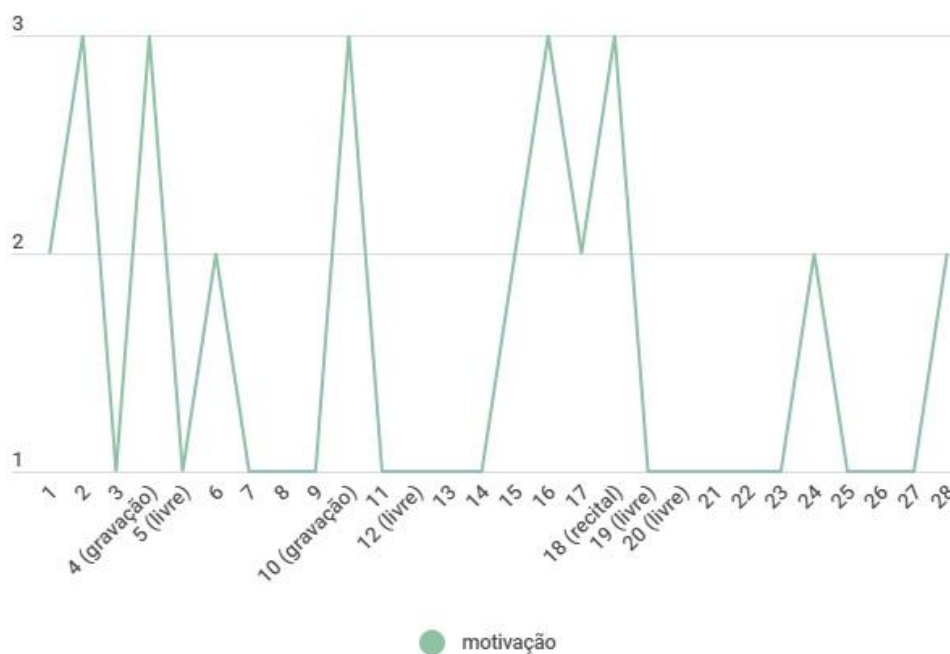


Imagem 15: motivação durante o mês de fevereiro de 2022

O mês de fevereiro de 2022 começou com a preparação para outra sessão de estudo/gravação que seria realizada no dia 04/02. Entre os dias 7 e 9 desse mês continuei praticando, mas sem motivação para filmar ou descrever as atividades realizadas. Após outra sessão de gravação em piano de cauda, passei por outro período de desânimo e baixa produtividade que foi interrompido pela preparação e realização do recital no dia 18/02. Após uma experiência bem-sucedida, diminuí novamente o ritmo nos dias posteriores.

Março de 2022

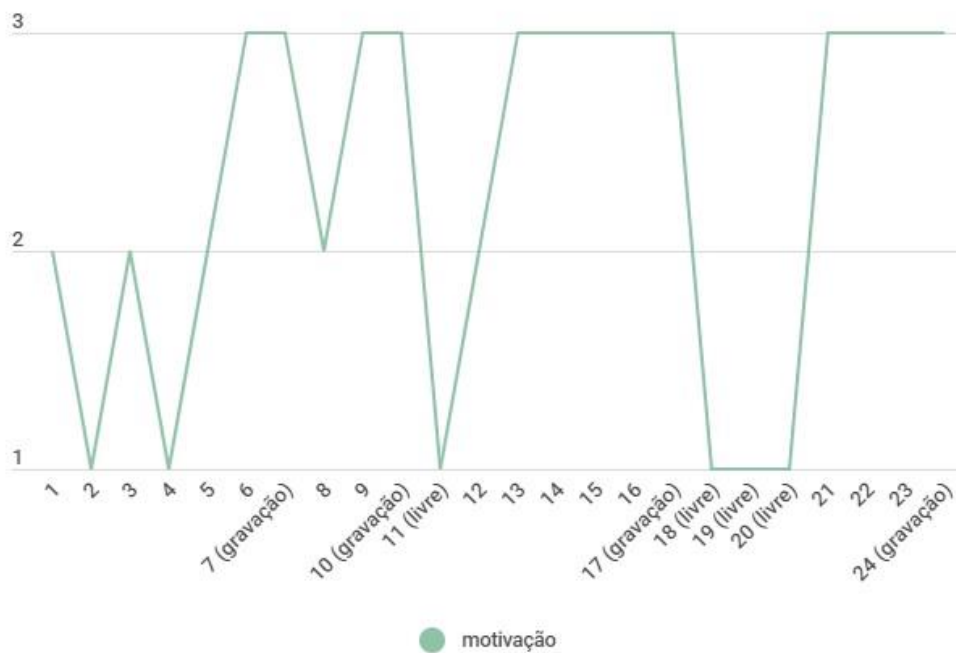


Imagem 16: motivação durante o mês de março de 2022

No mês de março de 2022 passei por um período semelhante de cansaço e baixa motivação, que foi melhorando a partir do dia 05/03, quando comecei a preparação para as gravações finais do repertório. Essa atitude, impulsionada por um fator externo fez com que eu recuperasse novamente o alto rendimento de estudo, apenas interrompido por alguns períodos de descanso, mas sempre retomando de forma consistente e focada.

Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março
Início da coleta de dados	Sessões de estudo em piano de cauda	Recitais 3,4 e 5	Motivação oscilante	Sessões de estudo em pianos de cauda	Período de exaustão no início do mês
Masterclass	Períodos produtivos estimulados pelas aulas de piano e pela masterclass	Períodos de exaustão	Períodos de frustração e exaustão	Recital 6	Gravações
Sessão de estudo em piano de cauda	Períodos de exaustão		Período no "piloto automático"	Motivação oscilante	Período de grande produtividade e motivação
Organização e planejamento	Recitais 1 e 2				

Tabela 3: principais eventos e estados motivacionais do primeiro estudo de caso 2021-2022

2.6 DESCRIÇÃO DOS RECITAIS

Os recitais foram realizados com objetivo de preparação para a gravação final. Por conta da pandemia os eventos ocorreram em lugares privados com audiência limitada. Nesta seção, serão descritos os relatos, impressões e pensamentos sobre a performance, assim como a contextualização de cada um deles.

Recital 1

Local: residência particular, Araranguá-SC

Data: 26/11/21

Piano: Essenfelder de armário

Posso relatar que o recital ocorreu na residência de um amigo e seus familiares. Foi a primeira performance solo completa em dois anos devido às limitações impostas pela pandemia. Estava há muito tempo sem vivenciar esse tipo de experiência, e precisava testar o repertório antes da gravação. O piano era pesado, não passava por manutenção há muito tempo e sua qualidade instrumental era definitivamente inferior ao que possuo na minha residência. De certa forma, o contexto familiar também atrapalhou minha concentração¹⁴⁶ pois havia conversa e movimentação durante a execução da peça inicial. A imersão foi gradual de ambas as partes, nas últimas peças do repertório já havia uma concentração maior por parte do pianista e sua audiência. Alguns erros graves ocorreram no início do *Prelúdio e Fuga* de Shostakovich (ou seja, a primeira peça do repertório) que foi reiniciada. O mesmo ocorreu no *Impromptu Op.142 n.3* de Schubert, que foi corrigido de forma rápida. Este evento propiciou um processo de redescoberta, pois pude perceber que tocar ao vivo é uma situação completamente diferente da prática. O público não detinha um conhecimento musical geral e não parece ter percebido outros pequenos erros que ocorreram, ainda que sem interrupção do fluxo. As peças finais saíram muito mais fluentes do que as iniciais por conta da adaptação gradual ao contexto. Considero que passei por uma experiência muito válida devido à recepção do público, saliento que muitos dos presentes nunca haviam assistido um recital de piano ao vivo.

Recital 2

Local: residência própria, Araranguá-SC

Data: 28/11/21

Piano: M. Schwartzmann de armário

O segundo recital ocorreu dois dias após o primeiro. Foi realizado na minha residência para familiares e amigos. Este evento agregou um caráter mais formal tendo em vista que eu não conhecia parte do público. Antes da apresentação pude dedicar um

¹⁴⁶ Pensamentos: “este recital não é para valer”; “preciso me concentrar”; “estou preparado para fazer isso”; “este é o meu trabalho”.

tempo maior para me concentrar e para realizar um estudo mental com o auxílio das partituras. Também procurei levar em conta os erros cometidos na performance anterior e me certifiquei de uma preparação mais sólida. No transcurso do recital fui capaz de não interromper o fluxo, mas tive que lidar com alguns erros pontuais. Ainda que estivesse muito mais nervoso em relação a apresentação anterior, consegui ficar mais concentrado e não me deixei distrair.

Recital 3

Local: Instituto sem fins lucrativos, Guarda do Embaú-SC

Data: 04/12/21

Piano: Baldwin

Relato: o terceiro recital foi realizado em um instituto sem fins lucrativos na Guarda do Embaú que tem por objetivo promover recitais e aulas de música abertos e gratuitos a comunidade local. Este instituto conta com uma estrutura de excelência com: palco, iluminação, equipamentos de gravação, dois pianos de cauda e diversos pianos de armário. Recebi hospedagem e disponibilidade para estudar e me habituar com o local e os instrumentos. Escolhi realizar o recital em um piano de cauda Baldwin, com o qual pude me familiarizar um dia antes e também no dia do recital. Achei o instrumento ligeiramente mais pesado do que estava habituado, mas considerei sua mecânica e amplitude de dinâmicas excelentes. O recital foi realizado para a comunidade local, sendo a primeira apresentação no instituto após um longo período de isolamento. Por conta da estrutura e receptividade, sentia-me responsável por realizar um bom recital, que correspondesse ao que foi disponibilizado. No entanto, para mim isso se configurou como uma experiência geradora de níveis mais elevados de ansiedade quando comparada às outras performances. Procurei me concentrar efetivamente, e me preparar mentalmente para estudar as partituras.

No geral, senti que a performance ocorreu de forma satisfatória. Não tive lapsos de memória nem interrupções no fluxo, mas cometi alguns erros melódicos desnecessários em obras de Schostakovich, no *Impromptu Op.142 n.3* de Schubert e na *Partita n.2* em Cm de Bach. Neste último, por conta da sonoridade limpa e cristalina do estilo barroco, onde cada pequena falha era facilmente perceptível. Senti também um certo desespero quando percebi que meus movimentos não correspondiam aos que

gostaria de realizar. Essa sensação de *dedos pesados*¹⁴⁷ foi uma constante em todos os recitais até então, só que desta vez ocorreu de forma mais intensa. Neste momento, passei por sentimentos de desespero, rapidamente substituídos por pensamentos mais racionais¹⁴⁸. Para o público que observava de fora, foi apenas uma hesitação que ocorreu em dois segundos, mas na minha mente, vivenciei um conflito que parecia ter durado um tempo longo. Conforme as peças decorriam, fui me habituando com a situação e concentrando-me cada vez mais. No final da apresentação nas obras de Schubert e Chopin, considero que estava completamente focado e imerso na performance. Apesar de alguns erros pontuais que me deixaram frustrado, estava extremamente concentrado, sem me deixar abalar. A recepção do público foi muito positiva, e considerei que passei por uma ótima experiência.

Recital 4

Local: residência própria, Araranguá-SC

Data: 08/12/21

Piano: M. Schwartzmann de armário

Esse recital ocorreu quatro dias após o terceiro e foi realizado no meu espaço para algumas pessoas próximas, e outras nem tanto. Nesse momento, estava mais confiante e seguro do repertório, pois já havia testado três vezes. Até então havia um pensamento de que cada recital seria melhor do que o outro, e nesta quarta apresentação eu vivenciei uma sensação de menor “perigo”. De posse desta impressão, minha preparação foi menos focada, e minha concentração sofreu oscilações no foco de atenção ao longo da performance. Tendo decidido que iria recepcionar os convidados, não antevi como necessário um período de concentração e mentalização do repertório. Na segunda peça do recital, *Visões fugitivas n.7* do Prokofiev, tive um lapso de memória que levou alguns segundos para ser recuperada. Essa situação abalou minha confiança e concentração ao longo de todo o recital. Fui sendo envolvido por um *efeito bola de neve* e na medida em que me culpava pelos erros cometidos, perdia a concentração e errava novamente de

¹⁴⁷ Possivelmente causada por fatores como: instrumento, falta de aquecimento nas peças iniciais e ansiedade sentida nesses momentos.

¹⁴⁸ Pensamentos: “agora é para valer”; “não posso perder o foco”

forma sequencial¹⁴⁹. Também deixei-me levar por pensamentos aleatórios e distrações do ambiente captadas pela visão periférica¹⁵⁰. Saliento que o sentimento mais intenso de frustração ocorreu nos compassos finais do *Scherzo n.2* de Chopin, justamente a última peça do repertório, o que prejudicou o encerramento adequado da apresentação¹⁵¹.

Recital 5

Local: residência própria, Araranguá-SC

Data:10/12/21

Piano: M. Schwartzmann de armário

Essa apresentação ocorreu dois dias após o quarto recital, sendo que procurei por todos os meios me assegurar que haveria uma melhora considerável nos sentidos técnicos e musicais. Devido a última experiência insatisfatória, passei a estudar com muito mais foco e atenção, priorizei as questões problemáticas detectadas na última performance. Desta vez, dediquei novamente um tempo de solitude para assegurar meu nível de concentração. O público formado por amigos próximos causou uma série de potenciais distrações ao longo da apresentação. Entretanto, diferente das outras experiências, consegui um estado elevado de concentração, abstraindo todos os outros estímulos ao meu redor.

Recital 6

Local: residência própria, Araranguá-SC

Data: 18/02/22

Piano: M. Schwartzmann de armário

O último recital ocorreu quase dois meses após o anterior. Foi realizado para amigos próximos que não tiveram oportunidade de comparecer aos eventos anteriores. Nesse estágio, já haviam sido feitas diversas modificações musicais e me encontrava em uma situação mais dominada. Entretanto, apesar da correção e modificação de detalhes, ainda persistia uma sensação de insegurança por conta de erros técnicos e período sem

¹⁴⁹ Pensamentos: “aquela pessoa ainda não chegou, será que ela vai interromper a apresentação quando entrar?”; “não acredito que errei isso, não era para ter acontecido”.

¹⁵⁰ Pensamentos: “essa pessoa está batendo o pé fora do ritmo, parece entediada, não está entendendo esse repertório”.

¹⁵¹ Pensamentos: “Péssimo lugar para errar”.

apresentações públicas. Consegui implementar momentos para concentração e revisão das partituras, mesmo tendo que receber as pessoas. O resultado foi satisfatório, ainda que tenha cometido alguns deslizes. Cheguei à conclusão de que é quase impossível tocar todas as notas corretas, mesmo com muito mais tempo de prática. Essa conclusão foi libertadora, pois a partir desse momento passei a adotar perspectivas mais realistas em relação às apresentações e ser menos utópico nas minhas expectativas.

2.7 PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO REPERTÓRIO

A gravação serviu como avaliação final do semestre, registrada em quatro etapas, focando em uma parte do repertório de cada vez. O local escolhido foi o Centro Cultural da UFRGS, onde há um piano Kawai. O instrumento se encontra em boas condições e apresenta uma resposta excelente apesar da alta reverberação do local. Um colega foi contratado para realizar a filmagem e edição dos vídeos, permitindo que meu foco estivesse voltado exclusivamente para a execução do repertório. Em cada uma das quatro sessões o cronograma previa uma etapa de aquecimento e adaptação das 12:30 às 14:00 seguida da gravação das 14:00 às 17:00.

Dia 1

Data: 07/03/22

Repertório: Shostakovich - *Prelúdio e Fuga No.21* em Bb, Op.87, livro 2;
Prokofiev: *Visões fugitivas Op. 22*

Essa primeira sessão de gravação ocorreu de forma tranquila e sem grandes interrupções, apesar de uma eventual movimentação de pessoas no local. Como não estava preocupado com a parte técnica da filmagem, o foco maior de estresse se limitou ao trânsito de Porto Alegre para chegar até o local. Havia estudado exaustivamente o repertório e não estava tão ansioso quanto nos recitais. Ainda assim fui confrontado com minha maior dificuldade em todas as gravações, quais seja, executar diversos movimentos de uma mesma obra de forma expressiva, destacando todos os elementos interpretativos trabalhados, sempre buscando minimizar erros técnicos. Por conta disso, foram realizados diversos *takes* de cada obra. Quando ocorria um erro grave, recomeçava a execução. Nos

momentos que alcançava uma boa performance em um movimento, errava em outro, acarretando um ciclo vicioso de regravações. Com o tempo, a concentração decaiu, resultando em performances cada vez piores. As primeiras gravações também não foram as melhores por conta do processo de adaptação. Por fim, as melhores eram obtidas no meio da tarde, onde a concentração ainda não havia sido esgotada, mas já havia passado pelo processo de aquecimento e familiaridade com aquela situação. Consegui uma performance adequada do Shostakovich¹⁵², mas ao me deparar com pequenos erros no Prokofiev, especialmente na *Visão Fugitiva* número 15, percebi que nem todas as questões estavam completamente resolvidas tecnicamente como acreditava.

Dia 2

Data: 10/03/22

Repertório: Schubert – *Impromptu No.3 e 4, Op. 142*

A segunda gravação ocorreu três dias após a primeira. Tinha por objetivo gravar os *Impromptus No. 3 e 4* do *Op.142* em sequência sem cortes. Essa escolha não representa necessariamente uma exigência, mas sim uma recomendação do meu professor. Apesar de muito bem estudados, sempre ocorriam alguns erros técnicos ou interpretativos em um dos movimentos, o que me deixava frustrado e insatisfeito. O número sucessivo de tentativas frustradas me trouxe a lembrança o *looping* de inúmeras gravações insatisfatórias que realizei no processo de estudo ao longo dos meses. Também havia uma certa insegurança em relação à sonoridade: será que determinado trecho foi realmente resolvido nas questões técnicas e musicais? Um erro ocorrido em várias execuções do *Impromptu n.4* persistiu em tentativas posteriores¹⁵³. Mesmo assim, consegui algumas performances satisfatórias dos dois *Impromptus* ao longo do processo, ainda que em execuções diferentes.

¹⁵² Não fiquei completamente satisfeito com nenhuma das peças do repertório. Sempre havia algo que gostaria de ter feito melhor.

¹⁵³ Esse fenômeno pode ser explicado pelo processo de reconsolidação (Radvansky, 2017). Ao resgatar uma memória consolidada (processo de execução instrumental) houve um erro técnico. Esse erro que não ocorria antes, pode ser interpretado como uma nova informação que foi introduzida durante o processo de reconsolidação e passou a fazer parte integrante da memória original.

Dia 3

Data: 17/03/22

Repertório: Bach - *Partita No.2 em Cm, BWV 826*; Chopin - *Scherzo No.2 Op. 31*

Na terceira sessão senti que já estava mais habituado com a rotina de gravação. O terceiro dia envolvia as peças mais desafiadoras do repertório e com duração mais longa. Minha maior preocupação estava voltada para uma execução com o mínimo de erros técnicos especialmente na *Partita* do Bach, com seis movimentos e uma duração de quase 20 minutos. Havia muita movimentação e barulho no local, especialmente no lado de fora, onde ocorria um ensaio fotográfico, o que causou um processo de interferência em algumas tentativas de gravação. Consegui uma performance sem interrupções do Chopin, mas tive dificuldades no Bach: cometi um erro na última dança, a Courante que ficou registrado e se repetiu nas tentativas posteriores. Também tentei regravar o Prokofiev e Schubert, sem grandes diferenças em relação às últimas performances. Nesse momento, houve uma sensação maior de ansiedade, pois além de cansado, sabia que só teria mais uma oportunidade de gravação. Nos dias posteriores, após ouvir exaustivamente o Bach, percebi que por conta da aparente segurança em executá-lo e boa resposta do piano, estava novamente com o andamento acelerado. Esta constatação provocou um sentimento difícil, qual seja, minha dificuldade em alcançar uma performance que pudesse considerar realmente adequada nas tentativas anteriores.

Dia 4

Data: 24/03/22

Repertório: repertório completo com foco em Bach e Prokofiev

Senti que estava completamente focado e preparado para a gravação. Diferente das outras situações, a primeira gravação do Bach ocorreu quase sem erros técnicos até o momento do Capriccio, onde cometi um erro grave e recomecei. A performance do Prokofiev foi superior em relação às anteriores, mas ocorreram alguns problemas, a saber, um erro técnico no n.7 que me deixou frustrado; algumas alterações de andamentos que foram corrigidas e “voltaram” ao longo dessa performance; uma distração que ocorreu no n.15 por conta da passagem de uma pessoa atrás do piano. Executei todo o repertório, que ocorreu de forma satisfatória, mas não senti que havia ido além dos resultados obtidos nos dias anteriores. Após diversas tentativas de gravação, deparei-me com um erro

recorrente no Capriccio que me obrigou a gravá-lo separadamente e incluí-lo através de um corte na gravação. Neste dia tentei até o último minuto alcançar uma gravação melhor possível, esgotando o limite da minha concentração.

2.8 RESULTADO E AVALIAÇÃO DA BANCA

A avaliação da banca ocorreu no dia 12/04/2022 no período da manhã de forma remota. Eles teceram comentários sobre as gravações que foram disponibilizadas em uma playlist no youtube¹⁵⁴. O resultado geral foi positivo e bem recebido por todos os membros da banca. Dentre os aspectos positivos destacados, é possível mencionar a fluência técnica, memorização sólida, adequação ao estilo de cada obra e a expressividade alcançada em um repertório que foi bastante desafiador. Não houve críticas negativas relevantes, apenas sugestões e comentários sobre aspectos que poderiam ter sido mais bem desenvolvidos. Dentre eles é possível mencionar maiores variações de articulação e dinâmica, especialmente nas repetições da *Partita* de Bach; controle do andamento para obter maior clareza nas obras de Chopin e Shostakovich; detalhes sobre dinâmicas, caráter e andamento nas obras de Schubert e Prokofiev.

No geral, as críticas principais envolvem dois pontos. Um deles se refere ao agrupamento das notas em estruturas maiores. O meu estudo foi muito focado em notas individuais¹⁵⁵, por isso não percebi nem realizei certos agrupamentos, que se compreendidos de forma correta poderiam ter facilitado o movimento, compreensão rítmica e também a fluência da execução. O segundo ponto relevante foi a minha característica de tocar o repertório em andamento rápido. Essa característica fez com que meu controle fosse prejudicado em certos momentos, especialmente em passagens virtuosas, assim como a clareza das notas. Essas características foram percebidas ao longo do meu estudo, mas nem sempre consegui solucionar essas questões de forma eficaz. O processo de aprimoramento no instrumento é um caminho longo e contínuo, por isso espero corrigir e aprimorar essas questões no meu próximo recital.

¹⁵⁴<https://www.youtube.com/watch?v=Xia7VXzUC2c&list=PLvldeiaoi9PbLtnGoOSmKehZy8pvxaWWQ>

¹⁵⁵ O estudo metódico de tocar nota por nota de trás para frente para resolver certas passagens, pode ter contribuído com essa questão.

3 SEGUNDO ESTUDO DE CASO

3.1 DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO

A preparação do repertório para o terceiro recital de doutorado iniciou no mês de maio de 2022 através da escolha do repertório e leitura das obras. As ferramentas metodológicas adotadas foram as mesmas do estudo de caso anterior, através de questionários aplicados no início e final do processo, diários de estudo e gravação em áudio e vídeo das sessões de estudo nos meses finais de preparação do repertório. De forma similar aos recitais anteriores, escolhi o repertório em conjunto com o orientador artístico, e levando em conta meu gosto pessoal de forma a contemplar diferentes compositores, estilos e períodos musicais necessários para consolidar minha formação¹⁵⁶:

- G. Ligeti (1923-2006) - Música Ricercata – *I. Sostenuto; II. Mesto, rigido e cerimoniale; III. Allegro con spirito; VI. Alegro molto capriccioso; VII. Cantabile, molto legato; VIII. Vivace, enérgico.*
- J. Brahms (1833-1897) - 6 Peças para Piano, Op. 118 – *I. Intermezzo em Lá menor; II. Intermezzo em Lá maior; V. Romanze em Fá maior.*
- Alexandre Levy (1864-1892) - Allegro appassionato, Op.14.
- L. V. Beethoven (1770-1827) - Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57 “Appassionata” – *I. Allegro assai; II. Andante con moto; III. Allegro ma non troppo.*

Diferente do ano anterior, as aulas voltaram a ser ministradas na modalidade presencial. Semanalmente havia um encontro individual, onde trabalhávamos questões técnicas e musicais e uma aula em grupo no auditório do Instituto de Artes da UFRGS, onde as peças eram apresentadas e comentadas pelo orientador artístico e pelos colegas. Essa mudança na dinâmica das aulas me deixou muito mais motivado e envolvido na preparação do repertório. O processo levou em torno de 11 meses e culminou em um recital apresentado para uma banca em abril de 2023 no auditório da UFRGS. De forma

¹⁵⁶ Uma obra do século XX, repertório canônico de J. Brahms, compositor brasileiro e uma sonata do segundo ou terceiro período de L. V. Beethoven.

similar ao estudo de caso anterior, registrei minha prática em diários e arquivos de áudio e vídeo apenas nos meses finais da preparação, devido ao longo tempo necessário para aprender o repertório. Os registros contemplam os meses de janeiro até abril do ano de 2023. As experiências foram categorizadas em três etapas cronológicas de acordo com as situações vivenciadas ao longo do processo:

1. Leitura e consolidação do repertório (02/05/22-01/01/23)
2. Meses finais de preparação (02/01/23-08/03/23)
3. Série de apresentações (09/03/23-10/04/23)

A avaliação final nesse ano consiste na apresentação de um recital para uma banca avaliadora realizado no auditório do Instituto de Artes da UFRGS em Porto Alegre. Além da prova final, também foram realizados três recitais com o objetivo de me preparar para a prova e testar o repertório. Após a prova final, ainda realizei um último recital no Conservatório de Música da UFPel em Pelotas.

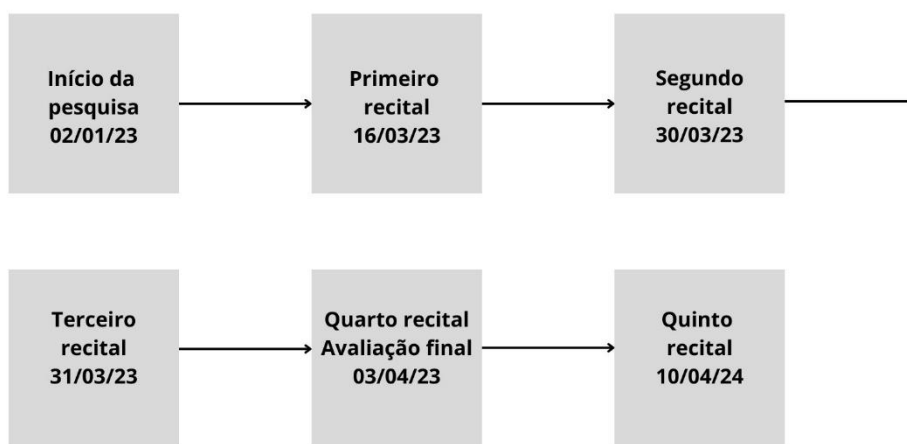


Imagem 17: série de apresentações – segundo estudo de caso

3.1.1 Leitura e consolidação do repertório

A fase de leitura e consolidação do repertório envolveu o período de maio de 2022 até o início de 2023. Nesse período constatei algumas mudanças na minha prática em relação ao recital anterior. Passei a planejar meu estudo de forma mais efetiva, adotando metas bem definidas sobre as ações que desejava empenhar em cada sessão, semana e mês de preparação. Meu leque de estratégias de estudo e de memorização também aumentou, passando a integrar as novas estratégias aprendidas na última experiência no meu cotidiano de prática diário. A leitura do repertório ocorreu de forma mais rápida em relação aos anos anteriores. Entretanto, nessa etapa inicial do estudo não consegui manter a constância na prática de me gravar e me ouvir tocando o repertório. Apesar de constatado se tratar de uma prática fundamental na preparação do meu último recital, tive um certo “bloqueio” de realizar essa prática com frequência. Acredito que isso se deu ao fato do desconforto em perceber as falhas presentes no repertório nesses estágios iniciais. Consegui conciliar de forma mais equilibrada a prática que envolve movimentos motores com a prática analítica/mental através da reflexão e análise do repertório. A distribuição do tempo mudou pouco em relação à última experiência. Meu estudo continuou concentrado em horas seguidas, através de sessões com duração média de uma hora intercaladas com pausas para descanso. Esse sistema funcionou e se mostrou eficaz no meu caso. Alguns hábitos cotidianos também se mantiveram, como a maior produtividade nos períodos noturnos, a inconstância em relação à prática de exercícios físicos e hábitos de vida saudáveis.

As aulas presenciais exerceram um papel muito positivo no meu desenvolvimento. Essa modalidade facilitou a resolução de problemas técnicos e musicais, pois me possibilitou perceber de forma nítida os movimentos realizados pelo meu orientador artístico e a sonoridade produzida por ele durante as aulas. Dentre os maiores aprendizados vivenciados ao longo das aulas, posso destacar as diferentes possibilidades de uso do pedal¹⁵⁷, maior criatividade na escolha dos dedilhados, variedade nos tipos de toque e consciência no agrupamento de padrões facilitando a ação motora. Eu tendia a

¹⁵⁷ Sobretudo os diferentes níveis e padrões de troca. Outra característica importante que mudei é em relação a forma como prolongava as notas. Costumava prender as notas nos dedos na maioria das situações sem necessidade. Com as aulas passei a usar o pedal mais frequentemente para prolongar essas notas, deixando os dedos livres, o que facilitou a execução em diversos pontos do repertório.

realizar o mesmo tipo de toque para diferentes passagens, e as aulas me possibilitaram adquirir maior variedade, adaptando a articulação e o dedilhado para facilitar a execução de acordo com as diferentes situações encontradas.¹⁵⁸ Também possibilitou que o orientador artístico identificasse minhas dificuldades logo no período inicial, visto que precisava tocar o repertório pessoalmente quase todas as semanas. A prática semanal em piano de cauda e as experiências de apresentação no auditório também foram fundamentais para que me habituasse com as situações de performance e com a mecânica do instrumento. A vivência com colegas, professores e a possibilidade de assistir apresentações artísticas presencialmente foi de fundamental importância na questão motivacional, diminuindo a sensação de isolamento.

Na seguinte seção da *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57* “*Appassionata*” –III. *Allegro ma non troppo*, e a partir de sugestões apontadas pelo professor, houve uma mudança da articulação de *legato* para *non legato* com o intuito de favorecer a dinâmica *forte*, assim como a escolha de um dedilhado que utilizasse os dedos mais fortes para facilitar a execução¹⁵⁹.

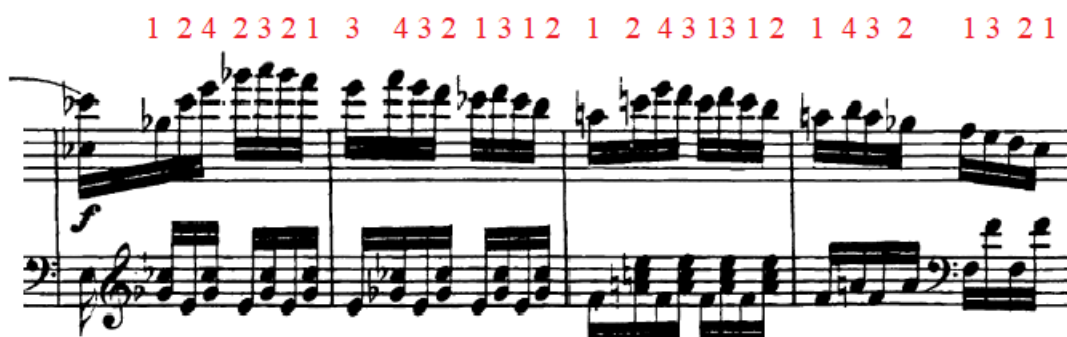


Imagem 18: exemplo de mudança na articulação e dedilhado em *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57* “*Appassionata*” –III. *Allegro ma non troppo*. Compassos: 138-141.

¹⁵⁸ Ex: articulação *non legato* para passagens mais enérgicas; toque *legato* colado às teclas em passagens *pp*; articulação *non legato* com a utilização do pedal para conectar as notas como forma de gerar variabilidade no timbre.

¹⁵⁹ As questões técnicas do repertório são abordadas de forma mais detalhada nos apêndices deste trabalho.

3.1.2 Meses finais de preparação

Após um período de descanso durante os feriados de final de ano, iniciei gravações das seções de prática no dia 02 de janeiro de 2023. Nesse período comecei um processo de reaprendizado do repertório, e após algumas semanas sem realizar esta atividade, resgatei a prática de ouvir minhas gravações. Novamente, isso foi fundamental para melhorar a percepção da minha sonoridade e para identificar problemas ainda não resolvidos. A recepção de um feedback semanal do orientador artístico, bem como minha dificuldade em ouvir e aceitar as falhas contribuíram para o abandono gradual dessa prática que foi novamente resgatada.

Durante o processo de reaprendizado do repertório, estudei as peças de forma progressiva e cumulativa. Iniciei focando nas obras mais difíceis, e fui adicionando outras até recuperar a fluência do repertório completo ao longo de duas semanas. Procurei variar as estratégias de estudo utilizadas e utilizei diferentes abordagens ao longo do tempo, focando em passagens difíceis. Intercalei a resolução de questões técnicas específicas, com abordagens mais holística em dias variados. Acredito que, após um tempo de descanso, esse processo de reestudo foi benéfico. Nesse contexto precisei repensar as escolhas interpretativas e técnicas que já haviam sido automatizadas, e voltando minha atenção novamente para o texto musical. Com as férias, não tive aulas no mês de janeiro. Esse período foi importante porque me permitiu ter tempo para descansar, assim como para lapidar e adquirir mais fluência do repertório.

A primeira aula individual do ano ocorreu no dia 01/02/23. Trabalhamos o 1º e 3º movimentos da *Apassionata* de Beethoven e discutimos detalhes interpretativos que envolviam andamento, dinâmicas, formas diferentes de toque, sugestões de vozes a serem ressaltadas. Na aula em grupo, me candidatei para executar o terceiro movimento da sonata já previamente trabalhada na aula anterior, mas sem que houvesse tempo hábil para corrigir as questões apontadas pelo professor. Nessa situação, o andamento teve que ser reduzido em prol de maior clareza nas notas das escalas. A performance foi muito insatisfatória e marcada por erros técnicos. Algumas passagens que pensei estarem resolvidas, apresentaram problemas devido à pressão da performance em um piano diferente do qual estava habituado. O suor e a falta de aquecimento prévio, acrescido do fato de não sentir psicologicamente preparado para tocar naquela aula em grupo,

contribuíram com o resultado negativo. Dessa vez não me senti abalado. Possivelmente pelo contexto informal, por ter sido algo surpreendente e pelo baixo nível de expectativa em relação àquela performance, acredito que consegui lidar melhor com a situação e sai motivado para me superar após essa experiência.

Na aula do dia 08/02 trabalhamos o *Allegro Appassionato* de Alexandre Levy. Os aspectos abordados envolveram direções de frases, a distinção de vozes específicas da textura musical, e o controle das dinâmicas pp e do andamento. Durante a aula em grupo, apresentei o primeiro movimento da sonata de Beethoven. A performance foi superior em relação à semana anterior, mas ainda assim não me deixou completamente satisfeito. Para evitar erros técnicos, executei de forma contida um ponto climático, e reduzi a carga dramática. Um comentário importante feito pelo meu orientador artístico foi que: “eu deveria ter coragem e assumir a probabilidade de erros na execução de pontos dramáticos da peça ao invés de me conter”. No dia seguinte 09/02 minha atitude foi diversa, pois estudei e gravei o repertório em diversos pianos nos prédios do Instituto de Artes e da Pós-Graduação com o objetivo de me habituar com as diferenças de cada instrumento. Ao longo dessa semana obtive um estudo produtivo ao utilizar de forma metódica a escuta de gravações, o trabalho por partes focando em realizar as recomendações do orientador artístico, e resgatando a prática da execução mental antes da atividade motora.

O dia de 15/02 foi igualmente muito produtivo. Tive a oportunidade de assistir um recital de um colega no início da tarde e acompanhei as considerações da banca. Durante a aula de piano trabalhamos aspectos que acreditava terem sido resolvido, mas constatei que ainda havia questões a serem resolvidas. Dentre essas, a realização de alguns *sforzandi* na *Música Ricercata n.VIII* de Ligeti, assim como compreender e comunicar o caráter das peças do Op.118 de Brahms. Na aula em grupo apresentei o *Allegro Apassionato* de Alexandre Levy. Acredito que tive uma performance satisfatória, apesar de perder um pouco o controle em alguns momentos por conta do andamento. Após as considerações do orientador artístico, ele me pediu que eu executasse a peça novamente. Estava muito cansado, então a segunda experiência também serviu como um teste de resistência.

A semana seguinte também foi marcada pela produtividade. Trabalhei intensamente no repertório a partir das sugestões do orientador, e apliquei diversas estratégias para resolver os problemas técnicos. Também iniciei o planejamento de uma

série de recitais prévios a minha apresentação final. Na aula do dia 22/02 trabalhamos pontos específicos da obra de Brahms, e do segundo movimento da sonata de Beethoven, especialmente questões ligadas ao fraseado, agógica e expressão. Posso afirmar que esse não é o meu movimento favorito, e que eventualmente o executei de forma mecânica. Em seguida apresentei a *Musica Ricercata* de Ligeti na aula em grupo. A performance foi satisfatória, apesar de alguns erros técnicos no terceiro movimento por conta do rápido andamento e por não ter resolvido a contento os inúmeros saltos.

Após um hiato de três dias sem estudar devido a compromissos pessoais, voltei a estudar produtivamente, sobretudo através da escuta de gravações, e da execução do repertório completo seguida de um trabalho focado nos pontos problemáticos. A partir do dia 05/03 passei a realizar de forma metódica uma nova abordagem de estudo, com o objetivo de me preparar para os recitais: simulação de performance. A simulação incluía alterar a iluminação do local onde costumava praticar¹⁶⁰, e onde seriam realizadas as primeiras apresentações; simulação de entrada no palco, execução completa do repertório seguida de agradecimento entre cada peça. Essas simulações foram gravadas e realizadas nos dias 05/03, 06/03 e 07/03. No dia seguinte de cada apresentação, assisti a performance e trabalhei nos pontos ainda problemáticos e para realizar outra simulação no período da noite. Na aula em grupo do dia 08/03 executei o segundo movimento da sonata de Beethoven de forma satisfatória, e observei que estava me sentindo confiante. Havia marcado dois recitais no meu estúdio particular nos dias seguintes para iniciar a preparação para a prova final.

3.1.3 Série de apresentações

Os primeiros recitais foram planejados para ocorrer no meu estúdio particular nos dias 09 e 11/03 seguidos de outro no dia 16/03 que seria realizado na UDESC em Florianópolis. Entretanto, passei por graves problemas pessoais inesperados que me forçaram a sair de casa. Os recitais daquele final de semana foram cancelados. No período entre o dia 09/03 até 16/03 tive dificuldades em estabelecer um lugar fixo para morar e estudar, limitando a minha preparação para o recital em Florianópolis. No dia 11/03

¹⁶⁰ As apresentações no meu espaço envolviam luzes apagadas, com uma leve iluminação colorida direcionada para as teclas.

consegui repassar o repertório na residência de um ex-professor e a partir do dia 13/03 fui recebido por um colega, onde pude me estabelecer e estudar novamente. Nesse dia também consegui executar o repertório no auditório em que seria realizada a apresentação. O recital do dia 16/03 foi marcante por uma série de fatores. Além das limitações vivenciadas no ambiente, do estado emocional delicado em que me encontrava, também foi uma oportunidade de reencontrar colegas, professores e ex-alunos que não via há muito tempo. Mesmo após alguns dias sem estudar no período final de preparação, acredito que consegui obter um estado elevado de concentração e abstração do mundo exterior que me possibilitou realizar um recital satisfatório. Consegui controlar de forma eficaz meus pensamentos e meu estado emocional ao longo da performance. Ressalto que mantive a concentração durante todo o percurso.

Entre os dias 17/03 até 28/03 voltei para minha cidade natal e me dediquei a resolver questões relacionadas à minha vida pessoal e mudanças de domicílio decorrentes. Nesse período quase não consegui estudar, limitando minha prática à breve execução do repertório sem regularidade. A aula do dia 29/03 foi a última antes da minha prova final. De maneira semelhante ao estudo realizado no meu espaço, simulei um recital e executei o repertório completo. Considerei a performance satisfatória, ainda que notasse alguns problemas técnicos. Acredito que os problemas ocorreram devido à drástica redução do ritmo de estudo nos últimos dias. Durante a aula em grupo, o professor solicitou que eu tocasse a peça de Alexandre Levy. A performance ocorreu de forma satisfatória apesar da minha exaustão. Essas experiências contribuíram para recuperar minha motivação e me preparar para os recitais programados para os próximos dias.

No dia 30/03 realizei o primeiro recital na minha residência para amigos e pessoas próximas, com o objetivo de me preparar para a prova final. Durante o recital me distraí com uma criança insatisfeita na plateia e que se movimentava com frequência, o que me fez cometer uma série de erros técnicos. Essa situação provocou um fluxo de pensamentos aleatórios e pessimistas, e que foram resultando em mais erros como um *efeito bola de neve*. No dia seguinte (31/03) repassei o repertório com foco nos problemas técnicos do dia anterior, realizando um segundo recital na minha residência no período da noite, para familiares e pessoas próximas. Essa performance foi muito superior em relação à anterior, porque estava mais concentrado e preparado. Entretanto, ainda havia detalhes a serem trabalhados e aprimorados para a prova final. No dia 01/04 estudei no espaço de um amigo

que trabalhava com manutenção de pianos, local onde tive a oportunidade de repassar o repertório em três pianos diferentes com mecânicas distintas.

Minha prova final ocorreu em Porto Alegre no dia 03/04. Durante a manhã executei o repertório para meu orientador artístico que teceu alguns comentários e sugestões que foram trabalhadas no período da tarde. No período da noite o recital foi realizado para uma banca avaliadora e uma plateia composta de alguns colegas. Acredito que o resultado da performance foi satisfatório. Entretanto fiquei angustiado com um erro técnico na primeira peça do repertório, um lapso de memória que ocorreu em um *ponto de troca (switches)*. Da mesma forma, fiquei perturbado com um erro técnico que quebrou o fluxo da execução no último movimento da sonata de Beethoven. No entanto, acredito que consegui controlar de maneira eficiente meus pensamentos pessimistas e me manter concentrado ao longo da execução, mas precisei fazer um esforço mental mais intenso do que o habitual. Estava com as expectativas muito altas para essa apresentação e sai com a sensação de que poderia ter feito melhor. O recital foi aprovado e comentado pela banca.

Após minha prova final, realizei um último recital em Pelotas. O plano inicial era que este evento ocorresse antes do recital em Porto Alegre para servir como um exercício de preparação para a prova final, mas não foi possível por questões de agenda. O recital ocorreu no dia 10/04 no Conservatório de Música de Pelotas com impacto muito positivo no âmbito pessoal. Representou o final de um ciclo, não apenas de uma série de apresentações, mas de uma fase da minha vida e de uma etapa importante do doutorado. O público foi composto de alunos da UFPel, amigos e ex-colegas da época em que residi e trabalhei na cidade. Acredito que foi a melhor performance de todas que havia realizado com aquele repertório. Eu estava muito concentrado, tranquilo e seguro. Foi um divisor de águas na minha vida profissional, pois senti que estava mais maduro e seguro em relação ao meu trabalho.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E MEMORIZAÇÃO

As estratégias de estudo utilizadas foram similares às utilizadas no ano anterior. Esse processo foi menos experimental se comparado ao outro recital porque já havia consolidado um repertório amplo de estratégias de estudo. Com a experiência passei a escolher de forma mais efetiva as estratégias que sabia que teriam maior eficácia em

determinadas passagens¹⁶¹. Posso, entretanto, ressaltar duas novas abordagens que foram utilizadas metodicamente e foram de grande importância na preparação. A primeira foi a formação do hábito de meditar nos dias próximos e antes dos recitais, onde buscava limpar a mente de pensamentos aleatórios, me desconectar do mundo externo e adquirir maior concentração¹⁶². A segunda estratégia foram as simulações de recitais que ocorreram de forma metódica. Acredito que essa prática foi fundamental para testar minha memória, adquirir resistência e capacidade de seguir em frente a despeito de problemas técnicos, distrações e lapsos. As simulações também serviram para treinar o meu estado psicológico, a partir do momento em que tentava me projetar em uma situação de palco futura e me acostumar com aquele contexto. O hábito de assistir as gravações das performances no dia seguinte e trabalhar a focado nos pontos problemáticos foi de grande ajuda para adquirir consciência do som produzido e das passagens que precisavam melhorar.

Outra diferença evidente nesse ano foi o contato com uma grande diversidade de pianos e locais de estudo, bem como maior frequência de apresentações públicas. Embora tenha realizado um menor número de recitais antes da prova final, executei o repertório semanalmente para meu orientador artístico e frequentemente nas aulas em grupo que eram realizadas no auditório. Todas as performances realizadas serão listadas a seguir:

- 01/02/23 Performance na aula em grupo
- 08/02/23 Performance na aula em grupo
- 15/02/23 Performance na aula em grupo
- 22/02/23 Performance na aula em grupo
- 08/03/23 Performance na aula em grupo
- 16/03/23 Recital 1 na UDESC em Florianópolis/SC
- 29/03/23 Performance na aula em grupo
- 30/03/23 Recital 2 em Araranguá/SC
- 31/03/23 Recital 3 em Araranguá/SC
- 03/04/23 Recital 4 na UFRGS (avaliação final) em Porto Alegre/RS

¹⁶¹ Para evitar a redundância, não vou listar novamente as estratégias utilizadas, que foram as mesmas em relação ao ano passado.

¹⁶² Essa prática não foi aplicada no primeiro recital realizado no meu estúdio, onde tive a performance com menor concentração.

- 10/04/23 Recital 5 no conservatório de música da UFPel em Pelotas/RS

3.3 INSIGHTS AO LONGO DO ESTUDO

As sessões de prática e apresentações apresentaram variações de rendimento de forma similar ao ano anterior. Os insights sobre o repertório ocorreram de forma espontânea, normalmente associados aos mesmos fatores identificados no primeiro estudo de caso:

- 1) Momentos de alta motivação, concentração e satisfação durante a prática ocorreram de forma esporádica e envolveram reflexões sobre movimentos adequados para resolver diferentes passagens musicais (04/01; 15/01; 08/02; 12/02; 15/02; 26/02)¹⁶³.
- 2) Reflexões sobre as práticas que preciso desenvolver (03/01; 10/01)¹⁶⁴.
- 3) Autoconsciência adquirida pela escuta das gravações foi uma abordagem sobretudo nos períodos iniciais e finais do processo. Assim como na preparação anterior, foram ouvidas diferentes gravações de pianistas renomados, além das minhas próprias nas aulas de piano, nas aulas em grupo, nas sessões de prática e nas performances. A audição das minhas gravações das simulações de recitais serviu para identificar questões interpretativas e técnicas, bem como para acompanhar e perceber a evolução da execução ao longo do tempo.

Os pontos discutidos em aulas foram muito importantes nessa preparação. Dessa vez eu tive a oportunidade de ter um feedback semanal em relação ao desenvolvimento do repertório, assim como a possibilidade de observar como meu orientador artístico realizava os movimentos e o som que ele produzia. Foi um período de intenso aprendizado e exploração de movimentos e articulações com as quais não estava acostumado. Ao longo da semana minha atenção era dirigida de forma mais consciente e espontânea para

¹⁶³ Gestual de movimentos nas obras de Beethoven e Alexandre Levy; tocar mais colado nas teclas para atingir dinâmicas pp e otimizar o movimento em passagens rápidas; ter mais coragem e assumir riscos em passagens dramáticas da sonata de Beethoven; manter o eixo da mão durante os saltos na Música Ricercata n.3; posições da mão mais para dentro ou fora das teclas para facilitar a execução das escalas do terceiro movimento da *Apassionata*.

¹⁶⁴ Retomar a prática de ouvir gravações; utilizar uma abordagem mais holística do repertório

os pontos discutidos ao longo das aulas. *Os erros realizados em recitais* novamente serviram como aprendizado e conscientização dos pontos que precisavam ser trabalhados. Além das questões técnicas, essa última série de recitais demandou muito esforço mental para controlar meus pensamentos e ações, especialmente por conta das dificuldades vivenciadas no âmbito pessoal. Acredito que consegui lidar bem com essa questão na maioria dos recitais, com exceção do segundo.

3.4 MOTIVAÇÃO

Serão relatados nesta seção, os estados motivacionais ao longo dos meses, assim como os eventos a eles relacionados. Os estados motivacionais foram classificados diariamente, em uma escala de 1 a 3: 1 = baixo nível de motivação/dia livre (ausência de prática); 2 = regular; 3 = motivado.

Janeiro de 2023

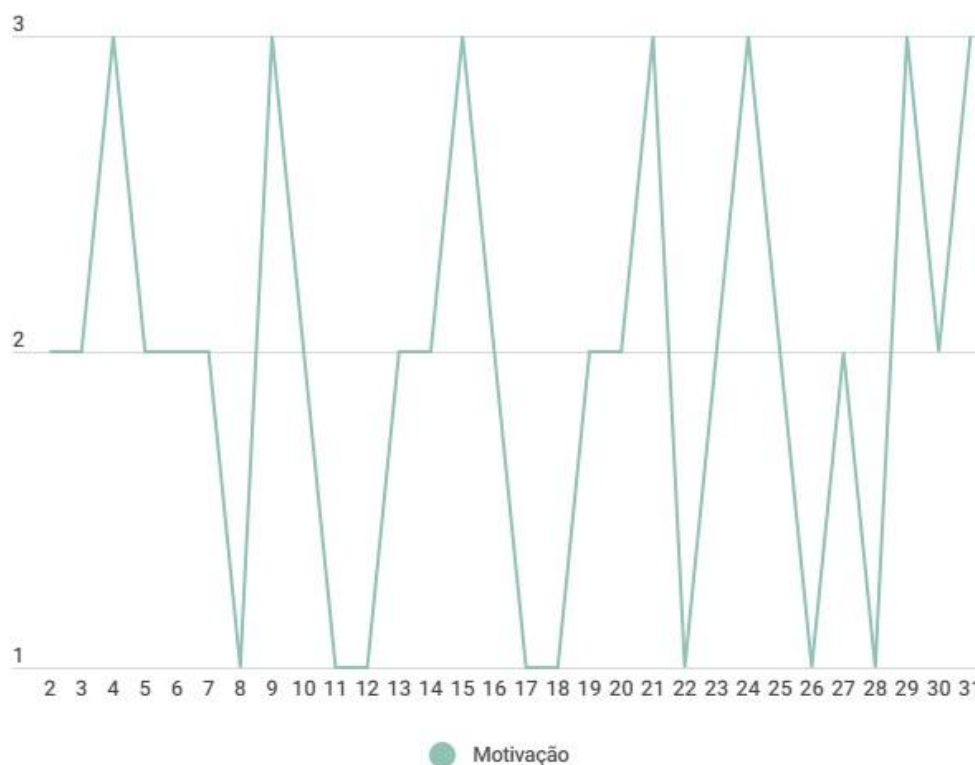


Imagem 19: motivação durante o mês de janeiro de 2023

O mês de janeiro iniciou com o reestudo do repertório após alguns dias sem prática. Os primeiros dias foram muito produtivos, período em que apliquei diversas estratégias de estudo e retomei a prática de ouvir gravações. No dia 8 não estudei e nos dias 11 e 12 entrei em um período de exaustão onde tive dificuldades de me concentrar prejudicando o rendimento da prática. Devido ao período de férias, não tive aulas presenciais neste mês. A motivação apresentou altos e baixos, mas obtive um rendimento positivo na maioria do tempo. Os picos negativos ocorreram nos dias 17, 18 e 28, porque não pude estudar e precisei tratar de assuntos pessoais. Assinalo que nos dias 22 e 26 me senti pouco motivado e sem foco definido durante a prática.

Fevereiro de 2023

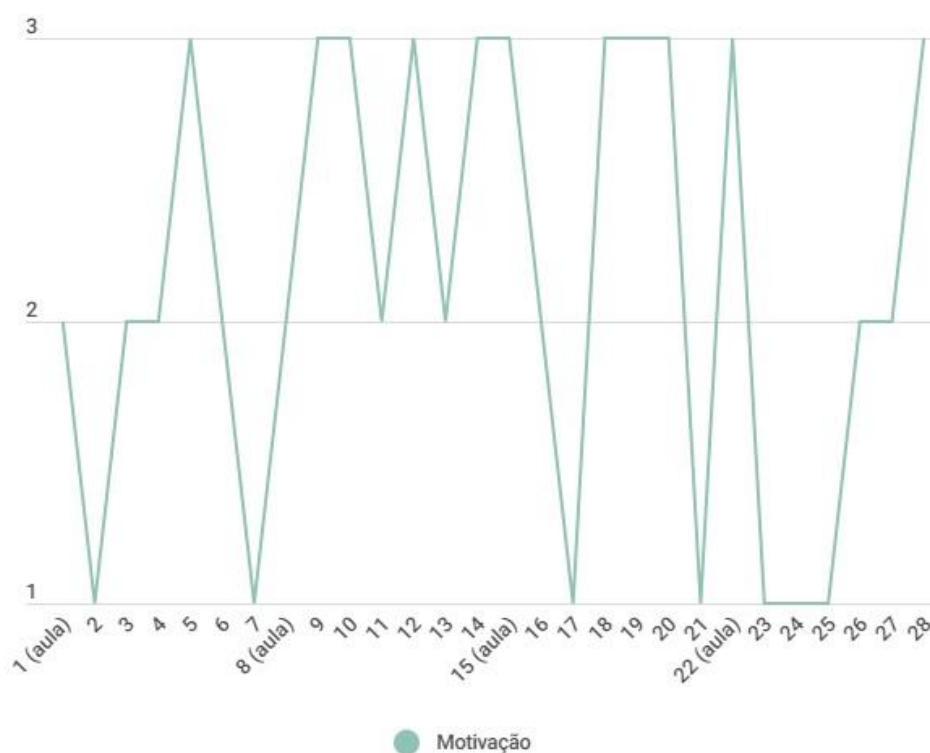


Imagem 20: motivação durante o mês de fevereiro de 2023

A semana iniciou com a primeira aula de piano. Minha motivação variou nesse período, quando intercalei dias de estudo produtivos e dias com pouco tempo para estudar (dias 2 e 7). Durante a segunda e terceiras aulas do mês vivenciei um período intenso de

estudos, acredito que influenciado por conta dos encontros presenciais e das apresentações que realizava nas aulas em grupo. Com exceção dos dias 17 e 21 quando me senti menos focado, o mês foi de grande produtividade. Durante os dias 23,24 e 25 entrei em um hiato, não consegui estudar por conta de questões pessoais. A prática foi retomada no dia 26 e seguiu constante até o final do mês.

Março de 2023

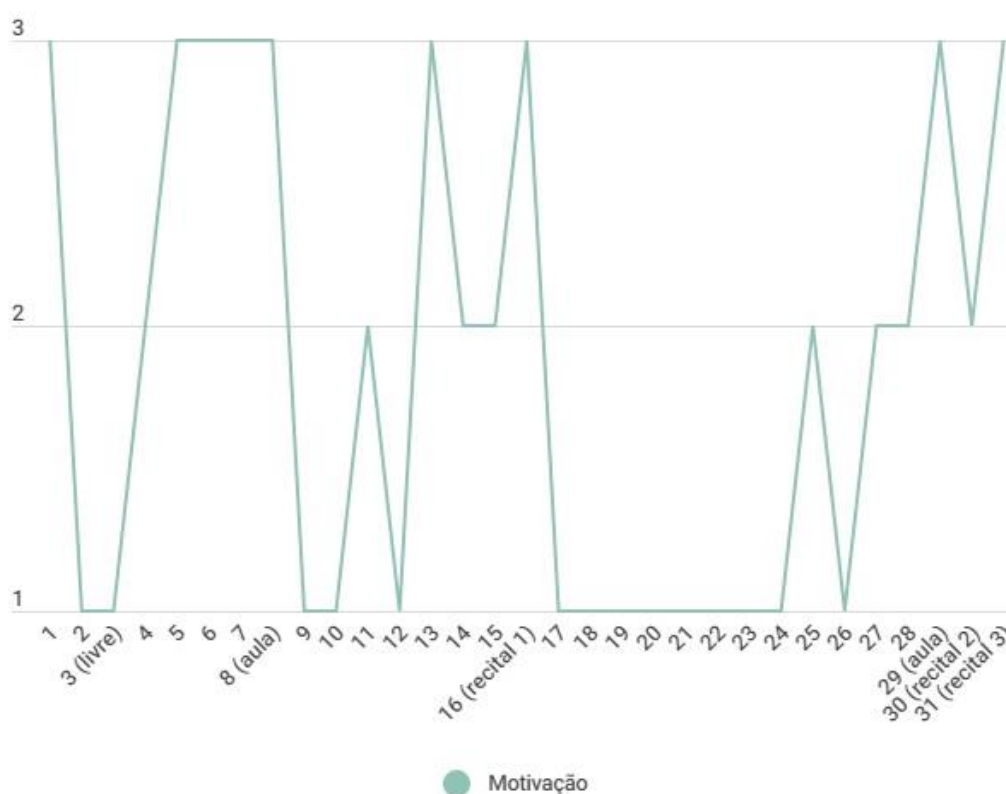


Imagem 21: motivação durante o mês de março de 2023

O mês iniciou com um dia produtivo, seguido de um dia no qual estava cansado e outro em que decidi descansar. Em seguida retomei os estudos e o período de produtividade até a aula do dia 8. No dia 9 passei por dificuldades pessoais intensas e por alguns dias não tive como estudar piano. A partir do dia 13 retomei a prática na casa de um amigo e realizei de forma bem-sucedida o primeiro recital em Florianópolis no dia 16. Durante os dias 17 até 26 passei a me dedicar a resolver os trâmites necessários para

me mudar de residência. A partir do dia 27 retomei os estudos de forma intensa e realizei dois recitais em sequência no meu próprio estúdio.

Abril de 2023

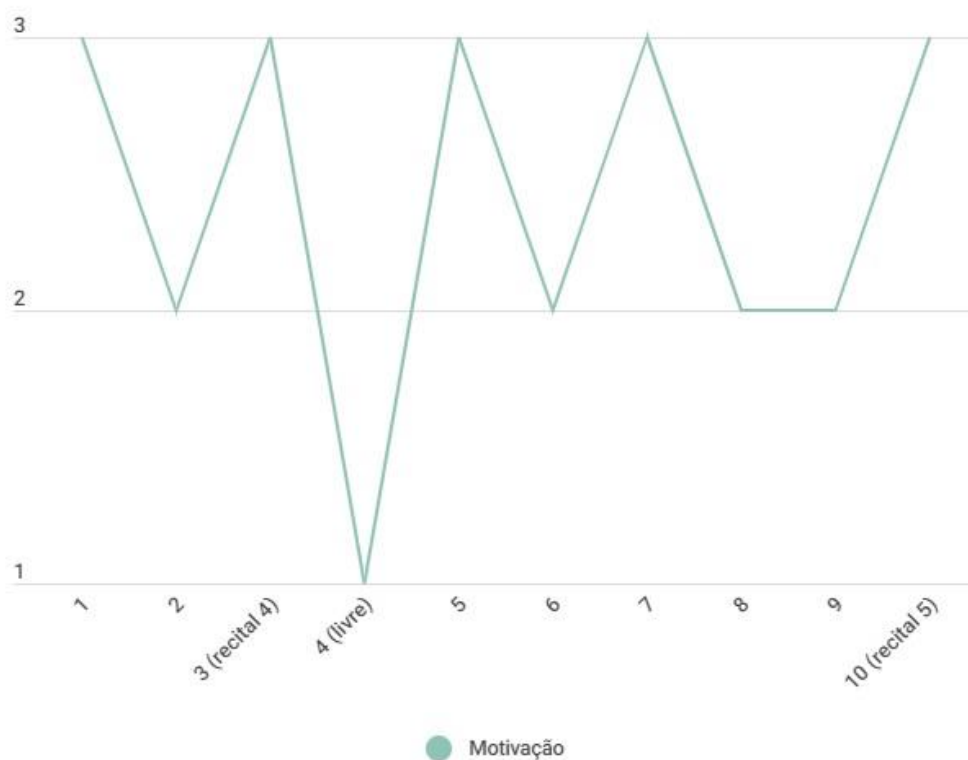


Imagem 22: motivação durante o mês de abril de 2023

O mês de abril foi de intensa produtividade. Realizei o recital n.4 em Porto Alegre, o que correspondia a minha avaliação final no doutorado. Após um descanso no dia 4, mantive o ritmo de estudos em preparação para o último recital realizado no dia 10 no Conservatório da UFPel em Pelotas.

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
Retomada dos estudos	Retomada das aulas de piano	Recitais 1, 2 e 3	Recitais 4 e 5
Períodos de alta motivação intervalados com momentos de exaustão	Período produtivo e de motivação elevada	Período conturbado na vida pessoal, resultando em muitos dias sem estudo	Período de alta motivação e produtividade
	Apresentações semanais nas aulas em grupo	Apresentações nas aulas em grupo	

Tabela 4: principais eventos e estados motivacionais do segundo estudo de caso 2023

3.5 DESCRIÇÃO DOS RECITAIS

Recital 1

Local: Auditório de música da UDESC

Data: 16/03/23

Piano: Kawai

O primeiro recital ocorreu no auditório da UDESC. O público era composto de ex-professores, amigos e alunos da instituição. Estava feliz por ter a oportunidade de expor meu trabalho novamente no local onde estudei por muitos anos. Entretanto, havia passado por uma semana conturbada, onde não consegui estudar por alguns dias. Também estava com a mente atribulada por conta de questões pessoais¹⁶⁵. Apesar da situação pessoal problemática, estava realmente motivado para tocar um bom recital, e muito focado. Não fiquei tão ansioso como de costume, experimentei algum sentimento de ansiedade apenas algumas horas antes. Tive a oportunidade de aquecer, revisar minhas partituras e me concentrar antes do evento. Considero que tive sucesso para controlar o fluxo de pensamentos aleatórios durante o recital e atingir uma performance satisfatória.

¹⁶⁵ Pensamentos: “preciso me manter focado”.

Recital 2

Local: residência particular, Araranguá/SC

Data: 30/03/23

Piano: M. Schwartzmann de armário

Os segundo recital ocorreu no meu espaço privado, e contou com a presença de amigos e pessoas conhecidas. Estava um pouco preocupado por conta do pouco tempo que tive para praticar nos últimos dias, e me senti mentalmente cansado. Precisei receber os convidados e tive pouco tempo para me concentrar. A performance iniciou bem, passando a decair a partir dos movimentos finais da primeira peça, quando me distraí consideravelmente com uma criança próxima que demonstrava agitação, impaciência e pouco interesse em estar ali¹⁶⁶. Consegui manter o fluxo em todas as músicas sem interrupções, mas com diversos erros técnicos em pontos culminantes. Fiquei menos abalado emocionalmente comparado às outras experiências de fracasso no passado. Acredito estar mais habituado a superar essas situações, e lidar com a imprevisibilidade da performance.

Recital 3

Local: residência particular, Araranguá/SC

Data: 31/03/23

Piano: M. Schwartzmann de armário

Nesse dia tive mais tempo para me preparar mentalmente, e estudar de forma a resolver os problemas do dia anterior. Havia um público maior composto por pessoas do meu círculo social e familiares. Senti que o nível da performance foi muito superior, apesar de constatar que cometi alguns erros técnicos. Consegui evitar pensamentos aleatórios e, sobretudo não perdi o controle nos movimentos rápidos. Em determinado momento do segundo movimento da *Apassionata*, precisei esmagar um inseto que estava nas teclas, mas consegui seguir sem grandes problemas. O recital não foi superior ao primeiro, principalmente pela questão da limitação do meu instrumento. Considerei que me apresentar para pessoas próximas, muitas das quais não tem acesso a esse tipo de performance trouxe benefícios para o meu percurso.

¹⁶⁶ Pensamentos: “coitada dessa criança que ainda vai ter que ouvir mais quarenta minutos de repertório”.

Recital 4

Local: Auditorium Tasso Corrêa, Instituto de artes - UFRGS

Data: 03/04/23

Piano: Steinway

Para a última prova da disciplina de instrumento do curso de doutorado, o público reduzido contou com o meu professor, os três integrantes da banca examinadora e alguns poucos colegas. Tive uma preparação adequada, consegui testar o instrumento durante a manhã. No período da tarde fiz alguns ajustes baseado nas sugestões do meu orientador artístico, e dediquei algum tempo para o descanso. Entrei no palco preparado no ponto de vista técnico e psicológico. Por conta de padrões similares na primeira peça, acabei cometendo um erro técnico que fez com que eu tivesse que pular alguns compassos adiante. Esse erro inicial me deixou muito chateado, e precisei controlar meus pensamentos ao longo do recital inteiro para que não gerasse um efeito negativo de bola de neve. Acredito que consegui vencer a onda de pensamentos contraproducentes que tentavam me dominar. Consegui me manter firme, apesar de alguns erros técnicos que ocorreram e me deixaram bastante frustrado. Em geral, estava muito consciente das minhas ações ao longo da performance e busquei realizar as sugestões musicais feitas pelo meu orientador artístico. No momento final da *Apassionata*, quase perdi o controle por conta da ansiedade, mas consegui me controlar e terminar de forma satisfatória. A performance foi bem recebida pela banca, mas sai com a sensação de que poderia ter alcançado um resultado melhor.¹⁶⁷

Recital 5

Local: conservatório de música da UFPel

Data: 10/04/23

Piano: Kawai

O último recital foi realizado uma semana após minha prova. Gostaria que este recital tivesse ocorrido antes do Recital final de Doutorado, mas não foi possível por conta de questões ligadas a agenda. Realizei a passagem de som no período da tarde e voltei para o local em que estava hospedado para descansar. Nesse dia estava me sentindo mais

¹⁶⁷ Meus pensamentos em geral eram relacionados às ações que estava desempenhando, lembrando de guias de execução e questões musicais que buscava ressaltar. Em outros momentos tentava abstrair pensamentos de culpa e chamar minha atenção para a performance e controle do andamento.

leve e preparado. O público era composto por ex-alunos colegas de trabalho, estudantes de música e público local¹⁶⁸. Entrei no palco menos preocupado em relação aos eventos anteriores e mais tranquilo também. Foi o melhor recital até então, e uma despedida desse ciclo. Acredito que a experiência de tocar frequentemente em público ajudou na diminuição da ansiedade e na forma de lidar com situações de palco. O meu estado mental estava diferente, e acredito que essa questão exerceu grande influência no resultado.

3.6 RESULTADO E AVALIAÇÃO DA BANCA

A avaliação da banca ocorreu logo após o recital no dia 03/04/23¹⁶⁹. Formada por professores do departamento, realizaram comentários gerais sobre o desempenho e sugestões interpretativas sobre o repertório. A avaliação foi de maneira geral positiva, onde foram ressaltados aspectos como o desempenho técnico, boa memorização e expressividade alcançada. Alguns comentários inclusive foram inesperados: dentre eles um elogio da primeira peça do Op.118 do Brahms. No dia do recital meu orientador fez comentários sobre a condução da dinâmica das frases iniciais e acentuação de determinadas notas. Esses detalhes foram corrigidos a tempo no período da tarde e executados de forma bem-sucedida a noite. Também houve um consenso de que a peça de Alexandre Levy foi a peça desempenhada com maior fluência.

Dentre os comentários gerais é possível destacar a sugestão de enfatizar as dinâmicas pp que nem sempre foram alcançadas com sucesso. Uma crítica realizada foi em relação ao segundo movimento da *Apassionata*, que poderia ter sido executada de maneira mais expressiva, envolvendo maiores contrastes de dinâmica e variações na agógica das frases, que foram executadas demasiadamente a tempo e de forma mecânica. Eles foram capazes de perceber que não se tratava do meu movimento de maior preferência. Outro comentário marcante foi em relação aos meus desconfortos ao cometer erros técnicos, onde ressaltaram que são elementos inevitáveis presentes na performance ao vivo e que não desqualificam os elementos positivos dos quais consegui realizar. Foi ressaltado também uma evolução na qualidade técnica e musical comparada aos recitais anteriores realizados.

¹⁶⁸ Em geral estive muito focado durante o recital inteiro. Entretanto a ausência de alguns amigos e colegas foi um fator de pensamentos distrativos.

¹⁶⁹Playlist do recital:

https://www.youtube.com/watch?v=St-LaTB2Bd0&list=PLvldeiaoi9PaBpWQr2qSYIW8zINJr_M5K

4 DISCUSSÃO

4.1 PRIMEIRO ESTUDO DE CASO

4.1.1 Fases e subprocessos da autorregulação

A partir das fases e subprocessos presentes na autorregulação, serão descritos os procedimentos e impressões geradas ao longo do processo.

Premeditação:

1. Análise da tarefa

O trabalho começou com o *estabelecimento de metas*, qual seja, teve por objetivo preparar o repertório para uma gravação final de memória. Ao longo do tempo, outras metas foram surgindo, como a realização de gravações em pianos de cauda para envio ao orientador artístico e recitais. Existe ainda um nível inferior na hierarquia e que consistia no estabelecimento de metas diárias das ações previstas durante a prática. Nesse contexto, acredito que a fase de premeditação foi estendida para além dos primeiros dias de planejamento geral da pesquisa, e se transformou em um bom hábito diário no planejamento e execução do estudo. De acordo com Zimmerman (2000) essas metas são organizadas de forma hierárquica, onde os pequenos objetivos atuam como reguladores das metas de maior alcance e que geram um significado para aquilo que está sendo produzido e que revela evidências tangíveis do progresso obtido.

O *planejamento estratégico* consistiu na escolha de estratégias que seriam empregadas ao longo da prática, assim como a organização do tempo e das peças trabalhadas. O planejamento exemplificado pelo cronograma estipulado a cada semana foi reorganizado quase que diariamente de acordo com as necessidades encontradas. Quanto às estratégias, muitas delas já estavam automatizadas na minha prática, pelo fato de exercer essa atividade há muitos anos. Outras foram incorporadas/modificadas para atender dificuldades específicas de cada peça, ou ainda quando as antigas rotinas de estudo não surtiam o efeito desejado por conta da automatização. Essa ação corresponde aos *ajustes estratégicos* descritos por Zimmerman (2000) que ocorrem ao longo do tempo para a readaptação das mudanças no contexto. É importante ressaltar que nem sempre meu planejamento estratégico foi eficiente, especialmente em relação ao cronograma. Em

diversos momentos não consegui realizar tarefas propostas além da prática instrumental tais como acordar mais cedo, praticar exercícios físicos, ou realizar atividades de leitura. A capacidade de cumprir mais ou menos assiduamente as atividades planejadas passaram por ciclos relacionados a compromissos inesperados e principalmente ao meu estado motivacional de cada período. Outras vezes, estipulei metas muito acima do que era capaz de cumprir física ou emocionalmente

2. Crenças motivacionais

Bandura (1997, p.37) atribui o termo *autoeficácia*¹⁷⁰ às crenças pessoais de que é possível obter um resultado satisfatório a partir da prática. O conceito de autoeficácia não está relacionado à quantidade de habilidades que indivíduo dispõe, mas à consciência do que ele pode realizar determinada ação, a partir de uma variedade de circunstâncias. Enquanto as crenças de autoeficácia estão relacionadas com o autoconhecimento, as *expectativas de resultado* estão relacionadas aos resultados que irão decorrer deste processo. Em outras palavras, a performance depende de processos de conquista, enquanto os resultados surgem posteriormente (BANDURA, 1997, p.21-22)¹⁷¹. No meu caso, meu senso de autoeficácia tem sido consistentemente percebido como elevado e esta percepção deriva de outras experiências nas quais fui bem-sucedido e obtive bons resultados. Então, sempre acreditei que é possível realizar uma boa execução do repertório embora não de forma perfeita como gostaria. Em relação às expectativas de resultado, estas contemplam objetivos comuns entre acadêmicos e profissionais, como conquistas internas relacionadas com sentimentos de satisfação e de superação, ao realizar um trabalho bem-sucedido e com conquistas externas tais como receber uma boa avaliação na prova, ou obter conquistas acadêmicas e profissionais.

A *motivação intrínseca*, que em níveis variados tem me acompanhado ao longo da vida, corresponde aos níveis de satisfação pessoal em realizar da melhor forma possível a prática instrumental, guiando meu estabelecimento de metas diárias em um

¹⁷⁰ De acordo com Bandura (1997, p.11), esse termo difere de autoestima, que está relacionada a julgamentos de autovalorização. Segundo o autor, não existe uma relação fixa entre o reconhecimento da própria capacidade em realizar algo, e da capacidade de gostar ou não gostar de si mesmo. É possível reconhecer não ser competente em uma determinada habilidade e ainda assim se autovalorizar. É necessário mais do que autoestima para atingir determinados objetivos: muitas pessoas que alcançam grandes conquistas agem de forma dura consigo mesmas porque adotam altos padrões que não são facilmente alcançáveis.

¹⁷¹ “A autoeficácia percebida é o julgamento da própria habilidade em organizar e executar certos tipos de atividades, enquanto as expectativas de resultado são um julgamento da consequência provável que essa atividade irá produzir “(Bandura, 1997, p.21).

longo processo de aprimoramento e evolução. Segundo Zimmerman (2000), esse processo de *orientação de metas* internas produz resultados mais eficazes do que a busca por resultados externos. A partir das minhas experiências, acredito que grande parte dos profissionais envolvidos na carreira acadêmica/musical também sejam fortemente movidos por motivações intrínsecas, tendo em vista o intenso investimento de tempo e energia que nem sempre resultam em um grande retorno material. Mesmo motivações externas como a busca por um bom desempenho em concursos, recitais e gravações, estão de certa forma ligados a motivações internas de autorrealização, nesse caso definidas por Gagné e Deci (2005) como motivação extrínseca integrada. Entretanto, como descrito nas etapas anteriores, os níveis de motivação não são constantes. Existem oscilações, quebras, desapontamentos e dúvidas vinculadas a questões pessoais de cunho emocional bem como efeitos de estímulos externos ao longo do processo.

Desempenho ou Controle Volitivo

1. Autocrontrôle¹⁷²

De acordo com Zimmerman (2000, p.18), a habilidade de *autoinstrução* envolve de forma aberta ou oculta descrever, para si mesmo ou para outros, como proceder ao realizar determinada tarefa. O pesquisador também ressalta que a verbalização pode auxiliar no processo de aprendizado: essa estratégia foi utilizada no meu estudo, embora não de forma metódica, tendo porém exercido resultados positivos, tais como uma maior consciência das ações desempenhadas. De forma mais ampla, a autoinstrução está relacionada em saber como proceder durante a prática. Acredito que em diversos momentos fui capaz de encontrar as soluções adequadas para resolver dificuldades musicais. Entretanto, em pontos específicos do repertório, deparei-me com dificuldades que não conseguia superar, pelo menos não no nível necessário para a complexidade da tarefa. Essas questões estavam relacionadas aos movimentos (técnica) necessários para a execução das passagens mais desafiadoras. O auxílio do professor nesse momento foi fundamental, mas por conta das limitações encontradas no ensino à distância, relevou muitas instâncias de difícil assimilação na realização do gestual. Muitas vezes, a solução

¹⁷² A teoria social cognitiva entende o controle das próprias ações parte principalmente de fatores motivacionais em detrimento de uma habilidade inerente. Segundo o autor, as pessoas exercem o autocontrole por conta dos benefícios que estes podem resultar. Essa habilidade muitas vezes pode demandar um grande investimento de tempo, esforço e recursos (BANDURA, 1997, p.16)

adotada por mim ficava centrada na insistência em repetir excessivamente a passagem. Essa ação de prática exaustiva surtia um efeito a curto prazo, mas demandava uma grande quantidade de tempo. Em situações de ansiedade nas apresentações as falhas voltavam a ocorrer. Mesmo com as estratégias de estudo, muitas passagens não foram completamente solucionadas porque o movimento ou dedilhado eram inadequados. Essa situação fez com que tivesse que reaprender certos trechos, atrasando em meses a preparação. Posso, no entanto, relatar algumas ações que me ajudaram a superar esses pontos, que são a participação em masterclasses e o compartilhamento dessas dificuldades com colegas nas poucas oportunidades que tive para interagir de forma presencial.

A criação de *imagens mentais* não foi uma prática adotada com frequência de forma deliberada. Nos momentos finais da preparação, procurei imaginar a partitura e o movimento antes de tocar determinados trechos. Considero uma prática eficaz, especialmente no reforço da memorização, mas que também demanda um grande investimento de atenção e energia. Além disso, minha característica pessoal de ansiedade, faz com que na maioria das vezes tenha preferência por realizar ações motoras ao invés de reflexivas. Nas datas próximas das apresentações e gravações, de forma espontânea imaginava os movimentos e o conteúdo da partitura, especialmente antes de dormir. Acredito que este tipo de estudo mental espontâneo acontecia por conta do estado total de imersão do qual me encontrava. Entretanto, sentia insegurança quando isso ocorria antes de uma apresentação de memória principalmente quando não conseguia lembrar de determinado trecho ou acorde. Normalmente essas passagens saíam durante a performance possivelmente auxiliadas pela memória mecânica.

Meu *foco da atenção* oscilou fortemente ao longo do processo, associado não só a fatores externos, mas também ao meu estado de descanso/exaustão e principalmente a questões motivacionais. Houve momentos em que meu estudo ficou restrito a um *ensaio mecânico*, e, em outras consegui atingir um estado de consciência efetivamente deliberado. Em períodos de exaustão, não conseguia completar a execução do repertório por conta de inúmeros erros técnicos nos estágios finais e desistia de estudar naquele dia. Em outras situações na mesma época, o repertório era executado de forma a me deixar satisfeito, e conseguia manter o foco e determinação para resolver as dificuldades. O mesmo ocorreu em apresentações públicas e gravações. A atenção de fato é um recurso limitado e determinante para o resultado da performance. Os fatores motivacionais externos tais como apresentações, aulas com o orientador artístico e os fatores internos

de inspiração nem sempre estavam em sincronia, havendo mudanças abruptas no meu comportamento e na minha capacidade de atenção.

Ainda que as *estratégias de estudo* utilizadas tenham sido descritas na seção anterior, creio que é relevante enfatizar minha busca por variações buscando superar as rotinas as quais estava habituado a executar. Dentre essas destaco que procurei estudar não apenas de mãos separadas, mas executar uma delas de forma silenciosa. Implementei sessões de estudo com paradas e preparação, e também variar com o ato retirar a mão do piano; procurei ouvir mais gravações com e sem a partitura. Uma das abordagens mais utilizadas foi a prática aditiva de trás para frente, que embora demasiadamente focada nos movimentos motores, exercia grande efeito na minha evolução técnica. Muitos insights de realização estavam relacionados a ações já conhecidas, mas que passei a perceber de uma hora como por exemplo tocar mais para dentro ou mais para fora do piano, adaptar movimentos pensando em um grupo de notas ao invés de pensá-las de forma individual. Busquei variar ao máximo cada sessão de estudo, especialmente quanto a ordem das peças¹⁷³. O trabalho serviu como um incentivo para utilizar estratégias que usava com menos frequência tais como solfejar trechos da partitura, tocar sem o uso do pedal, e o estudo mental da partitura. A memorização foi trabalhada de forma metódica, sendo que procurei estabelecer o maior número de pontos possíveis para reiniciar em caso de lapso, favorecendo o desenvolvimento da memória de conteúdo endereçável. Isso pode explicar por que tive poucas incidências de lapsos, e consegui me recuperar de forma relativamente rápida quando ocorriam.

2.Auto-observação

A auto-observação está relacionada a observação de detalhes relacionados à própria performance e os elementos do entorno. Zimmerman (2000, p.20) afirma que a *autogravação* é uma forma efetiva de se auto monitorar, pois provê um feedback das ações através de padrões de funcionamento, inclusive após muito tempo decorrido do evento. Essa prática frequente me capacitou para perceber comportamentos recorrentes tais como tocar o repertório rápido demais, realizar finalizações por demais abruptas, ou mesmo para lidar com questões relacionadas à agógica e com elementos interpretativos que eu imaginava terem sido resolvidos. Acredito que a ação mais importante,

¹⁷³ Visando fortalecer todos os pontos de forma similar para conseguir equilibrar os efeitos de primazia e recência mencionados por Radvansky (2017).

especialmente no final do processo de preparação se centrou no desenvolvimento da capacidade auditiva através da escuta do repertório a partir de diferentes intérpretes e principalmente das minhas próprias gravações. Essa abordagem me permitiu adquirir um ponto de vista muito diferente em relação a sonoridade produzida, possibilitando identificar detalhes dos quais ainda não era capaz de perceber.

O fator de *autoexperimentação* foi um dos maiores motivadores na realização dessa pesquisa. Em busca de testar diferentes abordagens, ampliei meu repertório de estratégias e passei a encontrar soluções cada vez mais criativas para resolver meus problemas técnicos. Algumas estratégias com as quais não estava habituado a utilizar foram especialmente eficazes no Bach e relacionam-se com mudanças de registros, mãos cruzadas, bem como tocar linhas com mãos inversas. Também experimentei variar articulações, dinâmicas e andamento ao realizar um estudo mais analítico e mental. Os estudos de privação de sentido tais como tocar de olhos vendados, imaginar a música mentalmente fora do piano e tocar o repertório no piano digital sem som também serviram como forma de otimizar a atenção para alguns pontos específicos.

Autorreflexão

1. Autojulgamento

O processo de *autoavaliação* ocorreu ao longo de todo o período de preparação a partir dos meus vídeos de performance. Também teve papel fundamental na preparação para o quarto dia de gravação, quando percebi que a execução da *Partita n.2* de Bach estava demasiadamente rápida e fora de controle. Na etapa final do processo, serviu-me como uma forma de identificar minhas dificuldades e me preparar para o início do próximo ciclo de preparação de repertório. As *atribuições causais* do resultado estão relacionadas aos fatores que contribuíram para o resultado final da gravação. A partir de algumas experiências menos bem sucedidas ao longo do processo, acredito que consegui desempenhar as ações requeridas e atitudes compatíveis com características autorreguladas: ao invés de atribuí-los a minha própria falta de capacidade ou ao acaso, procurei buscar novas formas de solucionar e lidar com as situações adversas. Dentre as soluções elenco as estratégias de estudo, o tempo investido, concentração dedicada à tarefa, bem como sair da zona de conforto através da busca por locais mais favoráveis ao estudo e realização de apresentações. Dentre os elementos negativos, posso destacar as

limitações do ambiente, níveis elevados de ansiedade, exaustão, instâncias de falta de concentração no momento da performance e a falta de consciência corporal para resolver algumas passagens específicas.

2. Auto reação

Meu nível de *autossatisfação* por desempenhar de forma eficiente um recital é muito alto, principalmente porque atribuo um grande valor intrínseco a essa atividade. Entretanto, o mesmo nível de insatisfação acontece quando nem tudo sai como o esperado, segundo meus critérios rígidos de autojulgamento. Nesse contexto existe um conflito entre os dois sentimentos: ao mesmo tempo em que a satisfação serve como estímulo e motivação para despende um esforço deliberado na prática, os sentimentos de culpa e fracasso geram sofrimento e desgaste psicológico. Embora o ímpeto de persistência acabe imperando na maioria das minhas experiências, um ponto importante a ser trabalhado nas próximas apresentações volta-se para minha capacidade de aceitar os erros, que ocorrem muitas vezes de forma imprevisível em locais inesperados. Quero ser capaz de lidar e sofrer menos com as experiências de insucesso.

Diversas *inferências adaptativas* foram constatadas a partir dessa experiência e que envolvem manter as novas estratégias de estudo incorporadas durante a prática. Dentre as ações que pretendo manter, desenvolver e implementar para o próximo recital destacam-se: realizar um estudo mais consciente e menos mecânico; buscar ambientes que favoreçam um estudo produtivo bem como oportunidades de tocar em instrumentos adequados; me apresentar em público frequentemente; ser assíduo ao me gravar e ao ouvir minha própria execução do repertório; procurar por estímulos internos e externos para manter a motivação; organizar e planejar o estudo através de cronogramas e estipulação de metas.

4.1.2 Meio social/ambiental, questões comportamentais e emocionais/pessoais

Orientação artística e meio social/ambiental

A orientação artística contempla a disciplina de instrumento e consiste em: aulas individuais de piano com foco no repertório. Como parte da preparação para performance, a orientação artística ocorre também nas participações regulares no laboratório de piano

em grupo. Nessa instância as obras estudadas podem ser apresentadas semanalmente seguidas de discussões acerca da performance, dos aspectos estilísticos, composicionais, históricos e contextuais. Durante a pandemia, as aulas individuais perderam a exigência de regularidade e passaram a ser marcadas quando solicitadas pelo aluno. Ressalto que sempre houve acolhida e disponibilidade do professor para solucionar dúvidas, receber vídeos e enviar um feedback através de aplicativos de mensagens em qualquer dia da semana ou período do dia, mesmo fora do semestre letivo formal. A condução das aulas decorria com flexibilidade e liberdade sendo que a dinâmica dos encontros era determinada pela necessidade e interesse do aluno.

A interação com o orientador artístico não apresentou conflitos ou problemas de relacionamento pessoal. Em um ambiente de flexibilidade, as aulas eram orientadas e marcadas de acordo com as demandas. Meu orientador artístico me estimulou a procurar informações para além das questões de execução do repertório, para conhecer, buscar e justificar diferentes edições do mesmo repertório, para entender e saber realizar os elementos presentes no texto musical; para ouvir outras obras dos compositores estudados em diferentes formações instrumentais; desenvolver autonomia suficiente para justificar as minhas escolhas musicais e para buscar embasamento em informações confiáveis sobre o contexto, estilo e fatos biográficos; para buscar referências extramusicais e repertórios diversos além daquele trabalhado. Dessa forma, meu professor recomendou que eu procurasse desenvolver objetivos mais estéticos, que eu orientasse minha prática também por ações voltadas para uma produção sonora mais refinada. Ele me sugeriu, e implementei uma escuta de repertórios mais abrangentes e variados tais como:

- Bach – *Suites inglesas*, BWV 806-811; *Suites francesas* BWV 812-817; *Partitas* BWV 825-830;
 - Chopin – *Balada No.1 em Gm*, Op.23; *Balada No.2 em F*, Op.38; *Balada No.3 em Ab*, Op.47; *Balada No.4 em Fm*, Op. 52;
 - Prokofiev – *Sonata para piano No.2 em Dm*, Op.14; *Romeu e Julieta*, Op.64;
 - Shostakovich – *24 prelúdios e fugas*, Op.87; *24 prelúdios* Op.34; *Concerto para piano e trompete em Cm* Op.35; *Sinfonia No.5 em Dm*, Op.47; *Sinfonia No.10 em Em*, Op.93;
 - Tchaikovsky – *O lago dos cisnes*, Op.20; *O quebra nozes*, Op.71;
- Gradualmente, incluí peças da minha própria escolha à esta lista.

O formato das aulas a distância influenciou meu comportamento para um caminho que, a longo prazo, reconheci não ser o mais produtivo. Vi-me tentando realizar a melhor gravação possível antes do envio. Esta ação impossibilitava que o professor tivesse total consciência das minhas dificuldades técnicas. Houve momentos em que dedicava horas, dias ou semanas tentando alcançar uma gravação sem erros técnicos, que reforçou e fixou a prática de movimentos inadequados. É importante ressaltar que o comportamento não era corroborado pelo orientador, mas uma característica pessoal na busca por uma execução perfeita. Entretanto em alguns momentos, também o procurava para solucionar dúvidas e listava questões técnicas ainda não resolvidas e buscava sugestões de dedilhados e movimentos adequados para solucioná-las. Como discutido previamente por Boon (2020) e Zimmerman (2000) o critério de busca de ajuda pode ser considerado uma atitude positiva em relação ao comportamento autorregulado. Nesse caso, houve atitudes positivas e negativas. Acredito que a demora para enviar gravações tenha contribuído para o atraso na aprendizagem do repertório.

A pesquisa de Bomfim et al. (2021) acompanhou o processo de aprendizado de alunos do curso superior entre os anos de 2020 e 2021 através de aulas remotas no contexto da pandemia. Assim como no meu contexto, os alunos enviavam gravações do seu repertório para serem discutidos durante os encontros com o professor. De acordo com os autores, a escuta da própria gravação por parte dos alunos, provocou uma busca pela perfeição no sentido técnico e musical que implicou maior impacto na motivação e maior investimento de tempo e empenho no estudo. A observação das gravações tornou o aluno um avaliador externo daquela ação, modificando a percepção sobre as próprias ações e contribuindo para o desenvolvimento de uma audição qualitativa¹⁷⁴. De forma similar, acredito que a escuta de gravações também contribuiu com o meu desenvolvimento da escuta e na capacidade de auto feedback. Entretanto, também me deparei com situações frustrantes: a busca pela perfeição acarretou decepções e ações pouco autorreguladas em certos momentos, acarretando um efeito negativo na motivação a longo prazo.

A relação pessoal com meu orientador artístico exerceu um papel fundamental no âmbito da motivação. Em momentos de saturação, encontrei o apoio emocional

¹⁷⁴ No âmbito de uma audição qualitativa, os autores levantam os termos *audição interior* que contempla a capacidade de imaginar a produção sonora e *audição crítica* que está relacionada ao controle da produção sonora e capacidade de avaliar o resultado obtivo. Apesar das limitações impostas nas aulas a distância, também considero ter desenvolvido essas habilidades através da prática constante de me ouvir.

necessário para recuperar a vontade de seguir estudando e refletir de forma racional as abordagens de estudo do repertório. Nos últimos meses houve um dilema em relação ao momento da gravação: eu tinha uma certa urgência de gravar o repertório, enquanto o professor, apropriadamente, defendia a ideia de disponibilizar mais tempo para resolver de forma efetiva certas questões técnicas e interpretativas. Além do contato com o orientador artístico, meu contexto social foi limitado aos colegas na aula em grupo realizada de forma remota. Neste período, o menor envolvimento com atividades culturais me deixou isolado e desmotivado. Por conta da pandemia, ainda assim consegui participar de duas masterclasses, que foram de grande ajuda. Também vivenciei os recitais privados ao longo do semestre. Acredito que as apresentações constituíram uma solução importante para atenuar a falta de contato com o público e me habituar novamente com situações de performance.

Em resumo: dentre os elementos positivos no contexto social é possível destacar a boa relação com professores e colegas, assim como as experiências de recitais e contato com o público. Procurei, na medida do possível, criar um ambiente social favorável para o desenvolvimento do repertório. Entrei em contato com amigos e antigos professores para exercitar a prática de tocar para outras pessoas, trocar experiências e receber um feedback externo. Os fatores negativos do isolamento forçado se traduziram na falta de vivência acadêmica, nas poucas possibilidades de assistir recitais presenciais, e nas aulas a distância. Além disso, cito que meu contexto familiar e boa parte do meio social no qual círculo não é composto por pessoas com conhecimento em música clássica de concerto. Isso fez com que ao longo da minha história, e na profissão que escolhi, procurei superar essa limitação e desenvolvi o conhecimento do repertório de forma independente, encorajado por professores e colegas.

A partir do mês de outubro, procurei por novos locais de prática e buscar pianos de cauda para estudar. As experiências vivenciadas permitiram perceber grandes variações em cada piano e local de prática. Essas diferenças envolviam o peso das teclas, respostas do instrumento relacionadas a precisão, timbre, pedal, amplitude das dinâmicas, bem como fatores ambientais como luminosidade, barulho, movimentação de pessoas e acústica. Essas experiências foram muito significativas pois constatei que estudar apenas em um local a porta fechadas não transfere facilmente para uma situação completamente diferente de apresentação pública.

Meu estudo tanto em piano digital quanto acústico de armário modelo M.Schwartzmann foi de certa medida prejudicado pela limitação da resposta mecânica e amplitude de dinâmicas desses instrumentos. Para alguns detalhes mais refinados precisava “imaginar” a sonoridade que gostaria de alcançar, esperando uma transferência para a situação de performance em um piano de qualidade. O primeiro recital também foi prejudicado por conta do instrumento, toquei em um piano de armário muito pesado e com resposta limitada. Nas minhas viagens de estudo, tive a oportunidade de tocar em pianos de cauda de boa qualidade tais como pianos das marcas Essenfelder, Baldwin, Yamaha, Kawai, Suzuki, Steinway e Boston. Cada um deles se caracterizava por toque e sonoridade muito diferenciadas, o que permite um processo de redescoberta do repertório. A cada nova oportunidade tinha a sensação de que “estava tocando outro instrumento”.

O local de estudo na minha residência também exerceu impacto negativo sobre o processo de estudo. Diferente de uma prática realizada em um ambiente neutro, onde posso me disponibilizar para cumprir os objetivos, o estudo em casa trouxe uma série de distrações tais como a realização de funções domésticas, contato com familiares e maior suscetibilidade ao uso de aparelhos eletrônicos tais como o celular. A rotina de contato limitado com outras pessoas e lugares impactou minha motivação em diversos momentos. Por conta disso, as viagens de estudo oportunizaram situações fundamentais para desenvolver um nível mais alto de produtividade, assim como para me habituar a situações fora da minha zona de conforto.

Em resumo, os pontos positivos relacionados aos ambientes frequentados se referem ao acesso a diversos instrumentos de melhor qualidade através das viagens de estudo, assim como a prática realizada em locais diferentes. Ao buscar conscientemente alterar as condições do ambiente ao meu favor, deparei-me com elementos e situações mais positivas. Entretanto, o maior número de horas de estudo ocorreu em um instrumento de capacidade limitada e na minha residência, local com diversas distrações. No longo prazo, esse contexto repetitivo e limitante também exerceu um impacto negativo na minha motivação.

Questões comportamentais

Meu comportamento ao longo do processo foi direcionado a estabelecer e conquistar as metas propostas. Pelo fato de estar vinculado a estados emocionais, nem sempre ocorreu de forma regular. Em geral, posso dizer que apesar das oscilações,

consegui me recompor nos períodos de dificuldade e seguir buscando aprimorar minhas habilidades musicais. Como mencionado anteriormente, Mcpherson e Zimmerman (2011) consideram a capacidade de ação/adaptação perante as dificuldades uma característica fundamental dos estudantes autorregulados, que ocorre a partir do monitoramento da prática através da autoavaliação e aplicação de estratégias adequadas. Os diários de prática e gravações serviram como um elemento importante de feedback, forma de guiar e selecionar estratégias de estudo para conduzir minhas ações. A experiência de performance malsucedida foi um ponto de partida para alterar o meio em que costumava praticar. Posso afirmar que senti satisfação ao longo do processo, buscando encontrar novos caminhos para superar minhas dificuldades. Em relação à busca por ajuda, acredito que tive atitudes negativas nos momentos em que demorei a enviar o repertório, devido às diversas gravações tentando alcançar uma execução sem erros técnicos para mascarar as fragilidades.

Acredito que os dois aspectos levantados por Zimmerman (2000) que envolvem a autorregulação comportamental e autorregulação encoberta (questões emocionais/pessoais) são difíceis de distinguir pelo fato de estarem intimamente atrelados. Enquanto o primeiro envolve ajustes no comportamento, o segundo envolve ajustes nos estados cognitivos/afetivos. Ao longo do processo meu comportamento esteve diretamente ligado aos estados emocionais, especialmente no âmbito da motivação, que será discutida na próxima seção. Momentos de maior motivação inspiraram comportamentos mais produtivos e criativos. Da mesma forma, em momentos de baixa motivação fui levado a comportamentos considerados pouco autorregulados, através de ações reativas como irritabilidade, apatia e estratégias ineficazes envolvendo repetições motoras excessivas. Em resumo, posso afirmar embora tenha conseguido obter um comportamento satisfatório no contexto amplo, passei também por situações de comportamento não autorregulado em momentos de baixa motivação.

Questões emocionais/pessoais

Os aspectos pessoais e emocionais estão intimamente ligados aos meus estados motivacionais, que por sua vez foram determinantes para os níveis de atenção, desempenho e produtividade. Esses elementos oscilaram ao longo dos dias, influenciados por questões internas e situações externas. A partir da análise dos estados motivacionais

elencados levantados nos diários, busco traçar um padrão para compreender os fatores principais que influenciaram nessas mudanças.

Em geral meus picos positivos de motivação ocorreram próximos a compromissos como masterclasses, aulas de piano, dias de estudo/gravação em pianos de cauda e recitais. Os picos negativos estavam relacionados a experiências de frustração nas gravações, apresentações que não foram bem-sucedidas, exaustão e situações de frustração por não conseguir resolver algumas questões técnicas do repertório. A questão do cansaço também é mencionada em algumas seções de prática por Gabriela Imreh (CHAFFIN et al., p. 163) que logo em seguida eram interrompidas. O autor sugere que a preocupação com o monitoramento da energia mental é uma característica de profissionais de alto rendimento, que tem consciência de parar quando o estudo passa a não ser mais efetivo. No meu caso apresentei cansaço em algumas sessões de estudo e dias específicos, mas também entrei em um estado mais amplo de saturação. Durante os feriados de final de ano apresentei baixa produtividade e redução de ritmo. Nesse momento me senti frustrado por ainda não ter resolvido algumas questões técnico/musicais e ter que trabalhar intensamente em um momento normalmente dedicado ao descanso. Além disso, sentia-me isolado por conta da situação de privação social em que me encontrava. Nos momentos pós apresentação, reduzia o ritmo para descansar e me recuperar novamente. O último mês foi de grande motivação e engajamento, onde estudava consciente e focado por muitas horas. Nesse período, o repertório já estava consolidado, e me permiti tirar mais dias livres, atitude que considero positiva.

Acredito que fui capaz de identificar e controlar estados emocionais aversivos¹⁷⁵ que surgiram ao longo do caminho. Isso não significa que não tenha sido prejudicado por tais pensamentos, mas que a médio/longo prazo consegui lidar/superar essas autossabotagens. Dentre elas destaco a sensação de ansiedade e insegurança em relação aos recitais e gravações que estavam por vir; irritabilidade por não conseguir resolver determinadas passagens do repertório, mesmo investido uma grande quantidade de tempo; sentimento de frustração e culpa relacionados a erros técnicos em recitais ou gravações. A não aceitação de erros técnicos prejudicou minha performance no quarto recital porque encadeou uma série de pensamentos negativos que prejudicaram minha

¹⁷⁵ A través dos mecanismos de autoeficácia orientados ao afeto (Bandura, 1997, p.137).

concentração. Esses pensamentos negativos estão sempre presentes, mas foram controlados de forma consciente e ativa nas outras apresentações. A culpa sentida pós as apresentações que não considerei bem-sucedidas também acarretou sofrimento, que foi posteriormente canalizado e transformado em motivação.

A partir dessas experiências posso levantar alguns fatores que me auxiliaram e que estavam relacionados com o aumento dos estágios motivacionais. O primeiro fator foi o descanso. Os períodos de baixa motivação estavam vinculados à momentos de exaustão, tanto física quanto mental. Acredito que dormir o suficiente, dedicar tempo para atividades de lazer e eventualmente tirar um dia de descanso tiveram um impacto positivo na motivação, apesar de que em alguns momentos sentia estar “perdendo tempo”. Quando não fazia, acabava por ficar cansado e não conseguir estudar em um dia que deveria ser produtivo. Outro fator importante foi marcar compromissos, como recitais e masterclasses. Períodos longos de estudo sem perspectiva de apresentações favoreceram um estado de conforto, onde me empenhava menos e o estudo progredia lentamente. Mesmo as experiências de apresentações insatisfatórias exerceram um papel importante posteriormente, no sentido de me motivar a estudar mais e evitar que essas situações se repetissem. Sair do ambiente domiciliar e estudar em diferentes também foi um aspecto relevante na motivação, pois obtive um estudo mais focado e produtivo, além de me habituar com pianos e contextos diversos.

4.1.3 Outros elementos de interferência na performance.

Nesta seção serão listados outros fatores que influenciaram no resultado da performance ao longo da experiência:

Lesões: durante esse processo, tive uma lesão no dedo mínimo (dedo 5) da mão direita que prejudicou o andamento do trabalho. Isto acarretava dor ao executar as melodias do soprano, prejudicando a primeira apresentação e prática nas semanas posteriores, pois precisava adaptar a execução de forma a apenas encostar nas teclas ao invés de pressioná-las. Devido ao insistente estudo e pressão na parte lesionada, não havia tempo hábil para curar, o que acabou levando semanas para acontecer. Entretanto, essa situação fez com que a prática tivesse mais ênfase na mão esquerda, explorasse novas estratégias de estudo e enfatizasse o estudo mental, acarretando também em uma experiência positiva. Outro problema foram dores nas costas, que normalmente ocorriam

após longos períodos na mesma posição. Esses problemas deixavam de existir nos momentos em que praticava exercícios físicos, que nem sempre foi um atividade frequente.

Ansiedade na performance: a sensação de ansiedade foi experienciada em todas as situações de performance, e nos dias anteriores, mas de forma controlada. O contexto também exerceu influência, pois a sensação foi mais intensa em situações formais e ambientes desconhecidos. Em geral, a preparação exaustiva e o sentimento de que havia feito tudo o que podia fazer, trouxeram um certo conforto para lidar com essas situações. Com o maior número de recitais e familiaridade com o repertório, passei a controlar melhor a situação, embora o sentimento ainda ocorresse. No momento das gravações finais, experienciei com menor intensidade, possivelmente pela ausência de público e possibilidade de realizar diversas tentativas. Não constatei uma relação entre *maior ansiedade x pior performance*. No recital n.4, onde tive a pior performance, estava menos nervoso e menos concentrado inicialmente, passando a ficar ansioso após o lapso. Ao mesmo tempo que a ansiedade me gerou estresse e rigidez muscular no recital n.3, é possível que tenha me deixado em estado de alerta e otimizado minha concentração em alguns momentos.

Tempo de preparação: o recital foi planejado para ser preparado em nove meses. Entretanto, por conta das limitações¹⁷⁶ encontradas, foi realizado em treze meses. O nível técnico/musical do repertório aumentou rapidamente nos primeiros meses de estudo, mas passou a progredir lentamente após um certo período, assim como constatado na curva de aprendizado de Ebbinghaus (1885, apud RADVANSK, 2017, p.28-30). A manutenção das peças demandava muitas horas, limitando o tempo disponível para um estudo mais focado em pequenas partes. O nível do repertório decaía rapidamente nos dias sem estudo, causando uma sensação de estar acumulando *água em um balde furado*¹⁷⁷. A falta de novos estímulos causada pelo longo tempo de prática do mesmo repertório e a frustração por não resolver determinadas passagens resultou em um período de improdutividade e baixa motivação. O maior tempo de preparação exerceu uma influência positiva na segurança técnica, mas não impediu que cometesse erros técnicos nas apresentações. Eu possuía uma falsa ilusão de que alcançaria a perfeição se estudasse de forma intensa por

¹⁷⁶ Questões já discutidas anteriormente como: limitações no instrumento que tinha disponível e sistema de aulas à distância, dificuldades em resolver por conta própria certas questões técnicas e musicais, mesmo investindo muito tempo e esforço

¹⁷⁷ Analogia feita por Radvansky (2017)

um longo período de tempo. Entretanto, os meses a mais me permitiram aprimorar questões interpretativas e expressivas, que se modificaram lentamente ao longo dos meses. Foi necessário um grande volume de estudo para alcançar pequenas mudanças nos momentos finais, o que acarretava uma certa frustração.

Recital x gravação: constatei diferenças consideráveis na abordagem voltada para a realização de um recital e para a gravação. Durante os recitais, estava em um estado de ansiedade muito mais intenso. Pelo fato de ter uma única chance, a preocupação estava voltada a realizar uma performance expressiva e agradável para o público; manter a concentração por um longo período sem descanso; executar o repertório sem interrupções ou falhas de memória¹⁷⁸. Minha prioridade era de seguir em frente o mais rápido possível caso ocorresse algum imprevisto. Tinha a consciência de que os erros fazem parte da execução ao vivo, seriam quase inevitáveis, mas que poderiam ser rapidamente esquecidos pelo público no caso de uma performance geral satisfatória. Em contrapartida, as gravações me permitiram executar diversas vezes o repertório. Como um registro, gostaria de minimizar os erros técnicos, que passaram a ser uma fonte maior de preocupação. Apesar de não estar tão ansioso inicialmente, essa questão aumentou gradualmente à medida que as execuções eram reiniciadas após erros. Um fenômeno frequente observado foi o pensamento *estou quase lá*¹⁷⁹, que ocorria especialmente nas partes finais do repertório¹⁸⁰, onde os níveis de ansiedade subiam rapidamente por conta da preocupação com erros que pudessem comprometer uma gravação satisfatória até então. Esse estado reduzia a concentração e favorecia alguns comportamentos recorrentes na prática como: tocar de forma “afobada” e ansiosa, acelerar o andamento, perder o controle, não dar as devidas respirações antes de cada sequência de movimentos, tocar com pouca consciência, deixar-me levar por pensamentos intrusivos¹⁸¹.

Memória: o trabalho de memorização foi realizado de forma metódica desde os períodos iniciais do estudo. Busquei reforçar todos os tipos de habilidades através da análise harmônica e estrutural do repertório, escuta das obras com e sem a presença da partitura, solfejo de melodias, estudo mental onde imaginava a execução antes de tocar, variações na ordem do repertório ao longo dos dias. Acredito que a estratégia mais efetiva

¹⁷⁸ Estado mental voltado para a “sobrevivência”

¹⁷⁹ Ou *não posso errar agora*

¹⁸⁰ Constatado em todo repertório, especialmente nas peças longas e com maior número de movimentos.

¹⁸¹ Pensamentos: “não acredito que vou ter que tocar mais 10-20 minutos sem errar”; “essa performance está ocorrendo tão bem, espero não estragar”; “agora vem aquela sessão que costumo errar”; “vou tentar mil vezes se for preciso”.

consistiu em estabelecer diversos pontos de partida e praticar iniciando a partir de todos eles do começo até o final; e do final até o começo. Na obra de Shostakovich, executava as diversas ocorrências do sujeito em ordem aleatória, na obra de Bach memorizei as mãos separadas. Os testes de falha de memória também foram de grande utilidade, onde cometia erros de propósito e pulava para o próximo trecho em sequência. Como resultado, tive apenas um pequeno lapso no início do primeiro recital e outro no quarto recital. Este último me pegou de surpresa pois ocorreu em um local que não costumava apresentar problemas, por isso demorei alguns poucos segundos para retomar. De acordo com minhas experiências, por mais sólida que ocorra a memorização, sempre existe a possibilidade de lapsos. Essas situações ocorrem de forma imprevisível, muitas vezes por conta de distrações ou acaso. Por este motivo, reforço a importância de um estudo focado, deliberado e voltado ao desenvolvimento da memória de conteúdo endereçável para permitir a retomada rápida e o fluxo da execução. Acredito que realizei um trabalho bem-sucedido no contexto geral da memorização.

4.2 SEGUNDO ESTUDO DE CASO

4.2.1 Fases e subprocessos da autorregulação

A partir das fases e subprocessos presentes na autorregulação, serão descritos os procedimentos e impressões geradas ao longo do processo.

Premeditação:

1. Análise da tarefa

O *estabelecimento de metas* no estudo do repertório teve como o objetivo final a preparação para uma apresentação pública perante uma banca avaliadora. Diferente do ano anterior, o foco não estava mais na gravação, mas na realização de um recital. Os níveis inferiores da hierarquia envolveram a preparação para as aulas semanais e apresentações realizadas nas aulas em grupo, onde foquei em peças específicas. O nível mais básico da hierarquia consistia no planejamento da prática diária, onde estipulava questões do repertório que pretendia trabalhar e resolver. Assim como defendido por Bandura (1997) na teoria de metas, esses objetivos situados nos níveis inferiores da

hierarquia serviram como um elemento motivador para me manter ativo e focado no processo de preparação visando um objetivo final.

O *planejamento estratégico* novamente envolveu as estratégias de estudo, organização do tempo e das peças estudadas. O cronograma diário dessa vez foi planejado para dar prioridade às peças que seriam trabalhadas nas próximas aulas ou que seriam executadas nas aulas em grupo. Entretanto, procurei estudar o repertório completo quase que diariamente para que seu nível não regredisse. Os *ajustes estratégicos* foram realizados de maneira mais efetiva ao longo desse ano. Devido ao feedback semanal do orientador nas aulas de piano, consegui reajustar minhas estratégias e objetivos de forma mais rápida e eficiente, se comparado ao ano anterior. Também consegui cumprir as atividades programadas de forma mais metódica, com exceção das semanas finais, quando questões pessoais interferiram no meu planejamento. De maneira geral, meu estudo foi mais eficiente e organizado em relação ao ano anterior.

2. Crenças motivacionais

As características envolvidas nas *crenças motivacionais* se mantiveram de forma similar ao primeiro recital. Em relação às *crenças de autoeficácia*, segui acreditando que seria possível realizar um bom trabalho mesmo sob uma diversidade de circunstâncias benéficas e adversas. Consequentemente, também mantive padrões altos em relação as *expectativas de resultado*, com a diferença de que, desta vez projetei minhas expectativas de forma mais realista. Ambos os fatores envolvidos nas crenças motivacionais foram construídos a partir das minhas experiências anteriores e fortemente influenciados pelo processo de preparação do último recital.

A *motivação intrínseca* também se manteve constante apesar de pequenas oscilações. Assim como mencionado no estudo anterior, a escolha da minha profissão tem como fator principal a satisfação interna em realizar meu trabalho, contribuindo para o processo de orientação de metas internas que, por sua vez, alimentam o ciclo da autorregulação. O processo transcorreu de maneira similar em relação ao ano anterior, por se tratar de uma característica interna muito relevante e de pouca volatilidade. Em outras palavras, o fato de ter escolhido essa profissão partiu sobretudo da motivação intrínseca que é uma característica interna e que envolve uma profunda identificação

peçoal com essa atividade, por isso acredito que dificilmente seria reduzida ou esvaída em um curto período, especialmente pelo contexto de última avaliação instrumental do curso de doutorado.

Desempenho ou Controle Volitivo

1. Autocronrole

Como mencionado no capítulo anterior, a *autoinstrução* está relacionada em saber como desempenhar as ações necessárias durante a prática. Com o acúmulo de experiências, essa habilidade foi de maneira geral aprimorada. Ao longo desse ano ela foi melhor desenvolvida de forma conjunta com a instrução partindo também do meu orientador artístico. Com os encontros mais frequente através das aulas presenciais, foi possível ter um contato mais próximo e maior assimilação dos movimentos e sonoridades realizadas por ele, encurtando o trajeto que normalmente teria que percorrer para resolver certas questões técnicas por conta própria. Embora a autoinstrução seja fundamental para qualquer estudante, pois provém independência e autonomia, acredito que pode essa habilidade pode ser otimizada quando desenvolvida de forma conjunta com o feedback e instruções de terceiros mais experientes.

A criação de *imagens mentais* foi planejada de forma mais consciente em relação ao recital anterior, a partir de diferentes estímulos. Houve um estudo metódico do texto musical na partitura, através da análise do repertório e do estímulo da memória visual, onde eventualmente tentava imaginar a partitura e lembrar dos seus detalhes. Além da imaginação do texto escrito, também mantive como prática executar mentalmente trechos do repertório fora da partitura. Acredito que essa construção tenha contribuído para a rápida recuperação após os erros e ausência de lapsos de memória ao longo das apresentações.

O *foco da atenção* novamente oscilou frequentemente nas sessões de estudo, aulas e apresentações. Por se tratar de uma habilidade limitada, estava intimamente relacionada com meu estado de descanso/exaustão e a fatores motivacionais. Assim como no ano anterior, algumas sessões de estudo tiveram um rendimento muito baixo quando meus níveis de concentração estavam baixos. Esse elemento foi um dos principais fatores envolvidos na qualidade das apresentações. A pior performance constatada no segundo

recital foi acarretada principalmente pela falta de atenção devido a distrações externas, enquanto obtive um resultado superior na apresentação do dia seguinte, onde consegui manter o foco. Embora a quantidade de estudo tenha sido similar, o estado de atenção foi determinante para as duas performances contrastantes. Durante o primeiro, quarto e quinto recitais mantive um estado elevado de atenção, onde consegui de forma efetiva desempenhar aquilo que havia estudado. As *estratégias de estudo* utilizadas já foram amplamente descritas nas seções anteriores do trabalho, e fundamentais para gerar variabilidade na prática e resolver questões técnicas e interpretativas. Dentre as novas estratégias adotadas nesse período de preparação posso destacar a meditação nos dias e horas anteriores às apresentações e as frequentes simulações de recitais realizadas nos períodos finais, intercaladas com a escuta e o trabalho dos pontos problemáticos.

2. Auto-observação

A auto-observação seguiu sendo aprimorada ao longo desse ano. A *autogravação* foi uma ferramenta amplamente utilizada, não apenas por conta da pesquisa, mas como forma de prover um autofeedback. Entretanto, foi menos frequente nos períodos iniciais. Conforme mencionado anteriormente, a relutância em assistir minhas falhas em um repertório na fase de leitura me desestimularam dessa abordagem por um período, o que considero uma atitude improdutiva. Outro fator que pode ter contribuído para essa redução nos períodos iniciais foi por conta do feedback externo das aulas de piano, que de certa forma fez com que me acomodasse. Nos quatro meses finais essa prática foi retomada, e acredito ter sido muito eficiente em conjunto com o feedback externo, possibilitando perceber minhas dificuldades e ampliar minha autopercepção.

A *autoexperimentação* ocorreu de forma diferente em relação ao ano anterior. Pelo fato de ter ampliado meu leque de estratégias de estudo, já havia assimilado muitas ferramentas para resolver questões técnicas, que foram aplicadas de forma natural/automática. As estratégias foram similares às utilizadas na última preparação. Entretanto, as aulas de piano presenciais contribuíram para que ampliasse minhas possibilidades de movimentos, toques e uso do pedal. Esses detalhes foram mais facilmente assimilados durante as aulas presenciais do que durante o período de encontros online. Como consequência, ampliei minha variedade de toques e formas de articulação,

que foram aprendidos nas aulas e posteriormente incorporados nas minhas sessões de estudo.

Autorreflexão

1. Autojulgamento

Conforme fui adquirindo experiência nesses últimos três anos, passei a perceber cada vez mais detalhes durante o processo de *autoavaliação*. Estes envolvem nuances de questões interpretativas como articulação, dinâmica, andamento, adequações ao estilo e caráter de acordo com cada repertório. A utilização dos vídeos como ferramenta de estudo também contribuiu para que identificasse comportamentos improdutivos e movimentos inadequados. Acredito que o desenvolvimento da capacidade de escuta e o conhecimento adquirido nas aulas tenham contribuído de forma ativa nesse processo. Sobre as *atribuições causais* dos resultados positivos podem ser destacados a prática focada e consistente ao longo de todo o ano, a grande variedade de locais de prática e apresentações realizadas nas aulas em grupo e o aprendizado adquirido por meio do meu orientador artístico. As experiências negativas constatadas no contexto de performance foram causadas por momentos de falta de atenção e alguns erros técnicos que ocorrem por acaso ao longo do curso da execução. Embora tenha reduzido o tempo dedicado a prática nas últimas semanas por contextos adversos, acredito que consegui desempenhar minha função da melhor forma possível de acordo com minhas possibilidades.

2. Auto reação

Houve uma mudança considerável nos níveis de autossatisfação ao longo do último ano. Além do alto valor atribuído aos resultados, gradualmente passei a ter um maior sentimento de satisfação pelo processo em si, tornando o aprendizado menos penoso. Essa mudança pode estar diretamente relacionada com o fato de estar inserido novamente em um meio artístico e social através do convívio com professores e colegas. Outra mudança importante foi em relação aos níveis de insatisfação perante erros e situações de fracasso, onde passei a sofrer menos e aceitar esses acontecimentos como parte da performance ao vivo. É possível que essas mudanças tenham ocorrido devido a maturidade adquirida nos últimos anos e ao grande número de apresentações realizadas. Através dessas experiências, adquiri maior consciência sobre minhas capacidades e

limitações e sobre uma condição inerente a esse contexto: a imprevisibilidade existente na situação de performance.

Em relação às *inferências adaptativas* posso destacar as sugestões musicais realizadas pela banca, que envolvem detalhes técnicos e interpretativos sobre o repertório. Sobre as ações envolvidas na prática, acredito que consegui implementar um estudo mais metódico e produtivo em relação ao ano anterior. Entretanto, como mencionado por Zimmerman (2000) mesmo após atingir um nível elevado de competência é possível que essas habilidades não sejam aplicadas em situações de baixa motivação ou em contextos diversos. Por isso, posso destacar que manter um estudo produtivo é uma busca constante.

4.2.2 Meio social/ambiental, questões comportamentais e emocionais/pessoais

Orientação artística e meio social/ambiental

A orientação artística consistiu em encontros semanais através de aulas de piano individuais e coletivas. Durante as aulas individuais trabalhamos aspectos técnicos e interpretativos do repertório. Além das questões específicas relacionadas a execução, foram discutidos aspectos envolvidos no contexto geral, como informações biográficas dos compositores; apresentação e escuta de outras obras relevantes além daquelas que estavam sendo estudadas; discussão acerca de estilos e contexto nos quais estavam inseridos; sobre como justificar certas escolhas musicais; análise do repertório; orientações sobre como me comportar no palco e troca de experiências relacionadas a performance. Da mesma forma que na preparação anterior, fui estimulado a buscar e ouvir repertórios diversos com a finalidade de desenvolver um objetivo estético e ampliar minha paleta de sonoridades no instrumento. Desta seleção, destaco as seguintes obras:

- Alexandre Levy – *Impromptu-Caprice* Op.1; *Fosca (Fantasia sobre temas da ópera de Carlos Gomes)* Op.3; *Tango brasileiro*; *Schumanniana*;
- J. Brahms - *3 Intermezzi*, Op. 117; *4 Klavierstücke*, Op. 119; *Sechs Gesänge*, Op. 7; *2 Gesänge*, Op.91; *Wie Melodien zieht es mir*, No.1, Op. 105; *Sonata para piano No.1* Op.1; *Quarteto para piano No.1* Op.25; *Quarteto par piano No.3* Op.60
- L.V, Beethoven – *Sonata para piano No. 21 em C maior*, Op. 53; *Sonata para piano No 26 em Eb maior*, Op.81a.

- György Ligeti - *Lux Aeterna; Atmospheres; Le Grand Macabre; Requiem; Estudos para Piano.*

A variedade de obras, muitas delas para canto e piano, me inspiraram na busca por maior contraste nas sonoridades, articulações, dinâmicas e fraseados.

As aulas em grupo envolviam a execução do repertório seguido de comentários pelos colegas e orientador artístico. Elas foram fundamentais para a construção do hábito de executar o repertório em público. Nas últimas semanas realizei seis apresentações durante as aulas, contemplando o repertório na íntegra. A frequência de apresentações contribuiu para me acostumar com o piano, adquirir resistência, capacidade de concentração e de controle da ansiedade. Além disso, os comentários realizados pelo professor e colegas serviram como um feedback para que orientasse meus estudos. Outra habilidade desenvolvida nesse contexto foi de ouvir e tecer comentários sobre as apresentações dos colegas contribuindo para uma escuta mais ativa e ampliação do meu conhecimento sobre o repertório.

O convívio com colegas e professores exerceu um papel positivo nos meus estados motivacionais. Nesse contexto pude trocar experiências, assistir apresentações artísticas e fortalecer relações. As aulas presenciais facilitaram a assimilação de movimentos e sonoridades almejadas e me permitiram obter uma maior vivência de palco. Os recitais realizados em diferentes cidades favoreceram o contato com o público, amigos, colegas e professores. Em resumo, dentre os pontos positivos relacionados aos aspectos sociais posso destacar a relações significativas com colegas e professores, acesso a ambientes culturais e oportunidade de realizar recitais em lugares diversos. Os aspectos negativos estavam relacionados ao ambiente de convívio pessoal, que exerceram uma influência negativa nas semanas finais de preparação.

O contexto ambiental foi muito mais favorável em relação ao ano anterior. As aulas eram realizadas semanalmente em um piano de cauda Steinway com uma mecânica muito superior e maior variedade de possibilidades sonoras em relação ao instrumento que costumava estudar. Tive a oportunidade de estudar em diferentes instrumentos nos prédios da pós-graduação em música e do Instituto de Artes. Estes possuíam mecânicas diferentes e contribuíram para desenvolver a habilidade de adaptação perante diversas situações, instrumentos e lugares. Procurei estudar em uma grande variedade de ambientes além do meu espaço próprio, incluindo a residência de colegas e diferentes

auditórios onde as apresentações foram realizadas. Em resumo, os pontos positivos relacionados ao ambiente de estudo foram o acesso frequente a bons instrumentos e grande diversidade de locais de estudo. O único ponto negativo foi a instabilidade e dificuldade de encontrar um local fixo para estudar nas semanas finais da preparação devido a problemas pessoais.

Questões comportamentais

Assim como mencionado no estudo anterior, meus comportamentos estavam diretamente relacionados aos estados emocionais. De maneira geral, consegui controlar de forma mais efetiva o comportamento ao longo das situações adversas. Houve menos ações de teimosia e insistência em comportamentos improdutivos. Isso pode ter sido influenciado pelos compromissos semanais como as aulas, ou seja, uma motivação extrínseca que contribuiu para a regulação do meu comportamento. Nesse contexto precisava resolver as questões técnicas e musicais a tempo para a próxima semana, sendo necessário regular minhas ações em prol de obter bons resultados. Além disso, a orientação realizada de forma presencial e frequente fez com que os movimentos/ações inadequadas fossem identificadas rapidamente e solucionadas de forma mais efetiva. Os diários de prática e gravações também contribuíram positivamente na motivação e organização do estudo, e foram seguidos de forma mais rigorosa. Em geral os comportamentos mais produtivos ocorriam em momentos de alta motivação, mas ambos também estavam intimamente relacionados com questões extrínsecas como as aulas e apresentações. O comprometimento com essas obrigações serviu como combustível para controlar meus comportamentos e manter a constância e disciplina nos estudos mesmo em situações adversas vivenciadas nas últimas semanas.

Questões emocionais/pessoais

Os aspectos emocionais e pessoais desempenharam um aspecto particularmente relevante nesse processo. Ao longo dos primeiros meses de pesquisa os estados motivacionais oscilaram frequentemente, de forma similar ao estudo anterior. Os picos negativos estavam em sua maioria relacionados a períodos de exaustão. Houve também alguns dias em que não foi possível estudar devido a compromissos pessoais ou por opção própria, para fins de descanso. De forma geral consegui me recuperar rapidamente dos estados de desânimo devido aos compromissos. Assim como no ano anterior, os picos

positivos nos estados motivacionais estavam relacionados aos fatores extrínsecos como as aulas e apresentações, que dessa vez ocorreram de forma mais frequente e constante.

As semanas finais envolveram uma situação emocionalmente complexa. Precisei lidar com questões pessoais e emocionais ao mesmo tempo em que estava focado para as apresentações em uma etapa importante da minha carreira profissional, a saber, a etapa final do doutorado. Essas questões influenciaram negativamente meu estado emocional, reduziram significativamente meu tempo disponível para a prática e limitaram meu ambiente de estudo, visto que fiquei alguns dias sem residência fixa. Acredito que o foco intenso no trabalho fez com que minhas atenções fossem voltadas para a prática do instrumento, evitando assim fluxos de pensamentos negativos e estados emocionais aversivos. Essas ações são descritas por Bandura (1997) nos mecanismos de autoeficácia relacionados a *orientação do pensamento, das ações e do afeto*.

De forma geral consegui desempenhar da melhor forma possível o meu trabalho, apesar das condições encontradas no ambiente. Outras questões emocionais/pessoais envolvidas nesse processo foram os recitais realizados em locais dos quais havia estudado ou lecionado: Florianópolis, Porto Alegre e Pelotas. Essas experiências foram muito positivas e motivadoras, onde pude reencontrar pessoas importantes ao longo da minha trajetória e encerrar um ciclo. Outra mudança foi a redução do sentimento de culpa em relação aos erros e performances malsucedidas. Embora ainda presentes, passaram a causar menos sofrimento no momento e nos dias posteriores a performance. Passei a lidar de forma mais realista em relação às situações das quais não tinha controle. Acredito que isso se deve a maturidade e frequência na qual me expus a essas situações.

4.2.3 Outros elementos de interferência na performance.

Ansiedade na performance: embora experienciada em todas as situações de performance, a ansiedade foi menos intensa comparada às experiências vividas no ano anterior. É provável que esse fato esteja relacionado com o profundo estudo do repertório e principalmente com a prática semanal de apresentar em público. Nas últimas semanas realizei seis apresentações nas aulas em grupo, quatro simulações de recitais e cinco recitais formais. Essas práticas fizeram com que me habituassem com as situações de

performance, em diferentes lugares e instrumentos. Passei a controlar melhor minhas ações e os pensamentos intrusivos.¹⁸²

Tempo de preparação: o tempo de preparação foi inferior ao recital anterior, em torno de onze meses. Embora fosse possível realizar em um tempo menor, acredito que foi o período ideal para alcançar uma boa preparação e aproveitar a primeira oportunidade de aulas presenciais após dois anos trabalhando de forma remota. De forma similar ao semestre anterior, obtive dificuldades em manter o repertório em um nível regular. Entretanto, consegui resolver as questões técnicas mais rapidamente ao longo das aulas, o que me possibilitou gastar menos tempo estudando pequenos trechos e dedicar mais tempo na manutenção do repertório como um todo.

Recital x gravação: o foco durante o semestre se voltou sobretudo nas apresentações ao vivo. Embora realizasse gravações para obter um autofeedback do repertório, não precisei mais enviá-las no contexto das aulas. Consequentemente não realizei novamente as ações de gravações repetitivas em busca de uma execução sem erros técnicos, que muitas vezes acabavam por reforçando os mesmos. Na preparação para as apresentações busquei enfatizar as habilidades de concentração, controle de ansiedade, resistência e reforço da memória para evitar lapsos.

Memória: a memorização do repertório foi amplamente trabalhada através das mesmas estratégias utilizadas na preparação do recital anterior: análise do repertório, reforço de diferentes tipos de memória através da mentalização da partitura, mentalização dos movimentos, solfejo de melodias, escuta das obras e início a partir de diferentes pontos das peças. Não houve lapsos de memória ao longo dos recitais, apenas erros técnicos seguidos da retomada do fluxo musical. Um dos pontos que apresentou problemas foi durante o quarto recital no início da obra de Ligeti. Devido a similaridade de padrões, cometi um erro técnico em determinado trecho envolvendo um ponto de troca (*swiches*) e segui por outra direção da peça pulando alguns compassos. Entretanto consegui retomar o fluxo rapidamente. Acredito que obtive uma memorização bem-sucedida ao longo do processo.

¹⁸² Com exceção do segundo recital e da apresentação do terceiro movimento da *apassionata* na aula em grupo.

4.3 ASPECTOS RELEVANTES ENTRE OS DOIS ESTUDOS DE CASO

Os dois estudos de caso apresentaram similaridades e elementos contrastantes. O primeiro foi marcado principalmente por conta do isolamento social devido a pandemia, aulas a distância, frustrações ao tentar resolver problemas técnicos, busca por lugares adequados de estudo, realização de diversos recitais com o objetivo de retomar a prática de tocar em público, experimentação de novas estratégias de estudo, desenvolvimento da habilidade de escuta, e, não menos importante, a avaliação final por meio de gravação. O segundo estudo de caso foi marcado pela volta das aulas presenciais, meio social favorável através do contato com colegas e professores, disponibilidade de locais e pianos adequados para a prática, alta frequência de apresentações públicas através das aulas em grupo e recitais, avaliação presencial realizada perante uma banca, amadurecimento profissional, e, até mesmo a superação de problemas pessoais nos períodos finais de preparação.

O processo de memorização foi realizado de forma a fortalecer os diferentes tipos de memória¹⁸³. Em ambos os estudos foram realizadas práticas com privação de sentidos buscando trabalhar individualmente cada um dos quatro tipos de memória musical levantados pelo referencial bibliográfico¹⁸⁴. Para desenvolver a memória de conteúdo endereçável (CHAFFIN et al., 2012) foi fundamental a ferramenta de análise do repertório, bem como a segmentação e a prática iniciando a partir dos diversos pontos de apoio para acelerar a retomada do fluxo musical nas situações de erros ou lapsos. Outros aspectos significativos incluíram o estudo em diferentes locais, simulações de performance e recitais adicionais para fortalecer a memória nos diversos contextos e estados cognitivos/emocionais (MISHRA, 2002)

Durante o estudo busquei regular meu comportamento e desenvolver uma prática deliberada (ERICSSON et al., 1993). Entretanto isso não foi sempre possível. Minha motivação e capacidade de atenção oscilaram ao longo do tempo em virtude de aspectos internos e situações externas. Essa constatação vai de acordo com o trabalho de

¹⁸³ Recapitulando o modelo de Tulving (1985, apud RADVANSKY, 2017, p.43-45), a performance musical envolve componentes da memória não declarativa relacionado aos movimentos (memória procedural) assim como conhecimentos explícitos provenientes da memória declarativa (memória semântica). Nesse contexto, o conhecimento semântico do texto musical auxiliando na compreensão do conteúdo e na recuperação do fluxo após lapsos ou erros.

¹⁸⁴ Memória cinestésica/mecânica; visual/fotográfica; auditiva/aural; conceitual/analítica (BARROS, 2008; CHAFFIN et al, 2002; WILDT, 2004;).

Mantovani (2018) que descreve a deliberação do estudo como uma característica dinâmica. Percebi que minha capacidade de realizar sessões produtivas de estudo deliberado mostrou um resultado superior durante o segundo recital, o que sugere uma evolução na habilidade de concentração, compreensão do conteúdo musical e qualidade da prática. Dentre os fenômenos, comportamentos e sentimentos que auxiliam na elaboração do estudo mencionados por Radvansky (2017) posso destacar a eficácia do *efeito de geração* presente nos momentos de verbalização das atividades, escrita na partitura e na prática do repertório em si; a criação de *imagens mentais* a partir da mentalização dos movimentos e da partitura e os *aspectos emocionais* que auxiliaram na execução e memorização de pontos climáticos. Alguns princípios de Ebbinghaus (1885, apud RADVANSKY, 2017, p.28-30) também foram observados ao longo da prática através dos *conceitos de aprendizado, curva de esquecimento, overlearning*. O processo de leitura do repertório evoluiu rapidamente no início, para em seguida passar por um arrefecimento nos meses finais. Ao constatar uma diminuição no meu progresso, despendi um grande esforço e empenho para não me deixar abater, mas ao contrário, conseguir obter pequenas conquistas conforme descrito na *curva de aprendizado*. Os poucos dias sem prática acarretavam uma repentina queda no nível de desempenho conforme a *curva de esquecimento*. Foi necessária uma prática intensa (*overlearning*) antes da última performance para manter o repertório no nível almejado/desejado na última apresentação.

A motivação foi o fator principal relacionado com a qualidade da prática, controle do comportamento e capacidade de atenção. Mesmo apresentando oscilações em ambos os estudos, os picos de motivação estavam relacionados sobretudo aos compromissos como aulas, viagens de estudo e recitais. Assim como descrito por Gagné e Deci (2005) a motivação intrínseca e a motivação extrínseca integrada coexistem de forma contínua e integrada. Nesse contexto havia uma satisfação interna em realizar as atividades, bem como o desejo de cumprir meus compromissos da melhor forma possível. Apesar dos longos períodos sem prática ou com baixa produtividade nos períodos finais do segundo estudo de caso, fui capaz de recuperar rapidamente o ritmo nos dias próximos aos recitais e controlar meus pensamentos durante as apresentações mais importantes. Assim como descrito na teoria de metas (BANDURA, 1997), a conquista de pequenos objetivos serviu como elemento motivador para regular meus estados motivacionais até o objetivo final. Nesse contexto, houve um planejamento adequado das ações através de objetivos

especificados e bem definidos assim como um nível de desafio condizente com minha capacidade.

Meus níveis de ansiedade no período anterior e durante a performance em geral foram moderados. Assim como descrito na teoria de controle da atenção de Eysenck et al. (2007), quando este sentimento fica fora de controle há um desvio da atenção da atividade principal para pensamentos distratores internos e externos. Essa experiência foi vivenciada nas apresentações que considero malsucedidas em ambos os estudos de caso, ainda que esporádicas. Na maioria das experiências foi possível controlar esse fluxo de pensamentos, bem como o sentimento de ansiedade que se manteve em um nível tolerável, especialmente nos recitais mais importantes realizados em espaços formais. A prática frequente de tocar em público e a mudança de mentalidade em relação a preocupação com erros técnicos contribuiu positivamente na redução da ansiedade no segundo estudo de caso.

Em relação às fases cíclicas da autorregulação propostas por Zimmerman (2000), a etapa de *premeditação* foi semelhante em ambos os estudos tanto na *análise da tarefa* quanto nas *crenças motivacionais*. As maiores diferenças foram encontradas durante o processo de *desempenho*. O *autocontrole* foi regulado de forma mais eficaz ao longo do segundo estudo. A *autoinstrução* ocorreu de forma mais efetiva, especialmente porque adquiri maior consciência de como realizar os movimentos adequados e conquistar sonoridades almejadas durante as aulas presenciais, ações que foram replicadas no meu estudo durante a semana. Embora tenha priorizado as peças que seriam trabalhadas ou apresentadas nas aulas de cada semana, a prática envolveu uma abordagem mais holística quando comparada ao ano anterior. Procurei abordar o repertório completo e para manter um equilíbrio no nível de todas as peças. O primeiro estudo de caso foi marcado pela descoberta e *autoexperimentação* de diversas estratégias de estudo. Estas foram replicadas de forma mais consciente e objetiva ao longo do segundo estudo de caso, que também abrangeu novas abordagens, principalmente nas frequentes simulações de performance. A *auto-observação* foi aprimorada ao longo do tempo auxiliada principalmente pelas *autogravações* que serviram como base para a coleta de dados desta pesquisa. Essa ferramenta foi fundamental e marcante no primeiro estudo onde passei a desenvolver o hábito frequente de escuta dos resultados do meu estudo.

Dessa maneira, a etapa de *autorreflexão* também apresentou diferenças nos dois casos. O *autojulgamento* envolveu o aprimoramento da capacidade de *autoavaliação* ao

longo do processo através da prática frequente de ouvir minhas gravações, bem como avaliar os colegas nas aulas em grupo. As *atribuições causais* provenientes da avaliação dos resultados obtidos no primeiro estudo de caso serviram como elementos norteadores para o aprimoramento da prática na segunda pesquisa. Em relação a *auto reação*, acredito que consegui aprimorar a capacidade de *autossatisfação* no segundo estudo, passando a ter mais prazer durante o processo, especialmente por estar envolvido em um contexto ambiental e social mais favorável.

Ao longo das apresentações constatei diversas semelhanças com as situações encontradas no referencial bibliográfico. Com algumas exceções, me senti seguro em relação a quantidade de tempo investida no estudo na maioria das apresentações. Em geral entrei no palco com um nível de ansiedade moderado. Entretanto, os pensamentos distratores e os picos de ansiedade ocorreram pouco antes, ou após os problemas técnicos durante as apresentações. Esses acontecimentos disparavam gatilhos internos que desencadeavam ondas de pensamentos negativos de frustração que foram controlados na maioria das ocasiões.

Nas apresentações consideradas bem-sucedidas consegui manter a atenção nos aspectos musicais focando deliberadamente nos elementos que gostaria de ressaltar planejados previamente. O conteúdo da autoconversa também foi voltado para pensamentos de encorajamento ou de atenção de volta para a música. Nas performances não tão bem-sucedidas, os pensamentos predominantes se voltaram para estados de culpa e para descobrir o que poderia ter feito melhor. Especialmente no primeiro estudo de caso, havia uma preocupação excessiva com os erros técnicos que geravam um aumento na ansiedade e diminuição da autoconfiança. Aos poucos esse estado estressante e mal resolvido foi se modificando e minhas prioridades se voltaram para as questões interpretativas e expressivas. Com isso, consegui ir reduzindo a carga de cobrança que impunha a mim mesmo.

Embora tenha aprimorado a capacidade de concentração ao longo das apresentações, houve momentos em que não fui capaz de controlar meus pensamentos de forma satisfatória. Um exemplo deste fato ocorreu durante o segundo recital do segundo estudo de caso **quando** me distrai com uma criança na plateia. Assim, posso deixar estabelecido que tanto o ambiente, quanto o público exerceram grande influência no resultado das apresentações. Diferente de alguns relatos citados no referencial (CLARK et al., 2014) o fato de tocar em situações de avaliação e/ou para um público especializado,

como colegas e professores, não parece ter influenciado negativamente minha performance. Durante as apresentações mais formais minha concentração foi superior em relação aos recitais menos formais realizados no meu próprio espaço. A sensação de ameaça foi canalizada de forma positiva nessas situações. Os pianos superiores presentes nos auditórios também foram fatores determinantes no sucesso dessas apresentações.

A autorregulação durante o planejamento e estudo do repertório foi fundamental para consolidar o domínio técnico e a memorização, mas apenas isso não é suficiente para garantir uma apresentação bem-sucedida. É necessário ser capaz de colocar essas habilidades em prática através do controle da ansiedade, da atenção e do fluxo dos pensamentos durante uma performance ao vivo. A experiência adquirida ao longo dos diversos recitais foi indispensável para apresentar o resultado do trabalho realizado durante os estudos a portas fechadas. De forma gradual fui capaz de desenvolver a capacidade de concentração e controle da ansiedade nas situações de pressão. As melhores apresentações realizadas no segundo estudo de caso ocorreram durante um período emocional conturbado. Nessas situações fui capaz de abstrair sentimentos e pensamentos não relevantes para a tarefa, e canalizar meu foco na realização musical. Essa conquista foi possível devido a intensa prática e a frequência nas apresentações públicas que consegui desempenhar ao longo desses dois anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estudos de caso acompanharam meu processo de aprendizado e memorização do repertório ao longo dos meses finais de preparação para o recital do segundo e terceiro ano de doutorado em contextos adversos: através de aulas remotas e posteriormente presenciais. O trabalho foi balizado a partir do tripé fundamental da autorregulação: planejamento/premeditação, desempenho/controle volitivo e autorreflexão. A primeira etapa consistiu em elaborar um plano de metas a curto e longo prazo que fossem alcançáveis e fizessem sentido. Esses planos envolveram as metas diárias, sessões de estudo, masterclasses, aulas remotas e presenciais, assim como recitais. A estipulação de objetivos em fases graduais e hierárquicas visando um produto final a longo prazo são a base da teoria de metas defendida por Bandura (1997), e são determinantes para a manutenção da motivação.

A segunda etapa envolveu uma prática consistente do repertório, através da incessante busca do estabelecimento de hábitos de estudo deliberado, concentrado através da aplicação de estratégias de estudo das quais estava habituado, bem como as novas estratégias experimentais. Ao longo do processo, foram realizados ajustes guiados pelo feedback obtido em tempo real e através de gravações de sessões de estudo e de recitais, adaptando as abordagens de acordo com a necessidade e especificidade de cada repertório. A terceira etapa contemplou o período de reflexão e avaliação do processo, visando traçar um panorama geral do progresso e planejar as ações que precisam ser alteradas para otimizar o resultado dos próximos recitais. O hábito de relatar/planejar meu processo de estudo assim como observar minhas próprias gravações diárias me permitiu adquirir maior consciência e lucidez sobre as ações que eu estava realizando. Os feedbacks diários foram de grande ajuda na observação da minha visão interior, da minha compreensão de pensamentos e emoções. É importante elucidar que minha prática no período prévio ao estudo de caso não poderia ser considerada metódica ou organizada. Não estava habituado a me gravar e, muito menos relatar por escrito minhas próprias ações e pensamentos diariamente.

O fator de maior relevância ao longo do processo foi a motivação, sem dúvida o que determinou minha capacidade de concentração, e que me proporcionou as habilidades necessárias para os momentos de deliberação do estudo. Posso afirmar que as motivações

extrínsecas foram fatores fundamentais para me colocar em movimento: nos momentos em que tinha compromissos como aulas, recitais, masterclasses e gravações me sentia altamente motivado e focado. A relação com meu orientador artístico (contexto social) também exerceu um papel determinante na manutenção da motivação ao fornecer um feedback externo da minha prática. É importante ressaltar que o trabalho se centrou no meu processo de assimilação e desenvolvimento a partir das experiências vivenciadas. Embora não tenham sido o foco do documento escrito, as aulas de instrumento e a orientação recebida foram indispensáveis para meu progresso, resolução de problemas técnicos, conhecimento de repertório, bem como uma preparação modelar para atuar como pianista e professor de piano em nível profissional. Concluo que os estudos de caso serviram de estímulo para investir em ações mais produtivas no ponto de vista da prática instrumental como: planejar e refletir sobre as ações, gravar meu progresso em áudio e vídeo, experimentar novas estratégias de estudo. Isso pode ser evidenciado pela mudança das minhas ações durante a prática. Apesar da satisfação em realizar o trabalho, os fatores extrínsecos envolvendo as obrigações serviram como um elemento impulsionador da prática. Assim como defendido por Gagné e Deci (2005) as duas formas de motivações estão integradas em um contínuo, a saber: elementos de motivação intrínseca extrínseca fortemente relacionados entre si.

Ao longo da prática foi constatada uma relação direta entre tempo de estudo e motivação, o que vai ao encontro do que foi constatado no trabalho de Boon (2020). Os dias em que investi mais tempo na prática (três/quatro horas ou mais) também foram as ocasiões em que me senti mais motivado. Os momentos de baixa motivação estavam relacionados a experiências de fracasso, frustração e exaustão devido ao longo tempo dedicado ao mesmo repertório. O contexto de pandemia foi prejudicial aos estudos, causando um sentimento de isolamento. As aulas à distância apresentaram limitações, assim como o local e instrumento de prática predominantes. O âmbito residencial favoreceu uma série de distrações e as limitações identificadas principalmente com o piano que tinha disponível. Essa questão foi resolvida no segundo estudo de caso, quando tive a oportunidade de realizar aulas presenciais e estudar com frequência em instrumentos de qualidade superior. Ao recapitular as pesquisas abordadas, McPherson et al. (2019) relatou a influência do ambiente físico na prática instrumental ressaltando a importância de um instrumento e ambiente de estudo adequados para a obtenção de melhores resultados. De acordo com minhas experiências, observei uma grande diferença

entre as possibilidades sonoras, peso e resposta em instrumentos diversos quanto à qualidade. A pesquisa de Pike (2017) também reforça que o estudo em ambiente residencial é mais propício a uma série de distrações, prejudicando o rendimento e concentração.

As experiências negativas acabaram por gerar um efeito positivo a médio prazo, pois serviram de motivação para estudar mais e buscar novos caminhos de forma a evitar repetir situações limitantes ou negativas. Essa característica é atribuída por Zimmerman (2000) como um fator positivo no contexto da autorregulação. Nesse caso, as *atribuições causais* foram imputadas a comportamentos e contextos improdutivos, ao invés de uma falta de capacidade. Dentre as ações realizadas em busca de mudança, posso destacar a procura por lugares mais propícios ao estudo, apoio por parte do orientador, ex-colegas e professores¹⁸⁵, agendamento de recitais em diferentes locais para reforçar o hábito de tocar em público. Essas ações consistem na *autorregulação ambiental*, fundamentais ao longo do processo. Constatei uma significativa diferença entre estudar em casa a portas fechadas e vivenciar apresentações ao vivo. A prática em pianos de qualidade superior, assim como em condições e locais diversos favoreceu a preparação e capacidade de adaptação às situações adversas, indo ao encontro dos princípios da memória dependente do contexto de Mishra (2002) e ao *estágio autorregulado* de Zimmerman (2000) que ressalta a capacidade de adaptação como um dos fatores do estágio autorregulado.

A memorização do repertório foi trabalhada exaustivamente a partir do uso de estratégias que visavam reforçar os diferentes tipos de memória. Estas incluem uma análise detalhada da partitura através do reconhecimento de padrões, estrutura e harmonia. Também é possível destacar o uso do solfejo, memorização de mãos separadas, estudo e escuta do repertório com e sem a presença da partitura, mentalização dos movimentos, alternância na ordem do repertório durante a prática, estabelecimento de diversos pontos de apoio ao longo da obra para favorecer a memória de conteúdo endereçável destacada por Chaffin (2012), necessária para retomar a execução após eventuais lapsos de memória. Embora confiante, ainda assim me deparei algumas situações de lapso durante os recitais no primeiro estudo de caso, mas cabe observar que fui capaz de me recuperar. Os erros de performance e situações de lapso são imprevisíveis

¹⁸⁵ O fator busca de ajuda é considerado um ponto positivo no contexto da autorregulação (ZIMMERMAN, 2000).

e podem ocorrer por diversas razões, como por exemplo distrações. Estudar uma obra a partir de diversos pontos foi uma ação fundamental para possibilitar a retomada do fluxo musical nessas situações.

Em relação aos novos comportamentos adquiridos, é possível mencionar uma expansão no leque de estratégias de estudo, que passaram a ser mais criativas e gerar maior variabilidade na prática. As novas estratégias utilizadas acarretaram um estudo mais reflexivo e versátil. Minha prática passou a ser mais organizada e planejada, refletindo positivamente nos aspectos motivacionais e otimização do tempo. Acredito que a mudança mais importante se centra na construção do hábito de ouvir com frequência o repertório que estava estudando através de gravações próprias ou de terceiros. Meu estudo passou a ser guiado de forma mais consistente pela percepção auditiva em detrimento do foco na abordagem motora e visual da partitura que utilizava até então. Através do desenvolvimento de uma escuta analítica, passei a perceber detalhes que não era capaz de identificar, desenvolver uma imagem interna daquilo que gostaria de realizar e aos poucos guiar meus movimentos para atender essa expectativa.

No decorrer do processo fui observando e modificando meu comportamento no sentido de lidar com as minhas emoções e minha dificuldade em aceitar erros técnicos. Essa característica pode estar relacionada com a escuta de gravações de grandes pianistas, bem como fatores emocionais e de autoestima. Embora tenha sido um elemento motivador para investir mais tempo na prática, também acarretou sofrimento e favoreceu o aparecimento de pensamentos intrusivos ao longo da performance que ocasionaram momentos de distração em alguns recitais. Esses sentimentos passaram a ser controlados de forma mais efetiva no segundo estudo de caso. A performance musical é resultante da preparação técnica e mental nos meses, semanas e dias precedentes a execução. Embora o processo tenha sido o foco do trabalho, percebi que a manutenção dos estados pessoais/emocionais durante a performance foi determinante para o resultado. Houve grandes disparidades em cada performance situadas em um curto espaço de tempo. Essas discrepâncias estavam ligadas sobretudo ao estado emocional, e conseqüentemente à manutenção da atenção nesses momentos. Como mencionado por Chaffin et al. (2002), através das minhas experiências pude constatar que a performance está sobretudo relacionada aos aspectos mentais em detrimento das questões motoras. Durante os períodos próximos das apresentações, houve uma alteração do meu estado

emocional/cognitivo. Notei que me deixei vivenciar um estado mental de completa imersão e entrega ao estudo. Esse estado diferenciado serviu como combustível para uma prática focada e deliberada, uma espécie de estado de alerta constante.

Embora os resultados tenham sido positivos, posso afirmar que as características de um comportamento autorregulado não foram constantes. De acordo com Zimmerman (2000), atingir o estágio autorregulado de comportamento em uma competência não garante que esse comportamento será mantido, Mantovani (2018) também ressalta que a deliberação é uma característica dinâmica relacionada aos estados de atenção. Devido às oscilações nos estados motivacionais e mesmo situações imprevisíveis presentes no contexto ambiental e emocional, em alguns momentos não fui capaz de seguir o cronograma ou me concentrar durante o estudo. Também percebi que algumas estratégias demandam uma dedicação maior do esforço mental, e só consegui realizá-las nos momentos em que me encontrava mais motivado: estudos relacionados a atividade mental, como a imaginação dos movimentos, imaginação da partitura; assim como estudos relacionados ao canto (solfejo) e escuta/análise do repertório. Outro comportamento não autorregulado recorrente foi a demora para buscar ajuda do meu professor no primeiro estudo de caso, quando fiquei engajado horas infundas em tentativas frustradas para gravar o repertório sem erros técnicos.

Constatei uma evolução notável entre os dois estudos de caso. Além do ganho em experiência, as aulas presenciais me permitiram assimilar melhor os movimentos e sonoridades almejados, construir o hábito de tocar em público e vivenciar um contexto acadêmico e artístico ainda bem limitado no primeiro estudo. O meio ambiental e social exerceu um efeito positivo sobre minha motivação, configurando um elemento essencial na preparação do repertório. A superação de contextos adversos foi um dos fatores mais relevantes no segundo estudo, demandando mecanismos de autoeficácia como *orientação do pensamento, das ações e do afeto* (BANDURA, 1997).

Afinal, o que esse recital pode ensinar para os próximos? Assim como nos deparamos com situações imprevisíveis ao longo da vida, os acontecimentos durante uma performance instrumental também são impossíveis de se deixarem prever. Quando iniciei a pesquisa, possuía uma falsa ilusão de que cada recital seria melhor que o anterior, que alcançaria um nível de segurança técnica onde nada poderia dar errado, fato que não demonstrou ser uma realidade. Embora tenha constatado uma certa média em relação ao

nível técnico/musical nas apresentações em geral, o ato da performance é uma situação de enfrentamento perante o desconhecido. Nesse contexto é necessária coragem e uma preparação voltada a garantir a continuidade do fluxo musical independente dos imprevistos. A prática baseada nos princípios da autorregulação foi de grande importância na organização dos meus estudos e aprimoramento das minhas habilidades de autorreflexão. Entretanto, é necessária uma luta diária e incessante para que os conhecimentos sobre meu próprio estudo, minhas atitudes, comportamentos e sentimentos sejam utilizados a meu favor para alcançar meus objetivos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy. **Autoethnography: understanding qualitative research series**. New York: Oxford University Press, 2015.
- AQUINO, Selva Viviana Martínez. **Guias de Execução na Memorização do Segundo Movimento da Sonata Nº 2 de Dmitri Shostakovich**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- AQUINO, Selva Viviana Martinez. **A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano de 8 a 14 anos de idade**. 2015. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BARROS, Luís Claudio. **A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: Uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso**. 2008. 265 f. Tese (Doutorado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. W. H. Freeman, 1997.
- BEZERRA, Denise Maria. **Ação pianística e estados de consciência: uma abordagem integrativa transpessoal**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BOMFIM, Cássia C; SULPICIO, Eliana C. M.; CORVISIER, Fátima; BERG, Silvia. A aula de música online no ensino superior: considerações emergenciais sobre pedagogia e motivação em tempos de pandemia. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, v.7, n.1, 2021, p.105-130,
- BOON, Ebru Tuncer. Self-regulated learning skills of prospective music teachers in Turkey. **International Journal Of Music Education**, v. 38, n. 3, mar. 2020, p. 415-430. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761420909919>.
- BUMA, Lori A.; BAKKER, Frank C.; OUDEJANS, Raoul R. D.. Exploring the thoughts and focus of attention of elite musicians under pressure. **Psychology Of Music**, [S.L.], v. 43, n. 4, p. 459-472, 29 jan. 2015. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735613517285>.
- BRASIL, Ana Isabel Cartaxo Guimarães; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. **Revista Abem**, Londrina, v. 23, n. 35, jul. 2015, p. 120-132.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. **Practcing perfection: memory and piano performance**. Mahwah: Erlbaum, 2002.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. Practicing Perfection: How concert soloists prepare for performance. **Advances in Cognitive Psychology**, v.2, n.2-3, 2006, p.113-130.

CHAFFIN, Roger. Learning Clair de Lune: Retrieval practice and expert memory. **Music Perception**, v.24, 2007, p.377-393.

CHAFFIN, Roger. **Draft research protocol for the Survey of Musicians. Use of Performance Cues.** Music Performance Laboratory, Dept of Psychology, University Connecticut, 03/01/2009.

CHAFFIN, Roger; LISBOA, Tânia; LOGAN, Topher; BEGOSH, Kristen. Preparing for memorizes cello performance: the rol of performance cues. **Psychology of Music**, v. I, 2009.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher R.; BEGOSH, Kristen T. A memória e a execução musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, 223-244, 2012.

CLARK, Terry; LISBOA, Tânia; WILLIAMON, Aaron. An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. **Research Studies In Music Education**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 19-37, 18 fev. 2014. SAGE Publications.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-ROMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n.3, 1993, p. 363-406.

GAGNÉ, Marylène; DECI, Edward L.. Self-determination theory and work motivation. **Journal Of Organizational Behavior**, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 331-362, 14 abr. 2005.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W.. Environmental Influences. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E. (ed.). **The Science and Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning.** Nova York: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.

GERBER, Daniela Tsi. **A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas.** 2012. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GERLING, Cristina Capparelli. Barcarola. Op. 60 de F. Chopin: Etapas e estratégias de aprendizagem. **Art Research Journal**, v.1/2, 2014, p.59-75

GINSBORG, J. Strategies for Memorizing Music. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance.** Nova York: Oxford University Press, 2004, p.123-141

GINSBORG, J.; CHAFFIN, R.; NICHOLSON, G. Shared performance cues in singing and conducting: a content analysis of talk during practice. **Psychology of Music**, v.34, n.2, 2006, p.167-194.

GINSBORG, Jane; CHAFFIN, Roger; DEMOS, Alexander P. Different roles for prepared and spontaneous thoughts: a practice-based study of musical performance from memory. **Journal Of Interdisciplinary Music Studies.** Austria, p. 201-231. 2012.

JORGENSEN, Harald. Strategies for Individual Practice. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance.** Nova York: Oxford University Press, 2004, p.85-103

KAHNEMANN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Tradução: Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KIRCHNER, Joann Marie. A Qualitative Inquiry into Musical Performance Anxiety. **Medical Problems of Performing Artists**, Vol. 18, No. 2. 2003, p.78-82

KUPERS, Elisa; VAN DIJK, Marijn; VAN GEERT, Paul; MCPHERSON, Gary E. A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher student interactions in music lessons. **Psychology Of Music**, v. 43, n. 3, out. 2015, p.333-358.

MACMILLAN, Jenny. Successful Memorising. **Piano Professional**, Cambridge, 2004, p.6-19.

MANTOVANI, M. R.; SANTOS, R. A. T. Prática e Performance inicial de Minuetos de Haydn por pianistas: efeitos da privação de estímulos na retroalimentação sensorial em diferentes condições de estudo. **Per Musi**. Belo Horizonte, n.32, 2015, p.219-245.

MANTOVANI, Michele Rosita. **Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise**. 2018. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018

MAGUIRE, Eleanor A.; VALENTINE, Elizabeth R.; WILDING, John M.; KAPUR, Narinder. **Routes to remembering**: the brains behind superior memory. *Nature Neuroscience*, Londres, v.6 n.1, jan. 2003, p. 90-95.

MCPHERSON, G.E.; ZIMMERMAN, B.J. Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. **The new handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p.327-347.

MCPHERSON, G. E.; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. **Psychology Of Music**, v. 34, n. 3, jul. 2006, p. 322-336. SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.1177/0305735606064841>.

MCPHERSON, G. E., & RENWICK, J. M. Self-regulation and mastery of musical skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York, NY: Routledge, 2011, p. 327-347.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, Barry J. Self Regulation of Musical Learning. In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter R. **MENC Handbook of Research on Music Learning v. 2**. New York: Oxford University Press, v. II, 2011, p. 130-175.

MCPHERSON, G. E.; OSBORNE, M. S.; EVANS, Paul; MIKSZA, Peter. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. **Psychology Of Music**, [S.L.], v. 47, n. 1, 26 out. 2019, p. 18-32. SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.1177/0305735617731614>

MISHRA, Jennifer. Context-dependent Memory: Applications Of Research. **Music: Menc** - The National Association For Music Education, v. 20, n. 2, 2002, p.27-31.

MIKSZA, Peter; PRICHARD, Stephanie; SORBO, Diana. An Observational Study of Intermediate Band Students' Self-Regulated Practice Behaviors. **Journal Of Research In Music Education**, v. 60, n. 3, , 18 set. 2012, p. 254-266. SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.1177/0022429412455201>.

MIKSZA, Peter. The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. **Journal Of Research In Music Education**, v. 59, n. 4, 20 set. 2012, p. 321-338. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429411414717>.

NEUHAUS, H. **The art of piano playing**. New York: Praeger Publishers, 1973.

NOICE, H; JEFFREY, J.; NOICE, A.; CHAFFIN, R. Memorization by a jazz pianist: A case study. **Psychology of Music**, v.36, 2008, p. 63-79.

OUDEJANS, Raôul R. D.; SPITSE, Anne; KRALT, Elmer; BAKKER, Frank C.. Exploring the thoughts and attentional focus of music students under pressure. **Psychology Of Music**, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 216-230, 28 jul. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735616656790>.

PIKE, Pamela D.. Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. **Psychology Of Music**, [s.l.], v. 45, n. 5, fev. 2017, p. 739-751. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735617690245>.

RADVANSKY, Gabriel A. **Human Memory**. 3. ed. New York: Routledge, 2017

SCHMITZ, Ailyn da Rocha Unglaub. **Reflexões sobre estratégias de estudo em música de câmara a partir do reconhecimento dos "guias de execução musical"**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVANO, Lucas Farias. **Influência dos guias de execução na otimização do ensino e aprendizado pianístico em jovens**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Práticas Interpretativas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOARES, Leandro Taveira. **Protocolo de microanálise da prática musical (PMPM): um instrumento de avaliação da aprendizagem musical autorregulada**. 290 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TERRIEN-QUEEN, Alys. Learning Styles Differences among Pianists: Ear, Eye, or Hand? Wheaton College, 1988.

VARELA, Wynn Paul; ABRAMI, Philip C; UPITIS, Rena. Self-regulation and music learning: a systematic review. **Psychology Of Music**, v. 44, n. 1, out. 2016, p. 55-74. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735614554639>.

VIANNA, Vera Lucia Portinho. **Memorização aplicada à execução musical**. **Expressão**: Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria, jan. 2003, p.54-58.

WILDT, Francisco. **O uso do mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina Nº3 de Juan Carlos Paz**: Uma abordagem prática. 2004. 64 f. Dissertação (Mestrado) UFRGS, Porto Alegre, 2004.

WILLIAMON, Aaron. The value of performing from memory. **Psychology of Music**, Reino Unido, n. 27, 1999, p. 84-95

WILLIAMON, Aaron; AIELLO, Rita. Memory. Em: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Garry E. **The science & Psychology of Music Performance**: Creative

Strategies for Teaching and Learning. Nova York: Oxford University Press, 2002, p.167-182.

STAKE, R. Case studies. Em DENZIN, N.K; Y. S. LINCOLN, Y.S. **Strategies of qualitative inquiry**. 2.ed, Thousand Oaks, CA: SAGE, 2003, p.134-164.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe **Handbook of Self-Regulation**. 1ª. ed. Elsevier Academic Press, 2000, p. 13-39.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL ESTUDO DE CASO 1

1) Qual seu repertório e prazo final para a gravação?

- Bach - Partita No.2 em Cm, BWV 826 (18:30)
- Prokofiev: Visiones fugitivas Op. 22 (8:00) I. Lentamente; II. Andante; III. Allegretto; IV. Animato; V. Molto giocoso; VII. Pittoresco (Arpa); XV. Inquieto
- Shostakovich - Prelúdio e Fuga n.21 em Bb, Op.87, livro 2 (5:00)
- Schubert - Impromptu Op 142 No 3 (10:40)
- Schubert - Impromptu Op 142 No 4 (6:40)
- Chopin - Scherzo No.2 Op. 31 (10:00)

O recital não foi marcado ainda, mas acredito será realizado em novembro.

2) Descreva brevemente como realiza sua prática (distribuição do tempo, estratégias de estudo utilizadas)

Normalmente estudo em sessões espaçadas entre 13:30 e 23 horas. Não tenho uma rotina fixa, varia de acordo com meus compromissos diários. A prática é concentrada em um longo período com pausas regulares. Quando minha atenção se esgota, em torno de 40-60 minutos, faço uma pausa de 10-20 minutos. Acredito que meu estudo é muito focado em repetições motoras e gostaria de ter uma abordagem mais reflexiva. Algumas estratégias de estudo utilizadas são: iniciar em vários pontos (o máximo de pontos possíveis); estudar trechos de forma aditiva começo-final e final-começo (às vezes nota por nota); analisar a harmonia e estrutura; mãos separadas; sem pedal; lento; com variantes rítmicas; metrônomo aumentando a velocidade progressivamente; cantando uma linha (pronunciando o nome das notas) sem tocar; cantando uma linha e tocando outra mão; tocando com as duas mãos enquanto canta uma linha; diferentes combinações de vozes (baixo- tenor; baixo-contralto; tenor-soprano; etc); tocando um trecho e preparando o próximo (especialmente para saltos); eventualmente olhos fechados; reduzir trechos a blocos e tocar em acordes; ouvir gravações; me gravar tocando.

3) Descreva brevemente como você memoriza o repertório (se utiliza alguma estratégia específica; se memoriza desde o início do estudo)

Procuro ter conhecimento da estrutura, harmonia e padrões; iniciar a partir do maior número de pontos possíveis; memorizar o nome das notas de algumas melodias e cantar mentalmente durante a performance; decorar mãos separadas em alguns tipos de repertório; pensar de forma consciente durante a performance, acionando gatilhos mentais em determinados trechos (guias de execução), especialmente em lugares onde ocorrem erros recorrentes; ouvir o repertório através da minha performance ou de terceiros.

4) Descreva brevemente suas ações cotidianas (horários de dormir/acordar, trabalho, estudos, atividades em geral)

Acordar entre 9 e 11 horas, estudar e realizar atividades produtivas entre 13:30 e 23:00 horas. Meu período de lazer normalmente é durante a madrugada. Dependendo dos meus compromissos, durmo mais cedo e acordo mais cedo. Embora meu período mais ativo seja durante a tarde, em situações de necessidade me adapto e passo a estudar pela manhã ou madrugada.

5) Quais ações poderiam ser alteradas para otimizar sua prática durante o estudo do instrumento?

Estudar com uma abordagem mais reflexiva e menos foco nas repetições; com mais atenção; gerar maior variabilidade na prática.

6) Você acredita que seus hábitos cotidianos influenciam no seu rendimento profissional? Quais hábitos poderiam ser alterados para obter um estudo mais produtivo?

Sim. Acordar mais cedo; reduzir o tempo de ócio; manter uma regularidade na prática de exercícios físicos; estipular um cronograma para planejar minhas ações.

7) Por que essas ações não foram incorporadas previamente?

Todas essas ações já foram incorporadas, mas de forma inconstante. Tenho grande propensão à inércia, o que envolve trabalhar cada vez mais quando estou em movimento e ser cada vez mais improdutivo em épocas de pouco movimento. Também tenho propensão em adiar compromissos e passar por períodos de falta de motivação. Acredito que sou fortemente influenciado por estímulos externos como prazos ou críticas. Essas situações de urgência por conta de prazos, ou de provar que posso superar situações adversas após críticas me movem. Acredito que a pandemia tenha gerado um impacto

negativo na minha motivação por conta da falta de estímulos presenciais, me deixando em um contexto desfavorável. A não existência de compromissos no período da manhã favorece uma rotina improdutiva e o isolamento acarreta um desânimo e sentimento de procrastinação.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO FINAL ESTUDO DE CASO 1

1) Qual sua opinião em relação à performance do recital? Seu objetivo final foi alcançado?

Acredito que minha performance final foi razoável. Não estou completamente satisfeito com os resultados. Apesar de uma boa avaliação da banca que constatou um salto de qualidade em relação ao recital do ano passado, acredito que poderia ter feito melhor devido ao longo período de preparação e a quantidade de tempo investido. Talvez seja demasiadamente perfeccionista, pois nunca estou completamente satisfeito. É possível que esse sentimento tenha sido inspirado por conta da escuta de gravações de grandes pianistas. Também não tenho muita consciência sobre meu próprio processo de evolução, porque ocorre de forma lenta, gradual e pouco perceptível. De qualquer forma, consegui um resultado satisfatório levando em conta das condições adversas encontradas ao longo deste processo.

2) Quais mudanças ocorreram em relação à sua prática? Você acredita que elas tiveram uma influência positiva em relação ao seu desempenho?

Acredito que o hábito de preencher diários de estudo e realizar gravações exerceu um impacto positivo no estudo. Isso me possibilitou ter um autoseguinte, e perceber detalhes que não observava antes. O cronograma também deixou minha rotina mais organizada, apesar de que nem sempre consegui segui-lo com a frequência desejada. Passei a realizar muito mais recitais do que estava habituado para me acostumar com a situação de performance. Ampliei meu leque de estratégias de estudo, incorporei ações mais reflexivas na minha prática, e principalmente passei a perceber a importância de ouvir durante esse processo.

3) Houve algum lapso de memória?

Houve dois lapsos de memória, um deles me deixou um pouco abalado porque demorei um pouco para pular para a próxima seção. As outras situações mais graves foram erros que interromperam o fluxo, mas não acredito que possam ser considerados lapsos.

4) Você está satisfeito com o resultado da memorização do repertório?

Sim, acho que ele foi bem memorizado. Nas diversas vezes que toquei, não tive grandes problemas. A única situação de lapso foi superada sem maiores problemas.

5) Quais hábitos cotidianos foram alterados? De que forma eles influenciaram seu desempenho nos estudos?

Nos períodos iniciais consegui acordar mais cedo e ter uma certa regularidade de exercícios físicos. Entretanto, aos poucos fui voltando para minha rotina convencional e passei ter dificuldades em manter a constância nos exercícios físicos. Acredito que essas ações tiveram um impacto positivo nos estudos, pois me sentia com mais disposição.

6) Quais as maiores dificuldades encontradas ao longo do processo?

Dentre as maiores dificuldades posso destacar: ter acesso a bons pianos para estudo, limitações das aulas a distância, resolver alguns problemas técnicos, falta de motivação e exaustão em certos períodos, sentimentos de ansiedade, frustração e culpa relacionados a performance.

7) Descreva como foi sua experiência em relação ao estudo de caso e como influenciou no seu processo de estudo.

Essa experiência serviu como um importante elemento motivador para a mudança de hábitos. Ao introduzir um cronograma para guiar minhas ações, relatar minhas atividades, estados motivacionais e emocionais diariamente meu estudo passou a ser mais planejado, constante, consciente e eficiente. Assistir minhas gravações de prática, e gravações realizadas para as aulas me permitiu perceber detalhes que não havia atentado até então, contribuindo para a construção de uma imagem mental do som que estava produzindo e que desejava atingir. O ponto negativo das gravações para as aulas foram as tentativas constantes e frustradas em reproduzir as obras sem erros técnicos, reforçando vícios motores e me deixando decepcionado quando não conseguia atingir. As aulas a distância limitaram a resolução de alguns erros técnicos e a rotina em casa me deixou desmotivado. As variações nos estados motivacionais foram constantes, e determinantes para a produtividade da minha prática. Acredito que os compromissos que assumi, viajando para estudar em pianos melhores e realizando recitais privados serviu como um elemento importante na manutenção da motivação. As novas estratégias introduzidas durante a prática aumentaram meu leque de possibilidades e passaram a gerar maior

variabilidade. Estou satisfeito com o resultado, acredito que consegui obter um estudo mais consciente, embora tenha muito ainda que aprimorar.

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO INICIAL ESTUDO DE CASO 2

1) Qual seu repertório e prazo final para o recital final?

- G. Ligeti (1923-2006) - Música ricercata – *I. Sostenuto; II. Mesto, rigido e cerimoniale; III. Allegro con spirito; VI. Alegro molto capriccioso; VII. Cantabile, molto legato; VIII. Vivace, enérgico.*
- J. Brahms (1833-1897) - 6 Peças para Piano, Op. 118 – *I. Intermezzo em Lá menor; II. Intermezzo em Lá maior; V. Romanze em Fá maior.*
- Alexandre Levy (1864-1892) - Allegro appassionato, Op.14.
- L. V. Beethoven (1770-1827) - Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57 “Appassionata” – *I. Allegro assai; II. Andante con moto; III. Allegro ma non troppo.*

O recital não tem uma data definida, mas acredito que vai ser realizado entre fevereiro e abril de 2023.

2) Houve alguma mudança na forma como você organiza sua prática em relação ao ano passado (distribuição do tempo, estratégias utilizadas)?

Acredito que a última experiência me ajudou a melhorar na questão do planejamento. Antes eu iniciava os estudos sem um objetivo específico, praticava de forma intuitiva. Com o passar do tempo passei a adotar metas mais claras que desejava atingir em cada sessão, semana e mês de preparação. Através dessa delimitação meu estudo passou a ser mais eficiente e focado. Entretanto, posso afirmar que apenas o planejamento em si não é suficiente para o resultado, mas o conjunto de fatores que envolve motivação e concentração. A distribuição do tempo mudou pouco na minha última experiência, meu estudo continuou concentrado em muitas horas seguidas, geralmente em sessões de uma hora intercaladas com pausas para descanso. Acredito que esse sistema funciona bem comigo. Em geral, perco o foco após uma hora, por isso as pausas são importantes para descansar a mente. Meu repertório de estratégias de estudo aumentou bastante desde a última experiência, mas ainda é cedo para saber se todas serão mantidas na minha prática cotidiana.

3) Houve alguma mudança na forma como você memoriza o repertório em relação ao ano passado?

Acredito que o repertório de estratégias de memorização também aumentou ao longo da minha última experiência. Dentre elas posso mencionar algumas práticas de privação de sentido, buscando reforçar as memórias isoladamente, das quais foram mencionadas na descrição do estudo de caso anterior.

4) Houve alguma mudança nos hábitos cotidianos em relação ao ano passado?

Quando iniciei o estudo de caso anterior acreditava que conseguiria mudar radicalmente alguns hábitos cotidianos, fato que não ocorreu. Minha vida se manteve em ciclos de altos e baixos onde conseguia melhorar a alimentação, fazer atividades físicas e acordar mais cedo em certos períodos, e não conseguia realizar em outros. Acredito que nos momentos próximos às apresentações, acabo focando todas as minhas energias para a prática do instrumento e deixando de lado outros objetivos. É como se a minha capacidade de determinação tivesse uma capacidade limitada, e nos momentos em que foco no repertório acabo ficando sem energia para investir em outras atividades ou na mudança de hábitos. Em relação aos hábitos noturnos, acredito ser uma característica muito difícil de mudar porque é algo intrínseco.

5) Quais foram os maiores aprendizados constatados no último recital? Quais práticas deseja manter para essa nova preparação do repertório?

Um dos maiores aprendizados é a impossibilidade de controlar os acontecimentos. A constatação dessa imprevisibilidade dos recitais me ajudou a ser menos rígido comigo mesmo quando as coisas não saem exatamente como o esperado. Acredito que a preparação deve ser feita de forma a possibilitar me recuperar de qualquer eventual problema. Essa preparação envolve manter o equilíbrio entre a prática envolvendo o movimento e a prática analítica/mental através da reflexão e análise do repertório. Buscar me manter motivado e evitar permanecer na zona de conforto. Acredito que obtive um bom resultado na última experiência, mas o maior desafio é manter essas práticas produtivas ao longo do tempo.

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO FINAL ESTUDO DE CASO 2

- 1) Qual sua opinião em relação à performance do recital? Seu objetivo final foi alcançado?

Acredito que consegui um resultado satisfatório, obtive uma boa receptividade por parte da banca, e meu objetivo final, que consiste na aprovação, foi alcançado. Alguns erros técnicos me deixaram chateado, pois estava com as expectativas mais altas se comparada aos recitais preparatórios que realizei antes da prova. Consegui controlar o fluxo de pensamentos negativos causado por um erro inicial e me manter concentrado ao longo do recital. Também executei repertório de forma expressiva, da forma como havia planejado e preparado com o orientador artístico, com exceção do segundo movimento da *Apassionata*, que foi a parte do repertório que menos sentia prazer em executar. Achei curioso que isso transpareceu e foi percebido e comentado pela banca.

- 2) Quais mudanças ocorreram em relação à sua prática? Você acredita que elas tiveram uma influência positiva em relação ao seu desempenho?

Durante os últimos dois anos ampliei significativamente o repertório de estratégias de estudo. Elas passaram a ser utilizadas de forma natural e automática com o tempo. Adquiri maior consciência de como resolver cada dificuldade técnica e qual ferramenta utilizar nas situações diversas. A organização do tempo gradualmente passou a fazer parte da minha rotina e os cronogramas seguidos de forma mais disciplinada. Minha prática se tornou mais reflexiva, embora essa abordagem estivesse muito relacionada ao meu estado motivacional e capacidade de concentração. Desenvolvi a capacidade de escuta e incorporei de forma mais significativa no meu processo de aprendizado. A gravação passou a ser parte integral do meu estudo e servir como ferramenta de autosegurança.

As aulas presenciais aceleraram o processo de resolução de problemas técnicos, encontrar soluções de dedilhados e a descobrir novas formas de articulação e uso do pedal. A prática nos instrumentos de qualidade superior possibilitou a lapidação do repertório e capacidade em realizar nuances. Os diversos locais de prática favoreceram minha capacidade de adaptação. As apresentações frequentes durante as aulas em grupo contribuíram para que me habituasse com as situações de performance, aumentaram minha capacidade de concentração e controle de ansiedade, e resultaram em expectativas mais realistas sobre os resultados. Essa amplitude de ferramentas e de capacidades em

perceber detalhes exerceu um impacto positivo no meu desempenho e carreira profissional.

3) Houve algum lapso de memória?

Não houve lapsos de memória nos recitais, nem nas apresentações nas aulas em grupo dessa vez, apenas erros técnicos que interromperam o fluxo da execução, que foi retomada rapidamente em seguida.

4) Você está satisfeito com o resultado da memorização do repertório?

Sim, acredito que o resultado da memorização foi superior em relação ao ano passado.

5) Quais hábitos cotidianos foram alterados? De que forma eles influenciaram seu desempenho nos estudos?

Tentei melhorar alguns hábitos cotidianos, procurando acordar mais cedo e me exercitar regularmente. De forma similar ao ano anterior, essas ações tiveram um impacto positivo na disposição e capacidade de concentração, mas foram oscilantes, especialmente no período próximo aos recitais.

6) Quais as maiores dificuldades encontradas ao longo do processo?

O cansaço envolvido nas muitas horas de estudo e no deslocamento para as aulas, visto que morava longe; lidar com a pressão de realizar diversas apresentações; lidar com problemas pessoais que aconteceram nas vésperas dos recitais.

7) Descreva como foi sua experiência em relação ao estudo de caso e como influenciou no seu processo de estudo.

Essa segunda experiência envolveu um processo de maturação da forma como realizo meu trabalho. Consegui desempenhar de forma mais consistente e disciplinada. Embora tenha passado por altos e baixos ao longo dos meus estados motivacionais e tempo disponível, foi possível manter os estudos de forma constante. Novamente o hábito de planejar, descrever, refletir e gravar meus estudos foi um elemento motivador, que contribuiu com o processo de autorreflexão. As aulas presenciais e o contexto social no qual estava inserido contribuíram de forma positiva para o meu aprendizado, capacidade

de adaptação e motivação. Acredito que o estudo tenha exercido um papel positivo na minha prática de estudo e atuação profissional.

APÊNDICE 5 – QUESTÕES TÉCNICAS RECITAL 1

Nesta seção, serão discutidas as dificuldades técnicas encontradas ao longo do estudo do repertório e algumas estratégias de estudo utilizadas para solucioná-las.

Shostakovich - *Prelúdio e Fuga No.21 em Bb, Op.87, livro 2;*

As maiores dificuldades ao longo do *prelúdio* consistiam em manter o andamento estável durante o *moto perpétuo* presente na mão direita; destacar e conduzir as melodias da mão esquerda. Outros desafios técnicos consistiam em saltos na mão esquerda e mudanças de posição na mão direita, onde foi necessário escolher cuidadosamente os dedilhados. Uma das soluções encontradas foi unir as notas por agrupamentos, pensando em movimentos mais amplos ao invés de notas individuais. Posteriormente, juntar os pequenos grupos em movimentos maiores.



Imagem 23: exemplo de pequenos agrupamentos no *Prelúdio No.21 em Bb, Op.87* de Shostakovich. Compassos 11-12¹⁸⁶



Imagem 24: exemplo de saltos no *Prelúdio No.21 em Bb, Op.87* de Shostakovich. Compassos 18-19¹⁸⁷

¹⁸⁶ <https://drive.google.com/file/d/1NTknu1UZ2yH49kLxiyXATgf0b-40SPaa/view?usp=sharing>

¹⁸⁷ <https://drive.google.com/file/d/1ZNWBf6lhCWM7WHUQBsarQBQefxnihBD5/view?usp=sharing>



Imagem 25: exemplo de agrupamentos no *Prelúdio No. 21 em Bb, Op. 87* de Shostakovich.

Compassos 47-49¹⁸⁸

A fuga foi de complexa memorização por conta das frequentes mudanças de tonalidade e forma imprevisível. Outros desafios consistem em passagens polifônicas e grandes saltos, onde foi necessário testar diferentes gestos motores para realizá-los. No seguinte exemplo, foram automatizados erros técnicos e realizadas diversas trocas de dedilhados ao longo dos meses. A maior dificuldade foi encontrar um dedilhado confortável para executar a melodia no contralto.



Imagem 26: exemplo de dificuldade técnica na *Fuga No. 21 em Bb, Op. 87* de Shostakovich.

Compassos 49-52¹⁸⁹

A passagem abaixo caracteriza uma transição para a retomada do sujeito, seguido de um *stretto*. Exigiu muito tempo para encontrar um movimento adequado, solucionado através de uma solução simples: leve inclinação da mão direita ao lado direito para executar as notas dó# e ré recorrentes no contralto.

¹⁸⁸ https://drive.google.com/file/d/1fGGRznY9nEcsHaFnTJpfM-_ztOb7JPOF/view?usp=sharing

¹⁸⁹ <https://drive.google.com/file/d/1huoT35gTidSJ6eSCKqt-Z6LJ1qjTavr4/view?usp=sharing>



Imagem 27: exemplo de dificuldade técnica na *Fuga No.21 em Bb, Op.87* de Shostakovich.
Compassos 125-135¹⁹⁰

No seguinte exemplo a dificuldade consistiu em manter o andamento (na medida do possível) enquanto executava saltos em ambas as mãos.



Imagem 28: exemplo de saltos na *Fuga No.21 em Bb, Op.87* de Shostakovich. Compassos 177-185¹⁹¹

¹⁹⁰ https://drive.google.com/file/d/1q6hSSqUpU4RTZ0F0VDQJXYs2ebFA9xHL/view?usp=drive_link

¹⁹¹ <https://drive.google.com/file/d/1QQgpfZyMOD13sSxHxBE4Z7TI9yqdGCnQ/view?usp=sharing>

Prokofiev - *Visões fugitivas Op. 22* - I. *Lentamente*; II. *Andante*; III. *Allegretto*; IV. *Animato*; V. *Molto giocoso*; VII. *Pittoresco (Arpa)*; XV. *Inquieto*;

A obra apresenta andamentos, sonoridades e questões técnicas contrastantes. A primeira peça demandou a execução de acordes e melodias em *pp* sem deixar o som falhar.

The image shows a musical score for the first piece of Prokofiev's 'Visões fugitivas Op. 22'. It is in 2/4 time and consists of two systems. The first system is marked 'Lentamente' and 'pp con una semplicità espressiva'. The second system is marked 'ppp misterioso' and 'p semplice'. The score shows complex chordal textures and melodic lines in both hands.

Imagem 29: exemplo de dificuldade técnica em *Visões Fugitivas Op. 22, n.1* de Prokofiev.

Compassos: 1-14¹⁹²

Outro desafio foi executar com clareza as fusas presentes na *visão n.2*. Essas foram trabalhadas sem pedal, através de estudos envolvendo preparação, execuções do trecho em acordes e com variações rítmicas:

¹⁹² https://drive.google.com/file/d/1OhtoOyC5YzPWO6kCMD24_VN8ozfHY6Y/view?usp=drive_link



Imagem 30: exemplo de dificuldade técnica em *Visões Fugitivas Op. 22, n2* de Prokofiev.

Compassos: 6-10¹⁹³

As maiores dificuldades encontradas foram nas *visões 4 e 15*, devido ao rápido andamento e grandes saltos, tornando a performance imprevisível: nem sempre conseguia acertar todas as notas, o que exigiu muitas tentativas ao longo das gravações. O andamento precisava iniciar de forma muito precisa: caso estivesse levemente mais rápido, não seria possível executar os trechos mais difíceis. Foram realizadas inúmeras estratégias para adquirir fluência na seguinte seção. Dentre elas o estudo lento, sem pedal, preparação de saltos, nota por nota de trás para frente e variantes rítmicas com paradas.



¹⁹³ https://drive.google.com/file/d/1xtk-5lxAYHZJiWxhFt-RWwuCHMTZXhgZ/view?usp=drive_link

Imagem 31: exemplo de saltos em *Visões Fugitivas Op. 22, n.4* de Prokofiev. Compassos: 12-16¹⁹⁴

Na passagem com escalas rápidas, costumava ficar ansioso e acelerar até perder o controle. Esse foi um dos poucos erros que ocorreram em mais de um recital. Retomei de forma rápida e o erro foi pouco perceptível nas apresentações, mas comprometia a clareza das notas. Foi necessário estudar exaustivamente para as gravações, a partir de estudo lento, com metrônomo e agrupamentos de movimentos.



Imagem 32: exemplo de escalas em *Visões Fugitivas Op. 22, n.4* de Prokofiev. Compassos: 17-22¹⁹⁵

A *visão n.7* apresenta diversos saltos e acordes arpejados de grande extensão:



¹⁹⁴ https://drive.google.com/file/d/10z8NGE3SxIhF6RUJNdD-1DumHzgVTxjt/view?usp=drive_link

¹⁹⁵ https://drive.google.com/file/d/1yBBBe-y2CFwQidSO_4H_r5TaPkGutedd/view?usp=drive_link

Imagem 33: exemplo de dificuldade técnica em *Visões Fugitivas Op. 22, n.7* de Prokofiev.

Compassos: 14-16¹⁹⁶

A *visão número 15* apresenta um rápido andamento, onde acordes subiam cromaticamente na mão direita, acompanhados de um *ostinato* na mão esquerda. Possivelmente por conta de uma aceleração exagerada e movimentos inadequados, precisei de muitas horas para conseguir executar a peça, que apresenta uma curta duração. Alguns erros foram automatizados, especialmente na troca de acordes indicada no exemplo abaixo. Essa peça foi escolhida para encerrar a suíte. Durante as gravações executava em um estado elevado de ansiedade e preocupação, pois procurava uma performance com o mínimo de erros técnicos possível, especialmente no final.



Imagem 34: exemplo de dificuldade técnica em *Visões Fugitivas Op. 22, n.15* de Prokofiev.

Compassos: 4-5¹⁹⁷

Ao longo da prática o andamento de algumas peças foi alterado diversas vezes em busca de um tempo adequado, evitando exageros. Parte dessas mudanças não foi concretizada no momento da gravação, onde retomei certos padrões antigos por conta do estado de ansiedade durante a performance.

¹⁹⁶ https://drive.google.com/file/d/12DSVG6wQfdwiruX-Ph2qRZsaJ8c8sEM/view?usp=drive_link

¹⁹⁷ https://drive.google.com/file/d/1RkNzAE91mY4qf0WsAsp4usE6zgwfEwza/view?usp=drive_link

Bach - Partita No.2 em Cm, BWV 826 - *Sinfonia; Allemande; Courante; Sarabanda; Rondo; Capriccio*

Um dos desafios proporcionados foi a sonoridade “limpa” que tornava os erros técnicos evidentes. Precisei desenvolver um movimento que destacasse com clareza as notas, produzisse uma articulação adequada ao estilo e evitasse desperdício de energia. Todas as peças foram de grande complexidade, especialmente aquelas com andamento rápido: parte da *Fuga na Sinfonia, Courante, Rondeau e Capriccio*.

Alguns movimentos foram ajustados para serem realizados mais dentro ou fora do piano, como no exemplo abaixo, onde ocorriam erros frequentes na mão esquerda:



Imagem 35: exemplo de dificuldade técnica em *Sinfonia* da *Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 36-38¹⁹⁸

Outros locais demandavam mudanças na posição das mãos e linhas desafiadoras na mão esquerda, que exigiram constantes reflexões e mudanças no dedilhado, evitando os dedos mais fracos (4 e 5) para manter a clareza e andamento:



Imagem 36: exemplo de dificuldade técnica em *Sinfonia* da *Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 61-66¹⁹⁹

No *Courante* foram necessárias rápidas trocas de dedos sobre a mesma tecla para sustentar a sonoridade. Outro desafio foi uma polifonia que envolve a frequente troca de mãos para seguir a linha de uma mesma voz.

¹⁹⁸ https://drive.google.com/file/d/1PT5tZFEJk3Slv1ALoaWESladpPvmzyQZ/view?usp=drive_link

¹⁹⁹ https://drive.google.com/file/d/17cg4q-THPulzJ8V9aUehS2oR4rwzMwPC/view?usp=drive_link



Imagem 37: exemplo de dificuldade técnica em *Courante* da *Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 16-18²⁰⁰

Um dos maiores problemas do *Rondeau* foi executar e seguir de forma correta os diferentes finais da parte “A” que resultavam em caminhos diferentes. Houve um erro automatizado que frequentemente voltava a acontecer em uma transição de compasso na linha da mão esquerda, momento de transição para o tema:



Imagem 38: exemplo de dificuldade técnica em *Rondeau* da *Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 71-74²⁰¹

O *Capriccio* foi a peça mais difícil deste conjunto. Embora tenha sido pouco comentada pelo orientador, seu andamento rápido e grande variedade de desafios técnicos exigiu muitas horas de estudo. Utilizei quase todas as estratégias de estudo listadas neste trabalho, mas persistia a sensação de insegurança ao executá-la. As dificuldades eram menores quando reduzia o andamento, mas persistia em mantê-lo rápido. Dentre os maiores desafios estão os saltos e alguns deslocamentos de mão automatizados errados por conta da ansiedade, como no exemplo abaixo:

²⁰⁰ https://drive.google.com/file/d/1z5nx5bRZdKvRZUutZHIS4y9zgFFSGAeU/view?usp=drive_link

²⁰¹ https://drive.google.com/file/d/1g9EcD8Dtrt-yI_tCBy1h1cr-S4VmlWaK/view?usp=drive_link



Imagem 39: exemplo de dificuldade técnica em *Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 31-34²⁰²

O seguinte exemplo mostra as frequentes trocas de posição, notas rápidas e constantes na mão esquerda que demandavam uma acentuação precisa no início de cada padrão para serem realizados com clareza. Foi necessário um constante controle mental para não acelerar nesses momentos.



Imagem 40: exemplo de dificuldade técnica em *Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 64-73²⁰³

Os compassos 87-88 apresentavam uma série de acordes descendentes, seguidos de uma melodia com notas presas na mão direita. Esta seção foi exaustivamente praticada,

²⁰² https://drive.google.com/file/d/1NYGOpDCB02GOy7swCUL9ZlpcUODsx9WV/view?usp=drive_link

²⁰³ https://drive.google.com/file/d/1jdkHC4_xMaR4uBjXisvl4M7-Q_4wW-7F/view?usp=drive_link

ao longo dos meses, mas nunca completamente resolvida, apresentando erros eventuais em algumas performances.



Imagem 41: exemplo de dificuldade técnica em *Capriccio da Partita No.2 em Cm BWV 826* de Bach. Compassos: 87-88²⁰⁴

Schubert - Impromptu No.3 e 4, Op. 142

O *Impromptu No.3 Op. 142* possui grande variedade de elementos musicais por conta da sua estrutura formada por tema e variações. Foram acatadas diversas sugestões interpretativas por parte do orientador artístico ao longo do estudo: evitar grandes variações no andamento e evocar o caráter de “simplicidade” presente na melodia no tema; ressaltar a linha do soprano e as conduções de frase na variação 1; dosar a quantidade de *rubatos* na variação 2; evitar que o acompanhamento se sobrepusesse à linha melódica na variação 3; executar com clareza as melodias e padrões rítmicos na variação 4; questões sobre a agógica da variação 5.

Uma dificuldade técnica recorrente, que demandou muitas horas de estudo foi encontrada na variação 2. Consiste nas escalas em *stacatto* presentes na mão direita, que só foram resolvidas quando passei controlar andamento e a executar os movimentos de forma mais ampla ao invés de pensar “nota por nota”:

²⁰⁴ https://drive.google.com/file/d/1xjt9-qfOeLYrhMjMnN2zzPSV5j425QmQc/view?usp=drive_link



Imagem 42: exemplo de dificuldade técnica em variação 2, *Impromptu No.3 Op. 142* de Schubert
Compassos: 16-18²⁰⁵

A variação 5 demandou grande investimento para tornar fluente os movimentos. Especialmente em pontos onde havia rápidas mudanças de posição da mão direita e saltos na mão esquerda. Foi necessário um estudo focado a resolver as transições de posição de mão nas seguintes passagens:

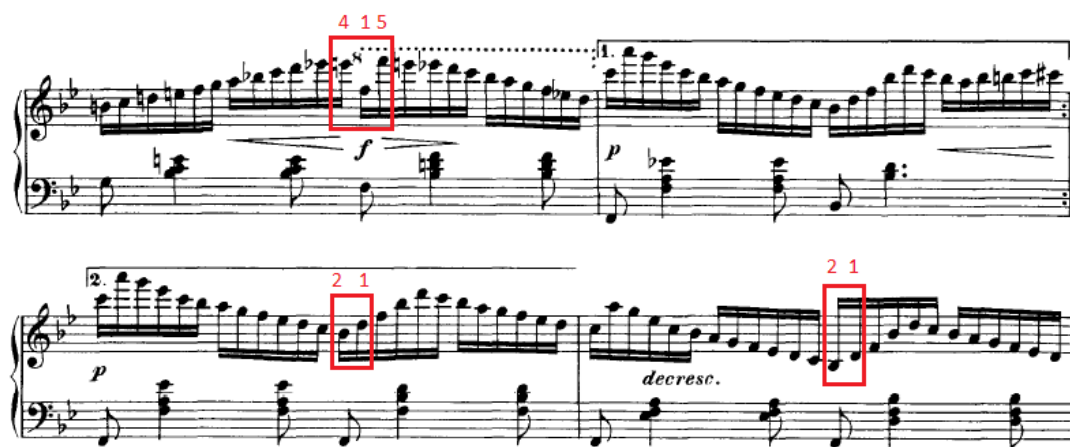


Imagem 43: exemplo de dificuldade técnica em variação 5, *Impromptu No.3 Op. 142* de Schubert
Compassos: 16-18²⁰⁶

O *Impromptu No.4 Op. 142* foi a obra em que obtive maior dificuldade nas gravações e investi muito tempo estudando e automatizando movimentos inadequados. Durante alguns períodos, passava dias seguidos tentando gravá-la sem erros técnicos. As soluções encontradas para executar com clareza e resolver as questões técnicas do exemplo abaixo foram: remover algumas vozes inferiores nas terças na mão direita;

²⁰⁵ https://drive.google.com/file/d/1GDbpBgsSwW1AbQB6AjfSSRfXB7i_r21c/view?usp=drive_link

²⁰⁶ https://drive.google.com/file/d/11kKsn6cBGUOnjyyUF698JI-0EpVPtxYj/view?usp=drive_link

encostar nas teclas antes de tocar os acordes após o salto no compasso 31, e o oposto²⁰⁷ no compasso 35; dividir os movimentos em dois grupos de três acordes nos compassos 23, 31 e 35 evitando acentuações irregulares. Nesta seção específica, utilizei todas as abordagens possíveis para corrigir os movimentos inadequados, especialmente o estudo nota por nota de trás para frente. Em alguns momentos realizei repetições exaustivas de até 50 vezes, alcançando em um resultado pouco satisfatório levando em conta o tempo necessário para sua realização. A forma mais eficiente de corrigir a dicção e clareza das notas nesses pontos foi através de uma redução do andamento, seguido de uma gradual retomada.²⁰⁸

Imagem 44: exemplo de dificuldade técnica em *Impromptu No.4 Op. 142* de Schubert

Compassos: 15-36²⁰⁹

As mesmas dificuldades de técnica e clareza foram encontradas na seção seguinte, desta vez em conjunto com problemas rítmicos de acentuação. Meus padrões de comportamento também foram similares. Uma das soluções foi a redução de andamento durante estudo, e mudança de dedilhado no trinado para os dedos 1 e 3, facilitando a execução e dicção das notas.

²⁰⁷ Não encostar previamente

²⁰⁸ Uma das críticas realizadas pelo orientador artístico foi em relação a tendência de “atirar a mão sem dicção” de forma afobada. Essa foi uma das maiores dificuldades em corrigir ao longo dos meses.

²⁰⁹ https://drive.google.com/file/d/1B4-xtCw45d2dK8WPmMWkySGSUmJ6K5ez/view?usp=drive_link



Imagem 45: exemplo de dificuldade técnica em *Impromptu No.4 Op. 142* de Schubert

Compassos: 36-44²¹⁰

Outras adversidades podem ser exemplificadas por saltos, que trouxeram imprevisibilidade na performance. Eles foram trabalhados exaustivamente através de preparações, variantes rítmicas e olhos fechados.



Imagem 46: exemplo de dificuldade técnica em *Impromptu No.4 Op. 142* de Schubert

Compassos: 69-77²¹¹

Outra dificuldade encontrada foram os acordes quebrados na mão direita na última seção da peça, que precisavam ser executados com leveza, ter a melodia ressaltada e mudavam constantemente de posição. Algumas soluções foram: estudo executando apenas o soprano e mão esquerda, toque mais próximo das teclas e dentro do piano.

²¹⁰ https://drive.google.com/file/d/1e9Qn3KR21q3NIbh-w3_uQCfGs2o9pJFG/view?usp=drive_link

²¹¹ https://drive.google.com/file/d/1ukWgj2UWfUSK8SI4jVB4uM8g-dGURHXr/view?usp=drive_link



Imagem 47: exemplo de dificuldade técnica em *Impromptu No.4 Op. 142* de Schubert

Compassos: 440-458²¹²

Chopin - Scherzo No.2 Op. 31.

O *Scherzo* também demandou muito tempo de estudo em função de questões técnicas. Um dos meus maiores problemas foram as variações irregulares de andamento ao longo da primeira seção (c.1-62), onde eventualmente acelerava de forma abrupta, e outras vezes omitia alguns tempos. Pelo fato de haver muitos compassos em pausa, foi necessário contar os tempos de forma precisa. A correção levou um longo tempo para ser realizada, mas foi possível através de escuta de gravações em conjunto com a regência. No primeiro momento, precisei executar estritamente *a tempo*, e posteriormente adicionar alguns pequenos *roubatos* e *acelerandos* para que as frases soassem de forma expressiva.

²¹² https://drive.google.com/file/d/1USsIN926lgi8VwEIRd7QQFX-Yo9PA52u/view?usp=drive_link

Imagem 48: exemplo de dificuldade técnica em *Scherzo No.2 Op. 31* de Chopin. Compassos: 1-30²¹³

A seção seguinte (c.63-128; *con anima*) foi uma das mais desafiadoras do repertório nas questões expressivas/interpretativas. As melodias que inicialmente eram realizadas mais *a tempo*, foram transformadas gradualmente ao longo dos meses através de flexibilizações na agógica e contrastes de dinâmicas. Nesse processo procurei ouvir diversas gravações com interpretações de diferentes pianistas, além de me gravar e me ouvir tocando, para desenvolver consciência das conduções de frase que pretendia desempenhar.

²¹³ https://drive.google.com/file/d/1TYRXe2UCpR8Rab9gAdMFUmh8Jq2U6tKE/view?usp=drive_link



Imagem 49: exemplo de dificuldade técnica em *Scherzo No.2 Op. 31* de Chopin. Transição da primeira seção e início da segunda seção. Compassos: 59-71²¹⁴

A parte B do *Scherzo* apresentou desafios técnicos relacionados à velocidade e deslocamentos. Assim como em outros pontos do repertório, eu possuía a tendência a perder o controle nas notas rápidas, especialmente da mão direita. O trecho do seguinte exemplo foi trabalhado utilizando diversas estratégias, inclusive de olhos vendados, para automatizar as constantes mudanças nas posições de mão e otimizar a consciência da topografia. Através da orientação artística foi possível agrupar as notas e executá-las através de movimentos elípticos mais amplos facilitando a execução.

²¹⁴ https://drive.google.com/file/d/1SicDALffKj7y2oGn0ucoXIHIDKMqISb0/view?usp=drive_link

The image displays a musical score for a technically challenging section of Chopin's Scherzo No. 2, Op. 31. The score is written for piano and consists of four systems of music. The first system is marked 'a tempo' and 'p leggiero'. The second system is marked 'poco cresc.'. The third system is marked 'più cresc.'. The fourth system is marked 'più cresc. ed animato' and ends with a forte dynamic marking 'f'. The score features a complex sequence of leaps and slurs in both hands, with various fingering indications (1-5) and dynamic markings.

Imagem 50: exemplo de dificuldade técnica em *Scherzo No.2 Op. 31* de Chopin. Compassos: 329-352²¹⁵

Na transição para a reexposição, havia uma grande sequência de saltos intercalados por colcheias em ambas as mãos, que demandaram um estudo exaustivo: sem pedal, vozes separadas, aumento progressivo do metrônomo e preparação/execução com paradas. Sua realização foi possível através de uma flexibilidade na rotação dos punhos e controle do andamento. Mesmo nos estágios finais, ainda tinha a constante sensação de que não estavam claros o suficiente:

²¹⁵ https://drive.google.com/file/d/1L35iar0ZzLdTU-bgGCchhT6D_jx-clYz/view?usp=drive_link



Imagem 51: exemplo de dificuldade técnica em *Scherzo No.2 Op. 31* de Chopin. Compassos: 539-552²¹⁶

Na coda, havia uma tendência a perder o controle e errar o salto no compasso 754:



Imagem 52: exemplo de dificuldade técnica em *Scherzo No.2 Op. 31* de Chopin. Compassos: 750-754²¹⁷

²¹⁶ https://drive.google.com/file/d/1LDe-wmY2ojwJ0qEpCxGl8XqsLTIGeWX/view?usp=drive_link

²¹⁷ https://drive.google.com/file/d/13mWiDcbuBBLbITxpvAxOnMnWxMxQ7Qrs/view?usp=drive_link

APÊNDICE 6 – QUESTÕES TÉCNICAS RECITAL 2

Nesta seção, serão discutidas as dificuldades técnicas encontradas ao longo do estudo do repertório e algumas estratégias de estudo utilizadas para solucioná-las

G. Ligeti (1923-2006) - Música Ricercata – *I. Sostenuto*; *II. Mesto, rigido e cerimoniale*; *III. Allegro con spirito*; *VI. Alegro molto capriccioso*; *VII. Cantabile, molto legato*; *VIII. Vivace, enérgico*.

Devido ao tempo limitado do recital a suíte não foi executada na íntegra. Foram escolhidas algumas peças de movimentos contrastantes e com diferentes dificuldades técnicas. O primeiro movimento composto apenas pela nota lá, com exceção da nota ré no último acorde, apresenta padrões de articulação e acentuações irregulares dificultando a memorização. Houve um erro em um dos pontos de troca durante o recital final que me deixou frustrado, visto que ocorreu pela primeira vez. O *stringendo* ao longo de toda obra também apresentou desafio, na medida em que precisava ser controlado e dosado gradualmente. A escuta frequente da obra foi fundamental para assimilar as constantes mudanças de padrões.



Imagem 53: exemplo de dificuldade técnica em *I. Sostenuto da Música Ricercata* de G. Ligeti. Compassos 14-21.²¹⁸

²¹⁸ https://drive.google.com/file/d/1iWDO4fLcoLUkuk0Lr0h-wlHAvAPVSIPU/view?usp=drive_link

O terceiro movimento apresenta um andamento rápido e diversos saltos nos últimos compassos. Para resolver esse problema evitei “quebrar” os punhos nas mudanças de posição, mantendo seu eixo. Os saltos foram trabalhados exaustivamente com preparação e de olhos fechados.

Imagem 54: exemplo de dificuldade técnica em *III. Allegro com spirito da Música Ricercata* de G. Ligeti. Compassos 37-41.²¹⁹

O sétimo movimento apresenta um ostinato de sete notas ao longo de toda a obra na mão esquerda acompanhando melodias na mão direita cuja textura se torna cada vez mais densa conforme o tempo. Ambas as mãos se encontram em andamentos diferentes. Os maiores desafios foram os dedilhados da mão direita nos compassos finais para sustentar as notas solicitadas e o encaixe das mãos. A sincronização delas só foi possível através de uma sugestão do orientador artístico de não racionalizar os encaixes e não se preocupar de forma exagerada com a duração perfeita das notas da mão direita.

²¹⁹ https://drive.google.com/file/d/1tFDFPUYsxIkMOqQR9p-iheWoLrQ2nDaY/view?usp=drive_link

VII

Cantabile, molto legato
♩ = ca. 116 ***)

▯▯▯▯ = ca. 88 **)

una corda
con moto, giusto
)

simile sin al fine

pochiss. ped. sin al fine

pp sempre molto leggero
quasi senza ped.

1 3 2 4 1 4 5
(4)

Imagem 55: exemplo de dificuldade técnica em VII. *Cantabile, molto legato* da *Música Ricercata* de G. Ligeti. Compassos 1-12.²²⁰

O oitavo movimento apresenta frases com duração imprevisível em relação ao número de compassos, bem como cortes abruptos seguidos de novos inícios de frase. A maior dificuldade está relacionada com as acentuações e *sforzatos* solicitados pelo compositor. Havia uma falsa ideia de que estavam sendo executados corretamente, mas a imprecisão nesses acentos só foi percebida durante as aulas através de apontamentos realizados pelo orientador artístico. Para corrigir essa questão, precisei mudar o gesto do ataque, apoiando de forma mais enérgica nessas notas específicas. Outra abordagem que utilizei foi tocar apenas as notas que continham sinalizações de *sforzatos*.

²²⁰ https://drive.google.com/file/d/1uorAbnmEhskmek4bvUj6es7eHJIJULLn/view?usp=drive_link

The image shows a musical score for VIII. Vicace. Enérgico da Música Ricercata de G. Ligeti, measures 31-41. The score is in D major and 3/4 time. It features complex rhythmic patterns and dynamic markings. The first system shows the right hand with 'sempre sim.' and 'sf' markings, and the left hand with 'p sub.'. The second system shows the right hand with 'f sub.' and 'sf' markings, and the left hand with 'pp sub. (sempre non legato, tenuto) una corda' and 'senza ped.' markings.

Imagem 56: exemplo de dificuldade técnica em VIII. *Vicace. Enérgico da Música Ricercata* de G. Ligeti. Compassos 31-41.²²¹

J. Brahms (1833-1897) - 6 Peças para Piano, Op. 118 – I. *Intermezzo em Lá menor*;
II. *Intermezzo em Lá maior*; V. *Romanze em Fá maior*

Foram selecionadas três peças do Op.118 para este recital. Os maiores desafios encontrados estavam relacionados a questões expressivas e interpretativas, principalmente em relação a agógica, articulação, dinâmica e equilíbrio das vozes. O *Intermezzo* n.1 em lá maior demandou um certo cuidado na acentuação hierárquica das melodias, bem como na condução das pequenas frases de forma a gerar coerência da seção em um contexto mais amplo. Também foi necessária uma dosagem no uso do pedal e no fluxo do andamento com o objetivo de não borrar a sonoridade e não perder o controle.

²²¹ https://drive.google.com/file/d/19LSPvpW4P89pTxmBu1iaB56O8tVOXtA0/view?usp=drive_link

Allegro non assai, ma molto appassionato. Op. 118 Nº1 (1892)

The image shows the first system of the musical score for Brahms' Intermezzo in D minor, Op. 118 No. 1. The score is written for piano and consists of three systems of music. The first system begins with a forte (f) dynamic and includes a melodic line in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand. The second system features a more expressive (espress.) section. The third system includes a section marked 'dim. rit.' (diminuendo and ritardando) and ends with a forte (f) dynamic. Pedal markings are indicated by 'Ped.' and '*' symbols throughout the score.

Imagem 57: exemplo de dificuldade técnica em I. *Intermezzo em lá menor* do Op. 118 de J. Brahms. Compassos 1-11.²²²

O maior desafio no *Intermezzo* n.2 de Brahms foi em relação ao caráter, apresentando diversas marcações de *expressivo* e *dolce*. Nessa obra foi necessário conter meu ímpeto para não descaracterizar a sonoridade almejada através da indicação de andamento/expressão *andante teneramente*. Outra questão foi encontrar um equilíbrio adequado das vozes do tenor e soprano que dialogam na segunda seção da obra. Essas vozes foram trabalhadas separadamente e sem o uso do pedal.

²²² https://drive.google.com/file/d/17kye2ID5k0kCwEYLchpxTn_37fIMHRXN/view?usp=drive_link



Imagem 58: exemplo de dificuldade técnica em *II. Intermezzo em lá maior do Op. 118* de J. Brahms. Compassos 49-56.²²³

O *Romanze* em fá maior demandou leveza nas notas da mão direita e destaque daquelas que compõem a melodia principal. Essa questão foi particularmente desafiadora na passagem onde o soprano e contralto intercalam notas presas e semicolcheias. Nessa seção foi sugerido pelo orientador que eu adotasse uma articulação não legato na mão direita e ligasse as notas através do pedal.

²²³ https://drive.google.com/file/d/1QIO5obf_ieYx2kljXtgxRlnCJ1XcriBQ/view?usp=drive_link



Imagem 59: exemplo de dificuldade técnica em *V. Romanze em fá maior do Op. 118* de J. Brahms.

Compassos 27-36.²²⁴

Alexandre Levy (1864-1892) - *Allegro appassionato*, Op.14.

O *Allegro appassionato* apresenta andamento rápido, passagens expressivas, grande variedade de dificuldades técnicas e diversidade de seções. Foi necessária muita atenção nos pontos de troca para evitar ser levado para pontos distantes da peça em caso de erro no percurso. O maior desafio foi manter o controle do andamento, bem como controlar as dinâmicas *ff* para que não atingissem um teto antes do ponto culminante. As dinâmicas *pp* também foram um desafio, especialmente porque alcançar esses patamares de forma satisfatória só foi possível em pianos de qualidade superior. A seguinte seção apresenta saltos, bem como uma série de notas rápidas na mão esquerda que frequentemente fugiam do meu controle. Seu trabalho ocorreu através do uso de estratégias de estudo como variantes rítmicas, preparações, agrupamentos e variações de articulação.

²²⁴ https://drive.google.com/file/d/1utVAfVgnN7X7k_3vgR5IzvdKh8FyeqB3/view?usp=drive_link

The image shows a musical score for the piece "Allegro Apassionato Op. 14" by Alexandre Levy. The score is in G major and 2/4 time. It features a piano part with complex rhythmic patterns and dynamic markings (pp, ff, fff, cresc., mf, f) and a vocal line with various ornaments and dynamics. The piano part includes many triplets and sixteenth-note runs. The vocal line has trills and grace notes. The score is divided into four systems.

Imagem 60: exemplo de dificuldade técnica em *Allegro Apassionato Op. 14* de Alexandre Levy.

Compassos 130-151.²²⁵

As seção final demandou regular o aumento gradual da dinâmica e do andamento de forma a não perder o controle. As linhas da mão esquerda foram tecnicamente difíceis de executar nesse andamento, especialmente no trecho onde ambas as mãos realizam melodias em paralelo.

²²⁵ https://drive.google.com/file/d/1U-18dCeFZIEeCTg-5s8KaadajrbMhRK-/view?usp=drive_link

Imagem 61: exemplo de dificuldade técnica em *Allegro Apassionato Op. 14* de Alexandre Levy. Compassos 403-418²²⁶

L. V. Beethoven (1770-1827) - Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57
 “Appassionata” – I. *Allegro assai*; II. *Andante con moto*; III. *Allegro ma non troppo*.

Um dos maiores desafios encontrados no primeiro movimento foi manter a leveza nas notas repetidas que compõe o acompanhamento na mão esquerda ao longo de toda a peça. Troquei diversas vezes o dedilhado: em alguns momentos intercalei as notas repetidas entre os dedos 1 e 2 e em outros momentos utilizei apenas o dedo 1. Acabei optando por uma abordagem mista, intercalando os dedos em alguns momentos e mantendo apenas o polegar em outros. O andamento também variou ao longo do semestre, em determinados períodos acelerava nesses trechos e em outros diminuía. Com o passar

²²⁶ https://drive.google.com/file/d/1PxqedZ2jdexbIn5K2D2OlhkuyYrR0gDV/view?usp=drive_link

do tempo e através da prática da escuta consegui encontrar um equilíbrio em relação ao tempo adequado.

The image shows a musical score for the first movement of Beethoven's Sonata for Piano No. 23 in F minor, Op. 57, 'Appassionata'. The score is in 3/2 time and F minor. It consists of three systems of staves. The first system shows the beginning of the piece with a treble clef and a bass clef. The second system continues the piece with a treble clef and a bass clef. The third system shows the end of the piece with a treble clef and a bass clef. The score includes dynamic markings such as *sf*, *pp*, and *dimin.* and a key signature of three flats.

Imagem 62: exemplo de dificuldade técnica Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57 "Appassionata" – I. Allegro assai de L. V. Beethoven. Compassos 24-34²²⁷

As passagens em semicolcheia com melodias implícitas também foram desafiadoras. Esses trechos eram imprevisíveis ao vivo, configurando um dos locais onde cometi erros técnicos com mais frequência. Dentre as diversas estratégias utilizadas destaco a execução da melodia principal na mão direita em conjunto com o acompanhamento na mão esquerda.

²²⁷ https://drive.google.com/file/d/1PFQBgXG4FnozvwndnpGFUrKN2QHiGVaSa/view?usp=drive_link

Imagem 63: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 "Appassionata" – I. Allegro assai* de L. V. Beethoven. Compassos 51-59²²⁸

Ao longo da *coda* foi necessário construir gradualmente o ponto climático. Dentre as maiores dificuldades destaco o controle do andamento e dinâmica para não perder o controle assim como as mudanças de posição frequentes na mão esquerda. O início do *Più Allegro* é marcado por uma cadência executada em movimento rápido e configura uma surpresa para o ouvinte. Nesse trecho fui aconselhado pelo orientador a realizar com “coragem/bravura” sem medo de cometer erros técnicos pois uma execução comedida nesse momento descaracterizaria o ponto climático.

²²⁸ https://drive.google.com/file/d/1QRXLNYT7mnbuLj6QIc_RQnqcEq6lrVGu/view?usp=drive_link

The image displays a page of musical notation for the second movement of Beethoven's Sonata for Piano No. 23 in F minor, Op. 57 "Appassionata". The score is in F minor and 3/2 time. It begins with a tempo change from "Adagio" to "Più Allegro". The first system shows the piano part with dynamics *pp*, *ff*, and *p*. The second system shows the violin part with a *cresc.* marking. The third and fourth systems show the piano part with dynamics *f* and *sf*.

Imagem 64: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 "Appassionata" – I. Allegro assai* de L. V. Beethoven. Compassos 242-252²²⁹

Os maiores desafios do segundo movimento consistem na execução expressiva das melodias e das fusas presentes na seção final da peça. Em determinados momentos a execução tendia a ficar mecânica, especialmente por conta dos padrões constantes do acompanhamento.

²²⁹ https://drive.google.com/file/d/1Y-1VLnOzTKmKjkyTmq0eGEqBBcVhF9vg/view?usp=drive_link



Imagem 65: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57 "Appassionata" – II. Andante con moto* de L. V. Beethoven. Compassos 53-60.²³⁰

Algumas transições de escalas para padrões de acompanhamento em *baixo de alberti* na mão esquerda também representaram dificuldades técnicas que foram trabalhadas através de estudo com paradas e variantes rítmicas.



Imagem 66: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op. 57 "Appassionata" – II. Andante con moto* de L. V. Beethoven. Compassos 70-71.²³¹

O terceiro movimento apresentou uma série de dificuldades técnicas devido ao andamento rápido, especialmente nas linhas presentes na mão esquerda. Foi necessário reduzir um pouco o andamento para conseguir reproduzir com clareza a passagem de escalas no final da exposição:

²³⁰ https://drive.google.com/file/d/1h2sJ7iJbdcIPz2xyh4ynpGAFwyopsM3l/view?usp=drive_link

²³¹ https://drive.google.com/file/d/1zYHZxQfAQAahAu2BX9ybaDBnn4XaN-4X/view?usp=drive_link

The image shows a page of musical notation for a piano sonata. It consists of four systems of music, each with a treble and bass clef staff. The music is in F minor, indicated by three flats in the key signature. The time signature is 3/4. The notation is highly technical, featuring rapid sixteenth and thirty-second note passages, often with slurs and accents. Dynamic markings include 'ff' (fortissimo) and 'dimin.' (diminuendo). The piece is identified as 'B.146.' and ends with an asterisk (*).

Imagem 67: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 "Appassionata" – III. Allegro ma non troppo* de L. V. Beethoven. Compassos 98-117.²³²

O cânone em semicolcheias presente no desenvolvimento também foi bastante desafiador. Nesse trecho foram testados diversos tipos de dedilhados e articulações diferentes. Foram utilizadas diversas estratégias de estudo para automatizar essa passagem: variações de articulação, dinâmica, preparações, variantes rítmicas, estudo de trás para frente e aumento gradual do andamento no metrônomo.

²³² https://drive.google.com/file/d/1tr84r4hF78Z7O14i3DDdwIP2LkcqHVIq/view?usp=drive_link



Imagem 68: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor, Op.57 "Appassionata" – III. Allegro ma non troppo* de L. V. Beethoven. Compassos 157-171.²³³

As mesmas estratégias mencionadas anteriormente também foram aplicadas no seguinte trecho. Os agrupamentos nas notas da mão esquerda em grupos de 8 notas também foram importantes para facilitar os movimentos. Entretanto, mesmo após o estudo exaustivo, houve um erro nesse trecho durante o recital de avaliação interrompendo o fluxo musical.



²³³ https://drive.google.com/file/d/1zRhOg2r12QOB1r3UiCgsroWopHKKR96o/view?usp=drive_link

Imagem 69: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor*,
Op.57 "Appassionata" – III. Allegro ma non troppo de L. V. Beethoven. Compassos
 219-227.²³⁴

A coda, bem como a transição para ela, configuraram pontos onde foi necessário muito foco para não perder o controle no andamento. As melodias no topo dos acordes realizados com o dedo n.5 também demandaram muita prática e foram locais onde havia alto risco de erros técnicos. Estas foram trabalhadas isoladamente e em conjunto com a mão esquerda.

The image displays a musical score for the third movement of Beethoven's Sonata for Piano No. 23 in F minor, Op. 57, 'Appassionata'. The score is in F minor (three flats) and 3/4 time. It features a complex texture with rapid sixteenth-note passages in the right hand and dense chordal accompaniment in the left hand. The tempo marking 'sempre più Allegro.' is at the top. The first system shows the beginning of the passage with a forte dynamic. The second system is marked 'Presto.' and includes first and second endings. The third system continues the dense accompaniment. The fourth system shows the first and second endings leading to the coda.

Imagem 70: exemplo de dificuldade técnica *Sonata para Piano No. 23 em Fá menor*,
Op.57 "Appassionata" – III. Allegro ma non troppo de L. V. Beethoven. Compassos
 311-338.²³⁵

²³⁴ https://drive.google.com/file/d/1tXXq28bPKw267V31Hbs1jVEVEFRbXVC2/view?usp=drive_link

²³⁵ https://drive.google.com/file/d/1WL0UOwtbC6YYcqkIX8SOWz1LsUbZyZ79/view?usp=drive_link

APÊNDICE 7 – DIÁRIOS DE PRÁTICA ESTUDO DE CASO 1

Nesta seção, serão descritas as atividades realizadas diariamente nas ações de prática instrumental. O *objetivo diário* será preenchido no começo do dia, contemplando as metas de estudo diárias. Na descrição de *atividades de estudo* serão relatadas as práticas realizadas. Por último, o *feedback diário* é uma oportunidade de relatar os resultados alcançados (ou não), estratégias utilizadas, comentários em relação ao estudo do repertório e descrever as impressões pessoais sobre os eventos diários.

16/10 (sábado)

Objetivo diário: Planejar minha semana; ouvir o repertório; começar a preparação para a masterclass de terça (Chopin e Shostakovich)

Atividades de estudo: Ouvir repertório inteiro com partitura em mãos; executar repertório completo; foco no Chopin e Shostakovich. Chopin: estudo de partes isoladas e tentativa de execução completa. Estratégias: cantar em voz alta e tocar; estudo sem pedal e lento; mãos separadas; Shostakovich: mãos separadas, cantar uma voz e tocar outra; cantar uma voz e tocar com as duas mãos; estudo de trás para frente; vozes isoladas;

Feedback diário: Não estou satisfeito com meu repertório ainda. Por conta do meu dedo machucado, tive diversas dificuldades durante o estudo. Investi 5 horas (uma ouvindo o repertório e 4 tocando). Toquei o repertório inteiro (com diversos problemas), tive dificuldade de concentração. Foquei no Shostakovich e Chopin por conta da masterclass. Shostakovich estudei todas as partes de trás para frente e tive uma melhora significativa. Chopin, errei muitas coisas e fiquei frustrado. Acredito que o nervosismo por conta da masterclass e do meu dedo tenha atrapalhado. De qualquer forma, tive um progresso no Shostakovich, mas tenho tendência a correr, preciso me ouvir tocando com mais frequência.

17/10 (domingo)

Objetivo diário: Praticar Shostakovich e repassar repertório

Atividades de estudo: Repassei repertório completo. Shostakovich: performance inteira; estudo por partes do final para o começo. Prelúdio: estudo lento, mãos separadas; vários pontos; fuga: preparação, canta uma voz e toca outra; todos os temas em ordem alternada; mão separada de memória; partes difíceis isoladas; ouvir gravação;

Feedback diário: Hoje estudei com detalhes o Shostakovich para a masterclass; no começo

estava inseguro e com muitos erros, foi melhorando conforme fui estudando. Normalmente o repertório tem muito mais problemas no começo e melhora ao longo do dia. No Schubert tive alguns lapsos, passei a estudar tocando menos e pensando mais. Imaginei a harmonia e melodia, isso ajudou um pouco. Acredito que estou melhorando nesse sentido de usar mais a mente durante o estudo. Passei a refletir mais e descrever a peça com a gravação. O estudo passou a ser menos mecânico e mais reflexivo. Meu dedo estava melhor, gerou mais confiança. O maior problema é a falta de atenção ao longo da performance. Terminei o estudo mais confiante, espero que continue assim. Em relação ao meu dia, não consegui acordar cedo, mas meu estudo teve um bom rendimento. Bach tem muitos erros aleatórios ainda, mas estou mais confiante com o Capriccio. Chopin está muito melhor que ontem, acho que porque estou menos nervoso. Preciso me ouvir mais, tenho tendência a voltar a correr. As gravações são uma forma de me autorregular.

18/10 (segunda)

Objetivo diário: Preparar Shostakovich para a masterclass

Atividades de estudo: Shostakovich execução completa, partes difíceis, ouvir gravação, me gravar tocando, mão separada, executar iniciando a partir dos finais das frases. Execução do repertório completo.

Feedback diário: Comecei estudando o Shostakovich, ouvi algumas vezes a gravação (minha tocando e de terceiros). A primeira execução foi muito ruim e com erros desnecessários. Após trabalhar alguns trechos e me ouvir, a próxima gravação foi muito melhor. Logo em seguida, fui avisado que o professor da masterclass vai querer ouvir o Chopin... investi muito tempo no Shostakovich por causa do meu dedo, mas de última hora precisei focar no Chopin. Estudei a peça inteira por partes (sem pedal, lento, mão separada, vozes separadas,

cantando uma mão e tocando outra, cantando algumas vezes. Foquei em todos os pontos (inclusive naqueles que já estava mais seguro, mas estava há muito tempo sem focar neles). Trabalhei bastante a mão esquerda (segunda página), isso me ajudou bastante. Outro estudo importante foi descrever a harmonia falando com a câmera. Uma atividade que não estava acostumado a fazer, acredito que a gravação me estimule a conversar comigo mesmo. Muitas vezes acho que sei a peça, mas ao descrever os acordes, inversões e melodias eu esqueço (sem a ajuda da memória mecânica). O maior insight que tive hoje foi a importância da atenção e das gravações. A maioria dos meus problemas técnicos foram por falta de atenção... e isso aconteceu o ano inteiro. Além disso, ao focar apenas na execução de pequenas partes, acabo cometendo erros banais quando toco o repertório inteiro. Acredito que o mais importante agora é trabalhar o macro, me ouvir tocar e pensar o máximo possível enquanto estudo. Estou com uma confiança média para amanhã, mas acredito que se tocar com foco, posso ter um resultado satisfatório.

19/10 (terça)

Objetivo diário: Tocar na masterclass

Atividades de estudo: Passagem rápida do Chopin, tocar na masterclass

Feedback diário: Minha apresentação foi muito ruim. Tive diversos erros, especialmente em um ponto climático. Foi uma das piores experiências de fracasso. Acredito que as coisas que interferiram foram: tocar sem estar aquecido, repertório com diversas questões para resolver, estudá-lo em cima da hora, falta de costume ao tocar em público, nervosismo, falta de experiência com um piano de cauda. A pandemia fez com que eu perdesse a prática de apresentar em público. Esse sentimento horrível me serviu como motivador, para que eu busque resolver essas questões o quanto antes. Estou planejando ir para Florianópolis atrás de um piano de cauda para estudar.

20/10 (quarta)

Objetivo diário: Resolver questões do Chopin; repassar repertório

Atividades de estudo: Chopin, pontos trabalhados na masterclass e performance inteira. Utilizei principalmente o recurso de gravação. Passagem do repertório completo

Feedback diário: Acredito que meu dia tenha rendido mais no Chopin pois resolvi muitas coisas. Na passagem do repertório completo, tentei variar a ordem. Toquei o repertório completo sem atenção, saiu muito ruim. Fiquei o dia atormentado com o que aconteceu ontem na masterclass e tomei algumas atitudes: reservei o piano de cauda da casa da música para sábado

que vem; entrei em contato com colegas para marcar um sarau em Florianópolis; entrei em contato com alguns ex-professores para suporte psicológico. Preciso tomar uma atitude para sair da zona de conforto e tocar em público.

21/10 (quinta)

Objetivo diário: Gravar trechos do Chopin e mandar para o professor; resolver o Prokofiev; resolver o último movimento do Op.142 n.3 do Schubert; passar o repertório com mais atenção.

Atividades de estudo: Investi muito tempo no Chopin, especialmente p.2-3. Utilizei muitas gravações, buscando a sonoridade adequada. Passagem do rep completo.

Feedback diário: Percebi hoje que não tenho consciência dos movimentos que faço (técnica) em situações de estresse, acabo fazendo movimentos diferentes e inadequados. Estou refletindo sobre essa questão, pois in vivo muitas horas em passagens que muitas vezes não saem bem por conta de movimentos inadequados. A masterclass me ajudou a ter maior consciência das minhas ações.

22/10 (sexta)

Objetivo diário: Trabalhar o Chopin; repassar repertório

Atividades de estudo: Pratiquei o Chopin por seções. Hoje passei a refletir de forma mais consistente nos movimentos. Coloquei alguns guias de execução básicos. Também realizei estudos com vozes separadas, ouvi gravações de terceiros e gravei alguns takes com abordagens diferentes interpretativas para a mesma seção. Repassei o repertório completo.

Feedback diário: Acho que hoje tive o maior insight desse ano. Por mais simples que pareça, simplesmente passei a dar mais atenção a alguns gestos específicos. Percebi que gasto muitas horas fazendo movimentos inapropriados, o que me desperdiça muito tempo. As vezes as questões podem ser resolvidas em minutos com simples gestos. Na passagem do repertório me senti muito diferente (como em um estado de fluxo). Por mais que tenha cometido erros técnicos, minha atenção estava voltada aos movimentos e a sonoridade (experimentei coisas diferentes). Minha motivação voltou e estou estudando de forma diferente... acredito que com mais foco. Toquei o repertório sem nenhuma preocupação com erros, mas experimentando novas sonoridades. Estou mais reflexivo em relação ao estudo. As gravações estão ajudando muito. Tracei um plano hoje com diversas ações (recitais e viagens para estudar em piano de cauda), acredito que isso, aliado ao apoio de amigos e ex-professores tenha me ajudado na motivação e em atingir esse estado fora da minha apatia e ansiedade em que me encontrava.

23/10 (sábado)

Objetivo diário: Gravar o Chopin
 Atividades de estudo: Passagem do repertório; gravação do Chopin
 Feedback diário: Hoje meu dia rendeu menos, estava menos inspirado e utilizei menos estratégias. Fiquei quase duas horas tentando realizar uma gravação adequada do Chopin para a masterclass que vou participar online... depois passei o repertório sem muita atenção.
 24/10 (domingo)
 Objetivo diário: Praticar Chopin e Schubert
 Atividades de estudo: Repassei o repertório. Tentei gravar novamente o Chopin, mas ainda não consegui um nível satisfatório. Passei boa parte do tempo ouvindo minhas performances.
 Feedback diário: Os últimos dias tem rendido pouco... estou com o foco na revisão de literatura da minha tese. O tempo que tenho, costumo repassar o repertório e corrigir algumas passagens. Também tenho tentado gravar o Chopin para a aula, mas não encontrei uma gravação muito satisfatória... vou enviar o que tenho.
 25/10 (segunda)
 Objetivo diário: Praticar Schubert, repassar repertório
 Atividades de estudo: Pratiquei a obra de Schubert por seções, gravações e o repertório completo
 Feedback diário: Dia fraco, estou me dedicando a tese
 26/10 (terça)
 Objetivo diário:
 Atividades de estudo:
 Feedback diário: Hoje não estudei piano, me dediquei a tese
 27/10 (quarta)
 Objetivo diário:
 Atividades de estudo:
 Feedback diário: Hoje não estudei piano, me dediquei a tese
 28/10 (quinta)
 Objetivo diário: Repassar repertório
 Atividades de estudo: Repassei repertório, fazia um tempo que não praticava por conta da tese
 Feedback diário: Dia fraco
 29/10 (sexta)
 Objetivo diário: Viajar para porto alegre
 Atividades de estudo: Repassei o repertório, com foco no Schubert
 Feedback diário: Dia ruim de estudo, no piano digital. Sem foco, estava cansado porque não dormi
 30/10 (sábado)
 Objetivo diário: Gravar Schubert 4
 Atividades de estudo: Gravação em piano de cauda na casa da música. Repassei passagens difíceis e tentei gravar todo o repertório

Feedback diário: Consegui melhorar as performances do Schubert e Chopin... performances satisfatórias
 31/10 (domingo)
 Objetivo diário: Organizar minha vida, upload do repertório, repassar repertório
 Atividades de estudo: Escutei as gravações realizadas na casa da música. Tive como foco o Schubert, Op 142 n.4. Foi um dia pouco produtivo.
 Feedback diário: Dia pouco produtivo
 01/11 (segunda-feira)
 Objetivo diário: Melhorar Prokofiev n.7
 Atividades de estudo: Hoje estudei aplicando as estratégias de estudo de Alys Terrien-Queen. O resultado foi surpreendente, pois não tinha tanto o hábito de estudar trocando articulação, dinâmica, e outras variações propostas.
 Feedback diário: Melhora considerável no Chopin e Prokofiev.
 02/11 (terça-feira)
 Objetivo diário: Gravar Chopin, Prokofiev, e trabalhar partes difíceis
 Atividades de estudo: Trabalhei Chopin-Schubert- Prokofiev. Utilizei sistematicamente as estratégias da lista. O resto do repertório, foi apenas repassado. Utilizei muito o recurso da gravação. Hoje estudei mais com a partitura do que de memória.
 Feedback diário: Melhora considerável no repertório. Algumas coisas não consigo resolver, pois não sei exatamente o som que almejo. Preciso marcar uma aula, talvez esteja perdendo tempo.
 03/11 (quarta-feira)
 Objetivo diário: Repassar repertório
 Atividades de estudo: Segui utilizando as estratégias de estudo e os resultados são promissores. Comecei com o Bach, estudei algumas passagens difíceis do Capricho e toquei a peça inteira. Continuei focando nas partes difíceis de Chopin e Schubert. A noite apliquei o estudo sem som (piano digital desligado) e foi uma experiencia interessante, pois precisava imaginar o som. Trabalhei bastante os dois últimos movimentos do Prokofiev e depois toquei o repertório quase inteiro. Está melhorando significativamente.
 Feedback diário: Acredito que o repertório está melhorando rápido. Não estudei o tanto quanto gostaria e sinto que minha motivação decaiu um pouco.
 04/11 (quinta-feira)
 Objetivo diário: Repassar repertório, foco no Prokofiev, Chopin e Bach
 Atividades de estudo: Repassei o Chopin e partes difíceis do Schubert. Trabalhei movimentos 7 e 15 do Prokofiev com as estratégias de estudo.

Gravei o Bach e estudei aplicando as estratégias a partir dos pontos onde ocorreram erros.

Feedback diário: Repertório progredindo. As estratégias estão ajudando. Minha atenção é limitada e acabo errando algumas coisas por conta disso quando toco repertório longo.

05/11 (sexta-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Execução do repertório incompleto

Feedback diário: Acordei tarde e perdi boa parte do meu dia de estudo por conta da viagem para Florianópolis.

06/11 (sábado)

Objetivo diário: Repassar e gravar repertório

Atividades de estudo: Execução do repertório completo em piano de cauda e de armário na casa de um colega

Feedback diário: Hoje fui à casa de um amigo estudar. Foi um dia importante porque tive a oportunidade de tocar em pianos diferentes e testar meu repertório. Ele ainda está imperfeito e percebi o quanto é diferente tocar em cada piano. Também foi uma experiência valiosa tocar para outras pessoas, em lugares diferentes e ouvir um feedback.

07/11 (domingo)

Objetivo diário: Repassar e gravar repertório

Atividades de estudo: Gravação do repertório e trabalhar trechos problemáticos.

Feedback diário: Hoje gravei pela primeira vez a performance completa do repertório. Foi muito valioso me escutar e trabalhar os pontos problemáticos. Por mais que o dia tenha rendido pouco, e tenha demorado para começar a estudar, acho que a execução completa em forma de recital é uma boa ferramenta de estudo.

08/11 (segunda-feira)

Objetivo diário: Repassar e gravar repertório

Atividades de estudo: Gravação do repertório completo e trabalhar partes problemáticas. Foquei o dia em me ouvir e aplicar as estratégias no meu repertório. Das estratégias novas, posso destacar o de mãos cruzadas (no Bach e Schubert). Algumas já estão incorporadas na minha rotina de estudo como (toca uma mão mais forte, toca uma mão e encosta a outra.)

Feedback diário: Hoje tive alguns insights. Tocar o repertório completo e me ouvir está fazendo uma diferença enorme. Muitos detalhes que não percebia antes (como tempos irregulares no Chopin, tocar o repertório afobado de forma geral) simplesmente passaram a ser percebidas. Muitos conselhos que recebi anteriormente agora simplesmente passaram a fazer sentido ao me ver tocar através dessa perspectiva externa. Minha motivação voltou, apesar de oscilante. Tenho a sensação de que meu professor está ocupado, pois ele ainda não ouviu o repertório que enviei.

Estou focado em ser meu próprio professor nesse momento, e as gravações estão sendo fundamentais para isso. Acho que meus maiores problemas são a falta de consciência do som produzido e o ato de praticar partes isoladas exaustivamente. Agora estou focando no todo e isso está me ajudando. Primeiro porque antes não tinha concentração e foco para tocar o repertório inteiro, mas isso está mudando. Os erros normalmente ocorrem por falta de atenção, e estou percebendo isso nos vídeos. Acho que essa forma de estudo está sendo a mais eficaz até agora: tocar o repertório completo e me ouvir posteriormente. Alguns insights que estão fazendo diferença: estudar em pianos e lugares diferentes; tocar para as pessoas; me gravar e ouvir; focar nas partes com erros; treinar minha concentração através da execução do repertório completo; aplicar novas estratégias de estudo; dedicar algum tempo a refletir sobre as ações e escolhas realizadas no repertório; buscar por novas formas de motivação e feedback (amigos e ex-professores). Uma estratégia nova que estou utilizando é a de reger o repertório ao me ouvir, isso está ajudando a perceber os problemas rítmicos, especialmente nos compassos em pausa no Chopin. Não consegui acordar cedo ainda e incorporar exercícios físicos na minha rotina de forma frequente, isso está me deixando frustrado, mas acredito que amanhã vai ser um novo dia. Estou mais otimista.

09/11 (terça-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório e resolver partes problemáticas

Atividades de estudo: Passagem de partes problemáticas (Bach, Chopin, Prokofiev); Passagem do repertório completo com a ordem de trás para frente

Feedback diário: Hoje não consegui me concentrar muito no começo do estudo, por isso não estava rendendo tanto. Gravei o repertório completo e passei algumas partes problemáticas. Às 19 horas tive uma aula com meu professor e isso me deu ânimo novamente. Estava receoso de que ele estava decepcionado porque não havia resolvido de forma satisfatória algumas passagens, mas aconteceu o contrário. Ele me aconselhou a não ser tão obsessivo (no sentido ruim) e estudar com mais racionalidade. Enfim, tive o suporte psicológico necessário para seguir. Estou feliz também porque consegui voltar a fazer exercícios físicos.

10/11 (quarta-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem do repertório completo, escuta de gravações, foco no Chopin.

Feedback diário: Hoje tive pouco tempo para estudar, o dia rendeu pouco. Baseou-se em tocar

o repertório e trabalhar o Chopin com escuta de gravações e regendo.

11/11 (quinta-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach

Atividades de estudo: Passagem do Bach com estudo aditivo de trás para frente nota por nota

Feedback diário: Meu dia foi péssimo hoje. Estava completamente desmotivado e sem energia. Não tive energia para fazer exercícios físicos nem estudar. Utilizei uma estratégia de forma excessiva: toquei nota por nota do Bach de trás para frente.

12/11 (sexta-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach

Atividades de estudo: Estudei o Bach (as partes que faltaram) com o estudo de trás para frente. Também peguei diversos pontos da obra e apliquei diversas estratégias. Uma delas consiste em tocar a linha da mão direita na esquerda e vice-versa (sem me preocupar com oitavas). Foi surpreendente o resultado. Também estudei com foco o Schubert n.4. Repassei o repertório completo.

Feedback diário: Foi um dia razoável de estudo. Descobri uma estratégia nova que me ajudou.

13/11 (sábado)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo

Feedback diário: Hoje acordei tarde e tive o congresso EINPP. Isso me tomou tempo e quando começo a estudar muito tarde, fico desanimado. Descobri o Reaper, um programa muito bom para o feedback da performance. Ao ouvir minhas gravações, percebi que estou tocando muito rápido (ainda).

14/11 (domingo)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Execução do repertório e trabalho das partes com erros. Estratégias de sempre, foco na escuta.

Feedback diário: Hoje meu repertório saiu bem melhor. Acho que aconteceu porque ouvi ele ontem, e percebi que estava correndo, como sempre. Hoje optei por gravar uma peça e trabalhar, ao invés de tocar o repertório inteiro e depois ouvir. Meu foco foi no Prokofiev, Chopin e Shostakovich. Consegui tocar o Bach inteiro, quase sem erros. Tive um insight que preciso me ouvir mais. Consegui perceber detalhes importantes no Prokofiev e Schubert.

15/11 (segunda-feira)

Objetivo diário: Masterclass Chopin

Atividades de estudo: Masterclass no einpp sobre o Chopin. Execução do repertório completa. Passagem de algumas partes do Bach (Capriccio) e Schubert (variação 1 e 4), Chopin (segunda seção da primeira parte).

Feedback diário: O masterclass foi muito produtivo, descobri algumas coisas novas no Chopin, como o gestual no final da página 1 e a condução da mão esquerda na página 2, além de um toque mais profundo e lento para o legato, ao invés usar apenas o dedo. Fora isso, o dia não foi tão produtivo, apenas repassei o repertório e corriji alguns detalhes de passagens difíceis.

16/11 (terça-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem do repertório e ouvir gravação

Feedback diário: Hoje tive algumas melhoras, Schubert 3-var1 mais piano nas vozes intermediárias; Chopin tema 2 mais expressivo e suave; Prokofiev últimos movimentos melhores; Bach mais fluente. Utilização do estudo lento.

17/11 (quarta-feira)

Objetivo diário: Foco Chopin, Schubert 4, Prokofiev

Atividades de estudo: Lento, preparação, blocos, olhos fechados

Feedback diário: Parte difícil do Schubert 4 (trinado); Schubert 3 tema (menos volume nas vozes do meio), destacar mais a voz do baixo e menos o meio do acompanhamento; Schubert 3 var 1 (melhor a melodia, prestar atenção no timing); Shostavich preludio (mais mão esquerda); Chopin (melhorando, boa projeção nas melodias, ouvir e contar os tempos.); Prokofiev 1 (staccato me)

18/11 (quinta-feira)

Objetivo diário: Foco no Chopin e Schubert 4

Atividades de estudo: Passagem do repertório completo, foco no Chopin e no Schubert 4

Feedback diário: Dia mais ou menos

19/11 (sexta-feira)

Objetivo diário: Gravar repertório

Atividades de estudo: Passagem completa do repertório no piano de cauda em Porto Alegre

Feedback diário: Dia ruim, estava cansado

20/11 (sabado)

Objetivo diário: Foco no Schubert 4

Atividades de estudo: Trabalhei detalhes do Schubert 4 e repassei repertório completo

Feedback diário: Foco no Schubert 4

21/11 (domingo)

Objetivo diário: Foco no Schubert 4

Atividades de estudo: Foco no Schubert 4, repassei repertório completo

Feedback diário: Gastei quase 3 horas no Schubert 4, consegui resolver um trecho difícil, mas não consegui uma gravação perfeita como gostaria. Repertório melhorando.

22/11 (segunda-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4, resolver partes difíceis, foco no Capriccio do Bach

Atividades de estudo: Passagem de partes com problemas (Shostakovich, Prokofiev 15); foco no Schubert 4, não consegui boa gravação.

Feedback diário: mais um dia de estudo fraco
23/11 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert, Shostakovich
Atividades de estudo: Estudo detalhado em Schubert 4 e gravação (insatisfatória); estudo aprofundado do Shostakovich, passagem geral de repertório

Feedback diário: Schubert está melhorando, mas ainda toco ansioso.

24/11 (quarta-feira)

Objetivo diário: Resolver Capriccio, estudar Chopin

Atividades de estudo: Passagem de repertório; trabalho de partes com problemas. Destrinchei o Capriccio nota por nota de trás para frente.

Feedback diário: Hoje utilizei um pouco mais o estudo mental, pensando no que tocar com o auxílio da partitura. Também utilizei o estudo de tocar sem fazer som e estudo no escuro.

25/11 (quinta-feira)

Objetivo diário: Preparação para o recital

Atividades de estudo: Passagem de repertório. Estudo por seções no Capriccio e Chopin. Toquei repertório completo e trabalhei as partes com erros.

Feedback diário: Toquei o repertório inteiro com alguns erros, mas ok. Fiquei um pouco ansioso por conta do recital, foquei em corrigir os problemas. Schubert 3 está ruim

26/11 (sexta-feira)

Objetivo diário: Recital 1

Atividades de estudo: Tocar o repertório completo e trabalhar a partir dos problemas. Foco no Schubert 3.

Feedback diário: O recital foi ruim, mas uma boa experiência. Foi um processo de redescoberta: percebi que tocar ao vivo é uma situação completamente diferente de estudar, pois estava há um bom tempo sem apresentar. Foram muitos erros: o ambiente informal, o piano ruim e as distrações atrapalharam bastante. Foi uma boa experiência porque o público gostou mesmo com essas questões e foi importante compartilhar esse momento com pessoas próximas. As peças mais difíceis saíram melhor, acho que porque foram executadas no final e já estava mais habituado com a situação. Tive alguns erros desnecessários e inesperados que vou trabalhar amanhã. Normalmente percebo as inseguranças de forma mais nítida quando executo em público.

27/11 (sábado)

Objetivo diário: Trabalhar os pontos problemáticos constatados na apresentação de ontem

Atividades de estudo: Repassei o repertório focando nos erros cometidos no último recital

Feedback diário: Acredito que estou mais consciente das partes com problemas.

28/11 (domingo)

Objetivo diário: Recital 2

Atividades de estudo: Passagem do repertório, estudo mental, recital

Feedback diário: Bom recital, alguns erros sem interrupção do fluxo da performance, mas está melhorando. Essa segunda experiência foi na minha casa, para familiares e amigos dos meus pais. Estava mais nervoso pois desta vez foi realizado para um público parcialmente desconhecido em um ambiente mais formal. Consegui uma concentração superior em relação a apresentação anterior.

29/11 (segunda-feira)

Objetivo diário: Repassar o repertório e trabalhar a partir dos pontos problemáticos constatado ontem

Atividades de estudo: Estudo do repertório, focado nos problemas encontrados no recital

Feedback diário: Estou um pouco mais relaxado, porque acabei de tocar um recital. Estudei as partes com problemas. Insight de usar o dedo para deixar algumas passagens mais claras no Bach.

30/11 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4

Atividades de estudo: Gravação do Schubert 4, repassar repertório

Feedback diário: Fiquei umas 6 horas tentando gravar e não consegui uma gravação perfeita. Meu professor me ajudou com alguns pontos, mas a peça ainda não está 100%. Repassei o repertório, especialmente o Capriccio do Bach. (insight in and out).

01/12 (quarta-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4, foco no Chopin e Schubert 3

Atividades de estudo: Passagem de repertório, foco no Chopin: mão esquerda, sem pedal, lento, partes, mãos separadas, vozes separadas. Schubert 3, finale, nota por nota de trás para frente

Feedback diário: Razoável melhora nas obras trabalhadas

02/12 (quinta-feira)

Objetivo diário: Foco no Schubert 4

Atividades de estudo: Gravação do Schubert 4, foco nas partes com problemas. Execução do repertório completo e gravação. Estudo focado nas partes com problemas. Escuta de gravações e repetições de partes problemáticas. Utilizai uma estratégia pouco convencional: tocar melodias com 1 só dedo.

Feedback diário: Estou completamente obcecado com um trecho do Schubert 4. Meu professor apontou alguns pontos técnicos que não consigo

resolver. Despendi horas tentando resolver essa questão.

03/12 (sexta-feira)

Objetivo diário: Habituado com o piano de cauda do recital

Atividades de estudo: Passagem de som

Feedback diário: Situação completamente diferente da minha rotina diária... o piano é totalmente diferente em relação ao que estou acostumado. Tive alguns lapsos, por conta do nervosismo e pela situação adversa.

04/12 (sabado)

Objetivo diário: Recital 3

Atividades de estudo: Passagem do repertório de manhã e à tarde; estudo mental antes da apresentação.

Feedback diário: Foi um recital satisfatório. Apesar de diversos erros, não houve interrupções no fluxo. O público gostou, foi uma experiência importante. Eu estava muito nervoso e ansioso (muito mais do que o normal). Provavelmente porque estava há muito tempo sem tocar em público em uma situação formal. Fui muito bem tratado e precisava corresponder a essa receptividade com um recital satisfatório. Durante a apresentação, percebi que meu corpo não me obedecia: era como se estivesse tentando levantar um peso na academia muito superior ao que meu corpo suporta. Acredito que a diferença de peso do piano simplesmente impediu a realização da performance do jeito que estava acostumado... em um momento tocando o Bach, entrei em desespero porque achei que não conseguiria. Entrei em um conflito mental, me mantive estável após os tropeços... conforme a apresentação fluiu, comecei a ficar menos nervoso e mais concentrado. Fui me habituando ao peso do piano. Nas últimas três peças, estava mais habituado com a situação e consegui me concentrar ao máximo.

05/12 (domingo)

Objetivo diário: Gravação do Schubert e Chopin

Atividades de estudo: Tentativa de gravar o repertório em um piano de cauda

Feedback diário: Mais uma tentativa malsucedida.

06/12 (segunda-feira)

Objetivo diário: Repassar o repertório

Atividades de estudo: Passagem do repertório

Feedback diário: Pouco tempo para estudar e pouca concentração.

07/12 (terça-feira)

Objetivo diário: Resolver Schubert 4

Atividades de estudo: Schubert 4: passagem de partes, tocar e gravar, enviar vídeos para professor. Uma das partes está embolada e estava tentando resolver de todas as formas. Passagem do repertório completo, estudo de partes com problemas: Prokofiev 4, 5 (começo);

Shostakovich prelúdio, fuga (também tocando fora do piano), Bach (ainda correndo, preciso me ouvir), Chopin (detalhes).

Feedback diário: Tenho estudado mais com foco nas transições de seções, isso tem ajudado bastante. Também tenho estudado no escuro.

08/12 (quarta-feira)

Objetivo diário: Recital 4

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo e trabalhar partes com problemas.

Feedback diário: Foi o pior recital de todos. Pensava que cada recital seria melhor que o outro, mas não foi. Acredito que os maiores problemas foram o fato de relaxar após o último recital e estudar menos. Também apresentei falta de atenção ao longo do percurso. Não tirei tempo para passar o repertório mentalmente e me concentrar como da última vez. O clima de poucas pessoas e conhecidos, fez com que eu subestimasse essa apresentação. Outra coisa que constatei foi um efeito bola de neve: após um lapso de memória no Prokofiev 7, fiquei com a confiança abalada. Conforme o recital ocorria, ficava me culpando pelo ocorrido e errando mais vezes. Com isso, me culpava pelos novos erros e errava mais. O final do Chopin foi afobado e errei, estragando o que poderia ser um bom encerramento.

09/12 (quinta-feira)

Objetivo diário: Trabalhar os pontos problemáticos do recital

Atividades de estudo: Passagem do repertório completo. Prokofiev 4 e 7 em partes, sem pedal e com estratégias; Shostakovich prelúdio e fuga; Chopin, partes difíceis

Feedback diário: Repertório melhor, resolvi algumas partes complicadas que vão e vem. Resolvo e depois preciso focar de novo, porque não se torna permanente.

10/12 (sexta-feira)

Objetivo diário: Recital 5

Atividades de estudo: Passagem do repertório completo e iniciando a partir de diversas partes, estudo mental.

Feedback diário: Recital muito superior ao anterior. Apesar das distrações (recital informal) consegui focar na medida do possível. Acredito que mais horas de estudo, o tempo para repassar o repertório mentalmente e me concentrar ajudaram muito.

11/12 (sabado)

Objetivo diário:

Atividades de estudo:

Feedback diário: Exausto

12/12 (domingo)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo e pontos problemáticos

Feedback diário: Dia ruim de estudo, parece que depois do recital bem-sucedido relaxei.

13/12 (segunda-feira)

Objetivo diário: Resolver Schubert 4

Atividades de estudo: Resolvendo detalhes do Schubert 4 pela milésima vez. Hoje troquei o dedilhado de um trecho (trinado) e melhorou demais. Fiz milhares de gravações, acredito que agora vai dar certo. Passagem da peça inteira trabalhando pequenas partes. Passagem do repertório completo.

Feedback diário: Preciso voltar a ouvir o repertório... ainda persistindo em correr.

14/12 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4

Atividades de estudo: Passagem de todos os trechos de Schubert 4 com detalhes, estratégias (aditivo para frente e para trás, tocar fora do piano) e gravação; passagem do repertório completo; Chopin de olhos vendados (passagem)

Feedback diário: Dia razoavelmente positivo, Schubert tendo progresso. Testei uma estratégia nova de tocar de olhos vendados uma passagem difícil do Chopin... estratégia demora muito tempo e não sei se tem um resultado tão eficiente, mas é algo novo, já que quase todas as possibilidades de estudo para este trecho foram esgotadas.

15/12 (quarta-feira)

Objetivo diário: Estudar partes difíceis de Chopin

Atividades de estudo: Novamente estudo de olhos vendados no mesmo trecho de ontem; passagem de trechos difíceis a partir das transições, vai e vem (padrões executados para cima e para baixo), com uso progressivo do metrônomo sem pedal. Passagem de repertório completo.

Feedback diário: Sensação de que nunca chego lá... muito tempo dedicado a trechos difíceis, que nunca ficam perfeitos. Ao dedicar muito tempo a pequenos trechos, o repertório como um todo acaba regredindo frente a um pequeno benefício de determinado trecho.

16/12 (quinta-feira)

Objetivo diário: Aprimorar Chopin e Schubert 4

Atividades de estudo: ...

Feedback diário: Dia horrível, não consegui estudar... sem energia e sem força de vontade. Fiquei o dia vegetando na cama, estou me sentindo péssimo.

17/12 (sexta-feira)

Objetivo diário: Passagem geral do repertório

Atividades de estudo: Passagem geral do repertório. Gravação do Chopin.

Feedback diário: Dia fraco, pouco tempo para estudar. Começo do dia sem motivação, acabei não estudando. Final do dia, breve passada no

repertório. Tentei gravar o Chopin algumas vezes.

18/12 (sabado)

Objetivo diário: Gravar Chopin

Atividades de estudo: Tentativa de gravação do Chopin e passagem de trechos difíceis. Passagem do repertório completo.

Feedback diário: Hoje meu dia rendeu um pouco mais. Espero voltar a ser produtivo na semana que vem. O Chopin nunca sai sem erros técnicos, mas as sucessivas tentativas estão fazendo com que tenha mais consciência das dificuldades técnicas, pois acabo ouvindo muitas vezes.

19/12 (domingo)

Objetivo diário: livre

Atividades de estudo:

Feedback diário:

20/12 (segunda-feira)

Objetivo diário: Aprimorar o Bach

Atividades de estudo: Passagem do Bach, estudo do Capriccio com metrônomo, ouvir gravações, gravar e ouvir

Feedback diário: Voltando a atividade

21/12 (terça-feira)

Objetivo diário: Aplicar diferentes estratégias no Bach

Atividades de estudo: Aplicação das estratégias: ouvir gravação, 2 mãos executando paralelamente a linha da mão direita e da mão esquerda, tocar a linha da mão direita com a esquerda e vice-versa, mãos cruzadas, tocar em oitavas diferentes em todos os movimentos do Bach (menos Capriccio); passagem de repertório. Feedback diário: Estabelecer objetivos claros me ajudou na motivação, pois delimitar de forma específica o que iria fazer. Voltei a estudar muitas horas e acredito que tenha surtido um bom efeito. Voltar a ouvir as gravações também me ajudou a lembrar como a música deveria soar.

22/12 (quarta-feira)

Objetivo diário: Foco no Capriccio e no último movimento do Schubert 3

Atividades de estudo: Mesmas estratégias de ontem no Capriccio, Schubert 3: estudo com metrônomo e sem pedal

Feedback diário: Bach bem melhor

23/12 (quinta-feira)

Objetivo diário: Foco no Schubert 3

Atividades de estudo: Passagem de repertório. Schubert 3: último movimento com estratégias: mãos separadas, nota por nota de trás para frente. Feedback diário: Estudei menos hoje, mas sinto melhora evidente no repertório

24/12 (sexta-feira)

Objetivo diário: Aperfeiçoar Schubert 3

Atividades de estudo: Estudo aditivo (para frente e para trás), a partir de diferentes pontos, preparação dos movimentos, descrever oralmente a harmonia, tocar mentalmente, olhos

vendados, sem pedal, duas mãos mesma linha, mãos separadas, tocar uma mão e encostar a outra sem som, vozes separadas. Passagem do repertório

Feedback diário: Acredito que a variabilidade de estratégias está me ajudando a melhorar o repertório aos poucos. As atividades que não envolvem a memória mecânica são as mais trabalhosas mentalmente.

25/12 (sabado)

livre

26/12 (domingo)

Objetivo diário: Aperfeiçoar Schubert 3

Atividades de estudo: Foco no Schubert 3, mesmas estratégias, mas desta vez usando o metrônomo progressivo e ouvindo gravações. Também utilizando a prática de tocar mentalmente antes de executar. Hoje com o foco mais distribuído nas primeiras variações ao invés das últimas. Passagem geral do repertório.

Feedback diário: Por mais que eu estude, nunca fica perfeito.

27/12 (segunda-feira)

Objetivo diário: Aperfeiçoar Schubert 3

Atividades de estudo: Mesmas estratégias anteriores, agora utilizando com mais ênfase o estudo lento e solfejo. Passagem do repertório completo

Feedback diário: Bom dia de estudo

28/12 (terça-feira)

Objetivo diário: Passagem de repertório

Atividades de estudo: Passagem do repertório e foco em acertar alguns detalhes de Schubert 3

Feedback diário: Dia fraco

29/12 (quarta-feira)

livre

30/12 (quinta-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach

Atividades de estudo: Passagem geral do repertório. Ouvir gravações de Bach, trabalho nota por nota de trás para frente em trechos com problemas.

Feedback diário: Período do ano sem foco, tentando apenas não deixar o repertório decair.

31/12 (sexta-feira)

livre

01/01 (sábado)

livre

02/01 (domingo)

Objetivo diário: Retomar Schubert 4

Atividades de estudo: Passagem de todas as seções de Schubert 4 com as mesmas estratégias de sempre. Passagem de repertório.

Feedback diário: Espero conseguir uma boa gravação amanhã

03/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4

Atividades de estudo: Passagem de todas as partes do Schubert com estratégias. Tentativa de

gravação. Passagem do repertório completo. Chopin: p.2: solfejo, mãos separadas, sem pedal, lento, solfejo da linha melódica e execução da mão esquerda, execução de trechos mentalmente. Feedback diário: Não consegui uma gravação satisfatória

04/01 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4

Atividades de estudo: Passagem de todas as partes de Schubert 4. Estratégias de sempre. Tentativa de gravação o dia inteiro

Feedback diário: Não consegui uma gravação boa, estou me sentindo frustrado e desanimado

05/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4

Atividades de estudo: mesmas atividades anteriores

Feedback diário: Muito desânimo

06/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravar Schubert 4

Atividades de estudo: Passagem de repertório, estudo do Schubert 4 através de gravações e escuta de pequenas seções.

Feedback diário: Consegui gravar o repertório de forma satisfatória, isso foi incrível. O que me possibilitou conseguir foi reduzir o andamento.

07/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: Foco no Chopin

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo com foco no Chopin

Feedback diário: Dia ok de estudo, espero gravar o Chopin amanhã

08/01 (sabado)

Objetivo diário: Gravar Chopin

Atividades de estudo: Passagem por partes (nota por nota ou compasso por compasso de trás para frente de forma aditiva); estudo mental, mãos separadas, vozes separadas, sem pedal, lento, tocar uma mão e preparar outra, parada e preparação de deslocamentos, solfejar a melodia antes de tocar. Passagem repertório completo.

Feedback diário: Ainda não consegui uma gravação boa o suficiente, mas estudei de várias formas o Chopin

09/01 (domingo)

Objetivo diário: Gravar Chopin

Atividades de estudo: Chopin por seções com uso do metrônomo e sem pedal. Passagem do repertório completo.

Feedback diário: Consegui uma gravação muito boa apesar do piano limitado

10/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: Aperfeiçoar Chopin, Schubert 4 e último movimento de Shostakovich

Atividades de estudo: Chopin e Schubert 4: execução completa e ouvir; ouvir gravações de outros pianistas; passagem de partes isoladas com estratégias de sempre (incluindo olhos fechados). Passagem do repertório completo.

Shostakovich (metrônomo, aditivo nota por nota de trás para frente, estratégias de sempre. Imaginar mentalmente a partitura e tocar posteriormente (treinamento de memória visual). Feedback diário: Resgatei o Shostakovich que estava abandonado. Ouvir gravações me ajudaram a achar agógicas mais criativas para o Chopin.

11/01 (terça-feira)

Objetivo diário: Foco em Chopin e Schubert 4

Atividades de estudo: Chopin e Schubert 4 por partes, estudo mental, mãos separadas, ouvir gravação, toca uma mão e encosta a outra, cantando melodias, transições com paradas, passagem repertório completo

Feedback diário: repertório melhorando

12/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo para gravação amanhã

Feedback diário: Dia fraco

13/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravar repertório (Chopin e Schubert 4)

Atividades de estudo: Gravação em Porto Alegre

Feedback diário: Gostaria de ter feito melhor.

14/01 (sexta-feira)

livre

15/01 (sabado)

livre

16/01 (domingo)

Objetivo diário: Repassar repertório, preparar peças para a aula

Atividades de estudo: Ouvei as diversas gravações realizadas na quinta. Escolhi as melhores para enviar. Trabalhei essas peças novamente, focando nos problemas. Repassei repertório completo. Shostakovich: ouvir gravação exaustivamente e tocar em seguida

Feedback diário: Recuperando o repertório após um tempo parado. Ansioso para a aula de amanhã.

17/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório, corrigir os problemas apontados na aula

Atividades de estudo: Repassei repertório; Schubert e Chopin: trabalhei questões apontadas na aula. Shostakovich: gravar e ouvir minha execução; trabalho no prelúdio nota por nota trás para frente na primeira parte; passagem de algumas seções problemáticas; Prokofiev: mão separada; metrônomo; linhas com mãos cruzadas; linhas com mãos trocadas; execução em oitavas diferentes; vozes separadas.

Feedback diário: Dia muito importante. A aula me fez muito bem, meu professor está satisfeito com meu progresso e apontou detalhes interessantes. Tive a oportunidade de vê-lo tocar e gravar a aula, será importante para ter uma ideia

do som que preciso alcançar. Me sinto muito mais motivado a continuar.

18/01 (terça-feira)

Objetivo diário: Aprimorar Shostakovich

Atividades de estudo: Passagem repertório, Shostakovich: mão direita a partir de agrupamentos

Feedback diário: Hoje tive um insight muito importante: agrupar as notas. Estudei o prelúdio do Shostakovich pensando em realizar os movimentos a partir de agrupamentos e fluiu muito melhor. Passei a evitar prender notas desnecessárias utilizando de forma mais efetiva o pedal. Também obtive maior consciência de colocar a mão mais para dentro e fora do piano em determinadas passagens “in and out”. Passei a aplicar esses pensamentos e conceitos que originalmente foram utilizados para resolver um problema específico de uma peça específica em todas as peças. Parece óbvio, mas é um processo lento de mudança. Já pensei sobre esses aspectos antes, mas não havia sido totalmente internalizado. Espero manter esse mesmo foco amanhã.

19/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: Gravar Shostakovich, estudar por agrupamentos

Atividades de estudo: Shostakovich: estudei por agrupamento de movimentos, tentativa de gravações, mãos separadas, vozes separadas, nota por nota trás para frente, solfejo, mudança de oitava, mãos cruzadas, mãos com linhas trocadas, estudo mental, escuta de gravações. Passagem de repertório.

Feedback diário: Identifiquei algumas dificuldades técnicas que passaram batidas no Shostakovich, precisei mudar alguns dedilhados e repensar movimentos.

20/01 (quinta-feira)

Desmotivado para estudar

21/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: Gravar Shostakovich

Atividades de estudo: Passagem de seções, tentativas de gravação

Feedback diário: Algumas gravações satisfatórias

22/01 (sabado)

Objetivo diário: Gravar Shostakovich

Atividades de estudo: Passagem de repertório (estava péssimo); gravação de Shostakovich; estudo mental

Feedback diário: Após milhares de gravações malsucedidas, mudei radicalmente a forma de estudo. Estou frequentemente pensando na passagem mentalmente antes de tocar. Isso envolve imaginar a partitura e imaginar os movimentos necessários para a execução. Acredito que essa abordagem está sendo menos exaustiva conforme vou me habituando.

23/01 (domingo)

Objetivo diário: Gravar Bach e Shostakovich

Atividades de estudo: Passagem repertório completo; Bach: foco em agrupamento, gravações e estudo mental

Feedback diário: Sigo nessa nova abordagem.

Repertório decaiu bastante, mas o Shostakovich está melhor

24/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: Gravar Bach

Atividades de estudo: Bach: gravação, estudo de todas as partes da peça.

Feedback diário: Consegui algumas gravações razoáveis

25/01 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravar Bach

Atividades de estudo: Bach: mãos separadas e variações²³⁶; dobrar linhas; mãos cruzadas; mãos com linhas trocadas; estudo mental, por agrupamentos, gravações

Feedback diário: Difícil acertar todas as notas.

Quando gravo fico nervoso.

26/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: Gravar Bach

Atividades de estudo: Passagem de repertório; gravação do Bach (sinfonia, allemande, sarabanda). Estudo de todos os movimentos (mãos separadas e variações, estudo mental, gravações)

Feedback diário: Consegui boas gravações

27/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravar Bach

Atividades de estudo: Gravação de Bach (courante e rondeau); estudo desses movimentos; passagem de repertório

Feedback diário: Gravações satisfatórias, mas preciso tocar milhares de vezes

28/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: Gravação do courante

Atividades de estudo: Estudo do courante (todas as seções, mesma forma dos outros); passagem de repertório

Feedback diário: Gravação ok, mas o piano não ajuda

29/01 (sábado)

Objetivo diário: Gravação Schubert 3

Atividades de estudo: Passagem repertório; Schubert 3: estudo mental, mãos separadas, partes, trás para frente; foco nas primeiras variações

Feedback diário: Repertório regrediu e estou recuperando

30/01 (domingo)

Objetivo diário: Gravação Schubert 3

Atividades de estudo: Passagem do repertório; Schubert 3: estudo mental, mãos separadas,

partes, trás para frente nota por nota; foco nas últimas variações

Feedback diário: Consegui gravar, mas não está perfeito

31/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: Foco no Prokofiev

Atividades de estudo: Passagem de repertório; Shostakovich: partes difíceis, estudo mental, partes; Prokofiev: estudo mental, rever aula de piano gravada abordando a peça, partes difíceis; n.15: nota por nota de trás para frente, mão separada e variações.

Feedback diário: Meu professor fez várias considerações sobre Schubert, mas preciso de um bom piano para realizar.

01/02 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravação Prokofiev

Atividades de estudo: Passagem de repertório, estudo do Prokofiev, especialmente últimos movimentos. Todas as possibilidades de prática já listadas.

Feedback diário: Recuperando essa peça que estava largada.

02/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: Gravação Prokofiev

Atividades de estudo: Passagem repertório, gravação Prokofiev. Schubert 3 – estudo com todas as estratégias listadas, ouvir gravação e mãos separadas.

Feedback diário: Realizei uma boa gravação, o último movimento está bem melhor.

03/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravação Prokofiev

Atividades de estudo: Passagem de repertório geral para a gravação

Feedback diário: Exaustão mental

04/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: Gravação repertório

Atividades de estudo: Gravação repertório no piano de cauda em Porto Alegre

Feedback diário: Consegui algumas boas gravações. Por conta da bateria do celular, não consegui gravar tudo que gostaria, mas acho que o suficiente para que meu professor permita realizar a gravação final.

05/02 (sabado)

Livre

06/02 (domingo)

Objetivo diário: Fazer upload das gravações, trabalhar pontos com problemas

Atividades de estudo: Trabalhar Schubert 3 a partir de gravações e ideias do professor

Feedback diário: Fazendo várias mudanças musicais no repertório a partir das sugestões

07/02 (segunda-feira)

som; tocar uma mão mais forte; tocar com articulações diferentes.

²³⁶ As variações de mãos separadas envolvem tocar uma mão e posicionar a outra sem fazer

Objetivo diário: Trabalhar Schubert 3, sarabanda e Prokofiev a partir de gravações e ideias do professor

Atividades de estudo:

Feedback diário: Desmotivado para descrever atividades de estudo. Dia não filmado.

08/02 (terça-feira)

Objetivo diário: Trabalhar Schubert 3, sarabanda e Prokofiev a partir de gravações e ideias do professor

Atividades de estudo:

Feedback diário: Desmotivado para descrever atividades de estudo. Dia não filmado.

09/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: Trabalhar Schubert 3, sarabanda e Prokofiev a partir de gravações e ideias do professor

Atividades de estudo:

Feedback diário: Desmotivado para descrever atividades de estudo. Dia não filmado.

10/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravar repertório em piano de cauda

Atividades de estudo: Gravação do repertório em piano de cauda em Criciúma

Feedback diário: Piano bem diferente em relação aos outros que estava acostumado. Consegui boas gravações.

11/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: Passagem de repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório

Feedback diário: Desanimado e cansado

12/02 (sabado)

Livre

13/02 (domingo)

Objetivo diário: Passagem de repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório

Feedback diário: Retomando novamente

14/02 (segunda-feira)

Objetivo diário: Correção dos pontos apontados pelo professor: Schubert 3 e Prokofiev

Atividades de estudo: Correção dos pontos apontados pelo professor, escuta de gravação, passagem de repertório completo. Passagem de partes difíceis

Feedback diário: Desanimado e cansado

15/02 (terça-feira)

Objetivo diário: Trabalhar partes problemáticas do repertório

Atividades de estudo: Passagem repertório completo. Foco em alguns pontos problemáticos e tocando de memória iniciando em pontos aleatórios: Bach, Schubert, Shostakovich e Prokofiev. Estudo focado na análise e na observação na partitura.

Feedback diário: Recuperando o ritmo novamente para o recital de sexta.

16/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo na ordem do recital e escuta de gravações. Passagem de pontos problemáticos identificados nas gravações.

Feedback diário: Dia produtivo

17/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: Passagem geral repertório para recital

Atividades de estudo: Execução do repertório completo e a partir de diversos pontos. Foco nas partes mais problemáticas.

Feedback diário: Cansado, mas motivado novamente por conta do recital

18/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: Recital 6

Atividades de estudo: Passagem geral do repertório

Feedback diário: Recital foi bom, mas não foi perfeito. Diversos pequenos erros, por conta de nervosismo e precipitação. Cheguei à conclusão que é quase impossível tocar perfeito e que o repertório não necessariamente melhora com o tempo. Obviamente o piano não ajudou, mas acho que consegui me concentrar bastante comparado a outros recitais, mesmo com o ambiente mais informal dessa experiência.

19/02 (sabado)

livre

20/02 (domingo)

livre

21/02 (segunda-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Foco nas peças a serem gravadas: Prokofiev, Schubert 3 e 4, Shostakovich

Feedback diário: Retomando o repertório para gravação. Estava mentalmente exausto, e não consegui estudar nos últimos dias.

22/02 (terça-feira)

Objetivo diário: Gravação repertório

Atividades de estudo: Gravação do repertório em casa: Prokofiev, Schubert 3 e 4, Shostakovich

Feedback diário: Problemas com Schubert 3 novamente

23/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: Passagem repertório

Atividades de estudo: Passagem repertório

Feedback diário: Pouco estudo, dia improdutivo. Entretanto, as sugestões sobre o repertório apontados na aula em grupo me ajudaram em alguns pontos.

24/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: Retomar estudos

Atividades de estudo: Passagem do repertório
Feedback diário: Recuperando novamente o repertório. Os dias improdutivos, exaustão mental e diminuição na intensidade do estudo fazem o repertório decair rapidamente

25/02 (sexta-feira)

Objetivo diário:
 Atividades de estudo:
 Feedback diário: Dia não registrado
 26/02 (sabado)
 Objetivo diário:
 Atividades de estudo:
 Feedback diário: Dia não registrado
 27/02 (domingo)
 Objetivo diário:
 Atividades de estudo:
 Feedback diário: Dia não registrado
 28/02 (segunda-feira)
 Objetivo diário: Passagem de repertório completo, gravação do Prokofiev n.2 e 4
 Atividades de estudo: Passagem do repertório e gravação do Prokofiev 2 e 4, realizando algumas correções apontadas pelo professor.
 Feedback diário: Após corrigir alguns pontos apontados pelo professor, fui solicitado a gravar algumas peças para a aula em grupo de quarta-feira.
 01/03 (terça-feira)
 Objetivo diário: Gravar repertório para a aula em grupo de quarta
 Atividades de estudo: Regravação de Schubert 4 para aula em grupo
 Feedback diário: Gravações razoáveis
 02/03 (quarta-feira)
 Objetivo diário: Gravar Schubert 3
 Atividades de estudo: Tentativas frustradas de gravar, passagem de repertório
 Feedback diário: Auge do desânimo, ansiedade, nervosismo. Isso melhorou pós aula em grupo.
 03/03 (quinta-feira)
 Objetivo diário: Passagem de repertório
 Atividades de estudo: Passagem de repertório; foco no Bach 1.
 Feedback diário: Hoje passei a ter problemas com trechos do primeiro movimento do Bach, não sei se por falta de atenção ou manutenção, mas pontos dos quais não errava antes. Passei um tempo razoável tocando trechos errados e tentando resgatá-los de memória. Alguns pontos da passagem mais rápida parecem que nunca ficam fluentes como deveriam. Acredito que por conta do piano, tocar rápido demais e por não realizar o movimento adequado.
 04/03 (sexta-feira)
 Objetivo diário: Passagem geral do repertório
 Atividades de estudo: Passagem geral do repertório
 Feedback diário: Dia pouco produtivo, passagem geral e correções dos pontos problemáticos
 05/03 (sabado)
 Objetivo diário: Foco no Shostakovich e Prokofiev para a gravação final
 Atividades de estudo: Ouvir gravações (próprias e de terceiros), estudo por partes

Feedback diário: Mais animado e focado para a gravação, aplicação das mesmas estratégias de sempre e iniciando a partir de vários pontos. Realizei a performance de Shostakovich e Prokofiev várias vezes ao longo do dia.
 06/03 (domingo)
 Objetivo diário: Foco no Shostakovich e Prokofiev para a gravação final
 Atividades de estudo: Ouvir gravações (próprias e de terceiros), estudo por partes
 Feedback diário: Mesma abordagem de ontem, hoje focando mais em pequenas partes
 07/03 (segunda-feira)
 Objetivo diário: Gravação final do repertório – dia 1
 Atividades de estudo: Gravação final repertório: Prokofiev, Shostakovich
 Feedback diário: Não estava tão nervoso, gravei vários takes. Prokofiev saiu insatisfatório o n.15, erros de notas e aceleração do andamento. Shostakovich encontrei uma boa gravação, porém com um problema de acentuação de nota.
 08/03 (terça-feira)
 Objetivo diário: Foco no Schubert
 Atividades de estudo: Passagem geral do repertório. Foco no Schubert a partir de vários pontos aplicando estratégias e realizando performances ao longo do dia. Gravação do Chopin para aula em grupo.
 Feedback diário: A peça está muito mais madura, mas eventualmente, quando nervoso, volto a cometer os erros antigos
 09/03 (quarta-feira)
 Objetivo diário: Foco no Schubert
 Atividades de estudo: Foco no Schubert a partir de vários pontos aplicando estratégias e realizando performances ao longo do dia. Aula em grupo sobre o Chopin.
 Feedback diário: Dia produtivo, mas sempre com a sensação de que poderia estar melhor
 10/03 (quinta-feira)
 Objetivo diário: Gravação final do repertório – dia 2
 Atividades de estudo: Gravação final repertório: Schubert 3 e 4.
 Feedback diário: Consegui boas gravações, porém não consegui em sequência. Gostaria de gravar as duas peças seguidas sem erros, mas sempre havia algum problema técnico. Tentei gravar o Prokofiev novamente, mas como estudei pouco nos últimos dias, não foi muito satisfatório.
 11/03 (sexta-feira)
 Objetivo diário:
 Atividades de estudo:
 Feedback diário: dia livre
 12/03 (sabado)
 Objetivo diário: Passagem de repertório

Atividades de estudo: Passagem geral do repertório

Feedback diário: Retomando novamente o ritmo de estudos

13/03 (domingo)

Objetivo diário: Foco no Bach

Atividades de estudo: Passagem do repertório completo com foco nas partes difíceis do Bach e escuta de gravações.

Feedback diário: Hoje voltei a ouvir gravações de terceiros. Quando fico muito tempo sem ouvir o repertório (comigo tocando ou com terceiros) tenho a sensação de começar a “esquecer” a música e alguns dos seus detalhes. A escuta de gravações próprias e de terceiros me ajuda a perceber questões musicais e técnicas que às vezes não consigo perceber sozinho.

14/03 (segunda-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach e Chopin

Atividades de estudo: Bach; estudo aditivo de trás para frente compasso por compasso da página final do capriccio; estudo lento; mão separada; a partir de vários pontos. Chopin solfejo, mão separada, sem pedal, aditivo, combinações de vozes separadas, variante rítmica, preparação.

Feedback diário: Dia muito produtivo, estudei muitas horas concentrado. Destrinchei quase todas as partes de Bach e Chopin utilizando diversas estratégias.

15/03 (terça-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach, Chopin e Prokofiev

Atividades de estudo: Estudo por trechos aplicando estratégias de estudo, mãos separadas, sem pedal, lento, mental, variante rítmica (com paradas e agrupamentos), preparação, escuta de gravações. Passagem de repertório completo

Feedback diário: Dia intenso de estudo. O processo de gravação me tirou do ciclo repetitivo e carente de estímulos em que me encontrava. Meu ânimo voltou, estou ouvindo frequentemente meu repertório antes de dormir e muito mais disposto a estudar. Esse processo me permitiu entrar em outro estado mental, mais focado e motivado.

16/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach e Chopin

Atividades de estudo: Abordagem parecida com a de ontem; algumas simulações de performance, sem parada após os erros.

Feedback diário: Focado para amanhã, um pouco ansioso

17/03 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravação final do repertório – dia 3

Atividades de estudo: Gravação final repertório: Bach e Chopin

Feedback diário: Hoje gravei as peças mais difíceis e longas do repertório. Em alguns momentos acabei me distraindo por conta do barulho e movimentação no local onde estava gravando. Acredito que consegui uma boa gravação do Chopin, apesar de não estar tecnicamente perfeita. Gravei também um take do Prokofiev pois não estou satisfeito com os resultados anteriores.

18/03 (sexta-feira)

Objetivo diário:

Atividades de estudo:

Feedback diário: livre

19/03 (sábado)

Objetivo diário:

Atividades de estudo:

Feedback diário: livre

20/03 (domingo)

Objetivo diário:

Atividades de estudo:

Feedback diário: livre

21/03 (segunda-feira)

Objetivo diário: Repassar repertório

Atividades de estudo: Passagem de repertório completo, estudo por partes aplicando estratégias similares aos dias anteriores. Foco no Bach.

Feedback diário: Retomando os estudos. Foi a primeira vez desde o início do processo que fiquei tanto tempo sem estudar, foi importante para me recuperar e descansar a mente. Ouvindo as gravações, percebi que a obra de Bach ficou insatisfatória, pois apresentava erros técnicos e estava demasiadamente rápido. A grande velocidade em alguns movimentos vai além do que consigo realizar com clareza. Isso pode ter acontecido porque me foquei a escuta dos últimos dias apenas na obra de Chopin. Preciso corrigir o andamento e conseguir uma boa gravação dessa peça. Prokofiev é outra peça que não consegui uma gravação adequada... especialmente o n.15, onde ainda erro notas. Provavelmente não consegui encontrar os movimentos adequados, mesmo estudando muito. O n.7 também costuma apresentar problemas. Estou tocando os acordes quebrados de forma lenta e sem pedal, isso tem ajudado bastante. O n.4 tem dois trechos muito difíceis tecnicamente onde costumo perder o controle. A performance desse movimento costuma ser altamente imprevisível.

22/03 (terça-feira)

Objetivo diário: Foco no Bach e Prokofiev

Atividades de estudo: Passagem geral de repertório utilizando a partitura; foco no Bach e Prokofiev n.4, 7 e 15; mãos separadas (e variações), aditivo de trás para frente; estudo lento em passagens difíceis; iniciando a partir de vários pontos; escuta de gravações.

Feedback diário: Hoje foi um dia muito produtivo, estudei muitas horas focado. A utilização da partitura foi importante para relembrar de detalhes que às vezes ficam perdidos na memória. Consegui focar nos três pontos que considero importante ao longo da prática: execução geral do repertório, trabalhar pontos específicos e ouvir.

23/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: Passagem geral do repertório

Atividades de estudo: Passagem geral do repertório, adotando estratégias similares ao dia anterior

Feedback diário: Focado na gravação de amanhã 24/03 (quinta-feira)

Objetivo diário: Gravação final do repertório – dia 4

Atividades de estudo: Gravação final repertório: foco no Bach, Prokofiev e repertório completo

Feedback diário: Foquei essa gravação em executar o repertório completo e obter uma gravação melhor do Bach e Prokofiev, que não

foram muito bem nas últimas tentativas. Bach saiu muito melhor, pois estava correndo menos desta vez. Entretanto, é muito difícil conseguir 17 minutos de gravação em sequência, tocando um repertório de sonoridade tão “limpa” sem erros técnicos. Nas duas gravações que consegui, errei e reiniciei no Capriccio. Acredito que seja por conta do nervosismo, mas minha concentração estava no limite. Vou tentar fazer um corte nesse movimento, espero que meus professores aceitem. O Prokofiev (que acreditava ser a peça menos difícil do repertório) ainda não saiu perfeito. Algumas questões de andamento trabalhadas não foram realizadas (falsa percepção de que estava fazendo) e houve um erro técnico que me incomodou no n.7. Entretanto, foi a gravação mais satisfatória que consegui. As outras peças do repertório foram satisfatórias, mas não as melhores gravações.

APÊNDICE 8 - DIÁRIOS DE PRÁTICA ESTUDO DE CASO 2

02/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: aprimorar Beethoven

Atividade de estudo: estudo de passagens isoladas dos 3 movimentos; mãos separadas, melodia isoladas na mão direita e acompanhamento na mão esquerda; trás para frente; metrônomo; sem pedal; partes difíceis; lento; ouvir gravação completa.

Feedback diário: retomando após muito tempo parado. Foquei nas partes difíceis do primeiro e segundo movimentos; primeira gravação após muito tempo.

03/01 (terça-feira)

Objetivo diário: ouvir gravações do dia anterior, foco no terceiro movimento do Beethoven

Atividade de estudo: ouvir minhas gravações, trabalho por partes em todos os movimentos do Beethoven. Mesmas estratégias de ontem: mão separada, melodias isoladas com acompanhamento, iniciando a partir de vários trechos, de trás para frente, sem pedal, metrônomo, blocos.

Feedback diário: voltei a ouvir gravações... acho que adquiri um bloqueio em relação a isso. Acabei parando de ouvir nos últimos meses. Elas revelam muita coisa, mas precisei tomar coragem para retomar essa prática. Foquei no terceiro movimento hoje, ele melhorou bastante, especialmente nas transições

04/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: Beethoven e retomar Alexandre Levy

Atividade de estudo: ouvir repertório, mesmas estratégias de ontem, acrescentando: variante rítmica com paradas; variante rítmica retirando a mão.

Feedback diário: hoje tive um insight, consegui tocar o repertório rápido bem melhor... tem a ver com o movimento dos dedos, mas independentes em determinadas passagens. Preciso tocar as melodias mais claras e menos afobadas, acredito que estou tendo progresso. Retomei Alexandre Levy.

05/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: foco no Alexandre Levy e Beethoven

Atividade de estudo: mesmas do dia anterior, com foco no Alexandre Levy.

Feedback diário: recuperando a peça que ficou para trás. Fiquei surpreso que ela estava fluente ainda, com exceção das partes finais. Hoje não estudei o quanto gostaria porque estava dedicado a tese. O Beethoven não saiu muito bem na performance inicial.

06/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: ouvir e focar em Alexandre Levy e Beethoven.

Atividade de estudo: escuta de gravações, estudo com paradas, mãos separadas, metrônomo, em pontos diferentes, sem pedal.

Feedback diário: bons resultados, estou finalmente conseguindo controlar a peça. Não estou conseguindo estudar o quanto gostaria, porque a tese está me tomando muito tempo.

07/01 (sabado)

Objetivo diário: Beethoven, Alexandre Levy e resgatar Brahms

Atividade de estudo: mesmas estratégias de ontem.

Feedback diário: dia ok.

08/01 (domingo)

Objetivo diário: repassar repertório

Atividade de estudo: não estudei

Feedback diário:

09/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: aprimorar Alexandre Levy e Beethoven; repassar repertório completo

Atividade de estudo: foco em escuta de gravações e repassar trechos difíceis com metrônomo progressivo sem pedal

Feedback diário: hoje intercalei diferentes partes do repertório com aumento progressivo no metrônomo, e experimentei tocar grandes seções para testá-las. Parece ter sido um resultado positivo. Também repassei repertório completo. Outra atividade relevante foi gravar, ouvir e trabalhar alguns pontos que estava inseguro em relação a sonoridade. Estudei muitas horas hoje.

10/01 (terça-feira)

Objetivo diário: repassar repertório completo, seguir aprimorando Beethoven e Alexandre Levy

Atividade de estudo: mesmas estratégias mencionadas anteriormente, com algumas variantes rítmicas. Ainda utilizando o metrônomo sistematicamente, intercalado com mãos separadas e sem pedal.

Feedback diário: hoje toquei o repertório completo. Utilizei a abordagem mais holística, tocando uma vez o repertório inteiro para testar, seguido de uma segunda execução, desta vez parando para corrigir os problemas. Percebi a importância de tocar tudo pelo menos uma vez (mesmo que sem parar para trabalhar), pois esse processo ajuda a recuperar naturalmente as passagens esquecidas. Ainda com problemas no terceiro movimento de Beethoven. Estou evitando passar o polegar nas passagens rápidas, o que está ajudando, além de estudar exaustivamente com metrônomo, aumentando a velocidade progressivamente. Hoje não parei para me ouvir.

11/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: repassar repertório completo

Atividade de estudo: apenas executei o repertório completo.

Feedback diário: desanimado, consegui render muito pouco

12/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: repassar repertório completo e trabalhar pontos com problemas

Atividade de estudo: passagem de pontos difíceis isolados e sem pedal. Execução do repertório completo. Foco no Romanze do Brahms e sonata do Beethoven. Maior parte do estudo realizado de memória.

Feedback diário: dediquei um tempo para resgatar as peças que tinham sido deixadas de lado, repertório melhorando aos poucos. Estou muito cansado e sem concentração hoje.

13/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: trabalhar Beethoven e Alexandre Levy

Atividade de estudo: passagem geral do repertório. Alexandre Levy e Beethoven mov.3 utilizando a partitura, foco em pontos isolados tecnicamente difíceis, sem pedal e com aplicação de estratégias. Dentre as menos habituais, a de preparar os deslocamentos, assim como retirar a mão entre os deslocamentos. Passagem do Ligeti 8 e Brahms por partes.

Feedback diário: bom dia de estudo, estudei de forma metódica e por partes as peças mais desafiadoras do repertório

14/01 (sábado)

Objetivo diário: repassar repertório completo

Atividade de estudo: passagem geral repertório. Trabalho técnico no Beethoven mov.3 desta vez utilizando o estudo lento, especialmente na parte das escalas, onde tenho mais dificuldade.

Feedback diário: menos horas investidas hoje, mas foi um dia de estudo satisfatório.

15/01 (domingo)

Objetivo diário: passar repertório completo

Atividade de estudo: estudo das partes difíceis de Beethoven 3 e Alexandre Levy (mãos separadas, mãos silenciosas) estudo por partes sem pedal.

Feedback diário: melhorando aos poucos, tive um insight de tocar mais colado. Hoje tive mais concentração que o normal, acho que porque dormi bem.

16/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: passar repertório completo e seguir trabalhando partes tecnicamente difíceis de Beethoven mov 3

Atividade de estudo: execução do repertório e foco nas partes difíceis do terceiro movimento do Beethoven, com auxílio de metrônomo, mãos separadas e escuta das minhas gravações.

Feedback diário: ainda aperfeiçoando o Beethoven 3. Esse movimento apresenta muitas

dificuldades técnicas diferentes. Preciso trabalhar exaustivamente para que a peça não regrida.

17/01 (terça-feira)

Objetivo diário:

Atividade de estudo:

Feedback diário: sem estudo

18/01 (quarta-feira)

Objetivo diário:

Atividade de estudo:

Feedback diário: sem estudo

19/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: Passagem geral do repertório

Atividade de estudo: Passagem geral do repertório e trabalho de Beethoven mov 3, utilizando as estratégias de sempre em pontos difíceis. Estudo aditivo de trás para frente, sem pedal.

Feedback diário: retomando o ritmo de estudos após um período parado.

20/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem de repertório na casa de um colega em piano digital (estava viajando).

Feedback diário: evitei perder o dia de estudos e consegui um local para estudar

21/01 (sábado)

Objetivo diário: estudar Brahms utilizando a escuta de gravações.

Atividade de estudo: prática do Ligeti 8 iniciando em diferentes partes. Execução do repertório completo em ordem aleatória e no escuro. Trabalho do Brahms com mãos separadas, escuta de gravações.

Feedback diário: retomei os estudos de forma intensa e voltei a utilizar a escuta como estratégia de estudo.

22/01 (domingo)

Objetivo diário: passagem de repertório completo

Atividade de estudo: passagem de repertório

Feedback diário: dia de estudo burocrático

23/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: gravar e ouvir Brahms, trabalhar Beethoven mov 3

Atividade de estudo: foco no Beethoven mov 3, iniciando a partir de diferentes pontos, mãos separada e metrônomo gradual; Brahms ouvir gravação de terceiros e minha gravação

Feedback diário: bom dia de estudo, toda vez que escuto o repertório descubro algo novo

24/01 (terça-feira)

Objetivo diário: passagem de repertório, gravar e ouvir Brahms

Atividade de estudo: ouvir e gravar Brahms, ouvir e estudar Beethoven.

Feedback diário: bom dia de estudo, ouvir o repertório aumentou bastante a minha

consciência. Estou sentindo um progresso real, apesar de lento

25/01 (quarta-feira)

Objetivo diário: passagem de repertório, Beethoven mov 3

Atividade de estudo: passagem geral do repertório com auxílio da partitura, foco em Beethoven, com utilização de metrônomo e lapidação de partes isoladas.

Feedback diário: repertório evoluindo lentamente, mas de forma constante.

26/01 (quinta-feira)

Objetivo diário: passagem completa do repertório, trabalhar pontos com problemas

Atividade de estudo: passagem geral do repertório, estratégias de sempre, a partir de vários pontos, sem pedal, trás para frente, foco em partes difíceis

Feedback diário: frustrado porque o repertório sempre apresenta algum problema em lugares diferentes, acho que estou com pouca concentração hoje... lapsos desnecessários, etc

27/01 (sexta-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório, trabalho de partes difíceis de Ligeti 3 (mãos separadas e variações, preparação, estudo aditivo para frente e para trás)

Feedback diário: dia ok de estudo

28/01 (sábado)

Objetivo diário: sem estudo, dedicado a tese

Atividade de estudo:

Feedback diário:

29/01 (domingo)

Objetivo diário: gravar e ouvir Beethoven

Atividade de estudo: gravação de Beethoven e Alexandre Levy, trabalhar os pontos problemáticos a partir da escuta. Variante rítmica em trechos de Beethoven 1.

Feedback diário: animado novamente!

30/01 (segunda-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem do repertório

Feedback diário: não consegui estudar muito porque tive que atualizar lattes

31/01 (terça-feira)

Objetivo diário: foco nas peças para aula de amanhã: Beethoven 3 e Alexandre Levy

Atividade de estudo: estudo tocando longos trechos com metrônomo e aumentando o andamento progressivamente; foco em pontos isolados aplicando estratégias de mãos separadas e variações, variante rítmica; aumentando a extensão desses trechos progressivamente.

Feedback diário: aumentei bastante o tempo investido na prática, fiz um estudo exaustivo focado em resolver questões técnicas/mecânicas. Empolgado para a volta das aulas de piano, que

havia sido interrompidas por conta de uma viagem do professor.

01/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: aula de piano

Atividade de estudo: aula de piano, Beethoven 1 e 3. Execução do Beethoven 3 na aula de piano em grupo.

Feedback diário: boa aula, vimos diversos detalhes interpretativos no Beethoven mov.1 e 3 que envolviam andamento, dinâmicas, formas diferentes de toque, sugestões de notas a serem ressaltadas. Na aula em grupo, ninguém se dispôs a tocar, por isso me candidatei a tocar o Beethoven mov.3 que havia sido discutido previamente na aula, mas que não tive tempo hábil para corrigir os detalhes que foram comentados. A performance foi péssima, repleta de erros técnicos. Alguns deles pensei que estavam resolvidos, mas voltaram devido à pressão e piano diferente. Estava suado, sem aquecer e não havia me preparado de forma física e psicológica para tocar naquela aula em grupo. Diferente de outras experiências de fracasso, não me senti tão mal. Provavelmente por ter sido algo de surpresa e sem muita expectativa. Entretanto, estou altamente motivado para vencer essa peça tecnicamente

02/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: passagem geral repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório de memória

Feedback diário: dia ruim de estudo porque estava com problemas pessoais para resolver

03/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: passagem geral repertório, foco Beethoven mov. 1 e Alexandre Levy

Atividade de estudo: passagem de repertório completo, Beethoven 1 estudo por partes, variante rítmica, metrônomo. Beethoven 3 treino das partes difíceis (mãos separadas e variações, variações de articulação)

Feedback diário: tentando resolver trechos difíceis, preparando para apresentar Beethoven mov 1 na próxima aula

04/02 (sábado)

Objetivo diário: resolver partes difíceis de Beethoven mov 3, estudar Beethoven mov 1 e passar repertório

Atividade de estudo: mãos separadas e variações, trás para frente, troca de oitava, variante rítmica, troca de articulações em todas as partes difíceis de Beethoven mov 3. Passagem de Beethoven 1 e troca de dedilhados nas notas repetidas. Passagem do repertório completo.

Feedback diário: dia ok de estudo

05/02 (domingo)

Objetivo diário: preparar Beethoven mov 1 para apresentar, estudar Alexandre Levy e Beethoven 3

Atividade de estudo: passagem de repertório completo, ouvir Beethoven (gravação), ouvir gravação própria, mãos separadas e variações, variantes rítmicas, blocos em acordes.

Feedback diário: novamente, percebi a importância de ouvir as próprias gravações. Alexandre Levy está afobado. Dia intenso de estudo

06/02 (segunda-feira)

Objetivo diário: Aprimorar Beethoven mov 1 para apresentar na aula em grupo

Atividade de estudo: Estudo de partes isoladas de Beethoven 1, utilização de metrônomo, e foco no solfejo de melodias, tocando mão esquerda e solfejando a direita, tocando as duas mãos e solfejando a direita.

Feedback diário: bom dia de estudo, retomei a prática do solfejo (tenho muita preguiça de utilizar essa abordagem).

07/02 (terça-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório, preparação de Alexandre Levy para aula e preparação de Beethoven 1 para tocar na aula em grupo

Atividade de estudo: passagem geral do repertório, foco nas partes com problemas

Feedback diário: dia ruim, passei por problemas pessoais e não gravei a sessão de estudo.

08/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: aula de piano e tocar na aula em grupo

Atividade de estudo: execução do repertório e foco nas partes com problemas

Feedback diário: a execução do Alexandre Levy foi ok durante a aula, trabalhamos detalhes de fraseado, ressaltar vozes específicas, busca por atingir dinâmicas pp, controle do andamento. A performance do Beethoven foi um pouco ruim, por conta de erros técnicos. Acredito que preciso tocar mais em público. Insight de ter mais coragem e assumir mais riscos nas passagens mais virtuosas de Beethoven.

09/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: passagem do repertório em diferentes pianos em Porto Alegre

Atividade de estudo: gravação do repertório seguida de escuta e trabalho das partes com problemas

Feedback diário: estudei em diversos pianos no instituto de artes e no prédio da pós-graduação. Aproveitei para gravar o repertório. É muito grande a diferença em cada um deles, acredito que essa tenha sido uma das ações mais importantes até então.

10/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório, ouvir gravações de ontem

Atividade de estudo: trabalho a partir dos pontos problemáticos identificados na escuta do

repertório. Estudo do Alexandre Levy por partes e sem pedal, focando nos conselhos do professor. Feedback diário: novamente ressalto a importância de me ouvir. Percebi diversos detalhes que acreditava terem sido resolvidos e que não foram. Um exemplo são algumas acentuações irregulares em frases.

11/02 (sábado)

Objetivo diário: foco no Alexandre Levy e Ligeti para aula

Atividade de estudo: passagem do repertório completo; foco em resolver questões técnicas em diversas partes de Alexandre Levy. Estudo mental, imaginando a execução antes de tocar cada trecho.

Feedback diário: muito bom voltar a usar o estudo mental, tinha abandonado essa abordagem porque estava desmotivado.

12/02 (domingo)

Objetivo diário: foco no Alexandre Levy e Ligeti para aula

Atividade de estudo: passagem de repertório completo, escuta de gravações próprias e de terceiros. Memorização de mãos separadas no Brahms, estudo de Ligeti e Alexandre Levy com estratégias variadas.

Feedback diário: ótimo dia de estudo, as gravações estão sendo muito importantes para perceber detalhes. Tive alguns insights de deixar dedos mais ativos em alguns trechos problemáticos no Beethoven e novamente da importância das gravações. Tomei coragem e ouvi a gravação da performance do Beethoven na aula em grupo e não foi tão ruim quanto imaginava.

13/02 (segunda-feira)

Objetivo diário: passagem repertório

Atividade de estudo: breve passagem do repertório e trabalho de partes difíceis

Feedback diário: pouco tempo para estudar hoje

14/02 (terça-feira)

Objetivo diário: preparar o Ligeti para a aula de amanhã; trabalhar o Alexandre Levy para apresentação

Atividade de estudo: passagem de repertório completo; trabalho metódico da obra de Alexandre Levy por partes e utilizando estratégias (mãos separadas e variações, variante rítmica, trás para frente, preparando saltos, execução iniciando a partir de trechos aleatórios). Trabalho de Beethoven mov 2 e Brahms sem pedal e com mãos separadas em trechos difíceis. Feedback diário: boa preparação, mais confiante para a aula de amanhã.

15/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: aula de piano, tocar na aula em grupo.

Atividade de estudo: aula de piano, breve passagem de Alexandre Levy para apresentação

Feedback diário: ótimo dia de estudo. Assisti um recital 12:30, depois fui para a aula de piano. Boas dicas sobre Ligeti e Brahms. Algumas coisas que achava ter resolvido não foram (sforzatos no Ligeti, caráter expressivo no Brahms). Ao ir para a sala de estudo, passei em frente uma masterclass onde uma professora dava dicas sobre a mesma peça que eu estava trabalhando, exatamente no mesmo trecho que tinha problemas. Assisti brevemente e tive um insight (eixo da mão). A performance na aula em grupo foi bem satisfatória (toquei duas vezes) e estou me sentindo mais confiante.

16/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: passagem de repertório, revisão dos pontos trabalhados ontem

Atividade de estudo: trabalho de partes tecnicamente difíceis de Ligeti 3, utilizando variantes rítmicas e preparações de salto, execução de trechos através de estudo aditivo de trás para frente. Ligeti 7 de olhos fechados, mãos separadas e iniciando em diferentes trechos. Trabalho de Brahms visando corrigir algumas questões de equilíbrio de vozes e andamento.

Feedback diário: dia focado principalmente no estudo técnico de Ligeti 3, peça curta mas muito desafiadora tecnicamente por conta da velocidade, saltos e riqueza de articulações.

17/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: passagem de repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório em piano digital

Feedback diário: desanimado e pouco tempo para estudar. Ocupado com tarefas domésticas.

18/02 (sábado)

Objetivo diário: gravar e ouvir Ligeti

Atividade de estudo: execução, escuta e reexecução do Ligeti. Ouvir gravações de Beethoven mov 3, passagem do repertório, estudo aditivo de trás para frente no Ligeti 3, passagem por partes. Ligeti 7: tocar ostinato com omissão sonora de algumas notas, olhos fechados, sem pedal, mãos separadas. Estudo de Beethoven mov 3 com foco em partes difíceis.

Feedback diário: dia muito bom de estudo, cansado, mas animado. Dia produtivo

19/02 (domingo)

Objetivo diário: foco no Beethoven 3 e Ligeti

Atividade de estudo: passagem do repertório completo; foco em Beethoven mov 3 e Ligeti, utilização de diversas estratégias: ouvir gravações de terceiros; trabalho focado em resolver problemas técnicos, marcação de alguns guias, reflexão sobre os gestos motores utilizados. No estudo de Ligeti n.8 utilizei uma abordagem nova de tocar apenas as notas com sforzatos, para ter mais consciência e me acostumar a acentuar as notas corretas. No estudo de Ligeti n.7 realizei o solfejo das melodias da

mão direita e combinei o acompanhamento da mão esquerda.

Feedback diário: ótimo dia de estudo, onde dediquei muitas horas e utilizei abordagens mais criativas para solucionar os problemas. Estou mais consciente do repertório por conta da escuta. Planejamento dos recitais.

20/02 (segunda-feira)

Objetivo diário: foco no Beethoven 3 e Ligeti

Atividade de estudo: mesmas estratégias de ontem, mas com utilização do metrônomo. Algumas passagens do Beethoven ainda são imprevisíveis (nem sempre acerto). Passagem do repertório completo, escuta e foco nas peças que vou apresentar quarta.

Feedback diário: ótimo dia de estudo, estou com tempo para me dedicar. Ouvindo minhas gravações com frequência. Ainda não estou 100% seguro do Beethoven, mas melhorando.

21/02 (terça-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório no piano digital e foco nas peças para amanhã (Beethoven mov 2 e 3, Ligeti)

Feedback diário: feriado, dia pouco focado.

22/02 (quarta-feira)

Objetivo diário: aula de piano e tocar no laboratório

Atividade de estudo: na aula de piano trabalhamos detalhes do Brahms e do segundo movimento de Beethoven, envolvendo principalmente questões ligadas ao fraseado e expressão. A performance do Ligeti no laboratório foi boa, apesar de ainda apresentar alguns erros técnicos no terceiro movimento.

Feedback diário: ótimo dia, apresentação ok. Muito bom ter aulas presenciais e vivência em um meio musical.

23/02 (quinta-feira)

Objetivo diário: não consegui estudar, muitas obrigações ao longo do dia.

Atividade de estudo:

Feedback diário:

24/02 (sexta-feira)

Objetivo diário: não consegui estudar

Atividade de estudo:

Feedback diário:

25/02 (sábado)

Objetivo diário: não consegui estudar

Atividade de estudo:

Feedback diário:

26/02 (domingo)

Objetivo diário: passar repertório completo e ouvir

Atividade de estudo: passagem do repertório; gravação, escuta e comparação com outras performances do Brahms; passagem de pontos difíceis de Beethoven mov 3 (insight de posição de mão e gestual nas escalas descendentes)

Feedback diário: bom dia de estudo, retomando após um período de tempo conturbado.

27/02 (segunda-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório, trabalhar pontos mencionados na última aula e foco em Beethoven mov 3

Atividade de estudo: Passagem geral do repertório, foco em Beethoven 3 por partes, em pontos com problemas. Passagem de pontos específicos com mãos separadas e variações, sem pedal, metrônomo, escuta do repertório e trabalho de pontos problemáticos, passagem de pontos aleatórios.

Feedback diário: bom dia de estudo, focado apesar dos problemas pessoais

28/02 (terça-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório, execução e escuta

Atividade de estudo: passagem de partes difíceis, gravação e trabalho a partir da escuta de Brahms, passagem geral

Feedback diário: Bom dia de prática, atividades similares aos do dia anterior, mas foco no Brahms. Investimento de mais tempo de estudo

01/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório, trabalhar Beethoven mov 3

Atividade de estudo: similar aos dias anteriores, iniciei os trabalhos a partir das partes difíceis de Beethoven 3, gravação e escuta do repertório com foco em Beethoven e Alexandre Levy

Feedback diário: sinto que estou dominando o repertório, bom dia de estudo. O diferencial hoje foi além da escuta e trabalho de Beethoven em geral, também passei o repertório iniciando a partir de diversos pontos aleatórios para trabalhar a memória.

02/03 (quinta-feira)

Objetivo diário: Passagem geral do repertório, foco em Beethoven mov 3

Atividade de estudo: passagem geral do repertório, trabalho de pontos difíceis, trabalho geral de Beethoven 3, execução do repertório para alunos.

Feedback diário: exausto mentalmente, estudei pouco hoje. As performances para os alunos foram boas, mas tive um lapso em Brahms 2.

03/03 (sexta-feira)

Objetivo diário: dia livre

Atividade de estudo:

Feedback diário:

04/03 (sábado)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório de memória, seguido de trabalho em trechos problemáticas utilizando as partituras

Feedback diário: dia regular de estudo

05/03 (domingo)

Objetivo diário: passagem geral de repertório, trabalho de pontos com problemas

Atividade de estudo: estudo de partes difíceis (Beethoven 3, Alexandre Levy, Ligeti) começo em pontos aleatórios. Simulação de recital.

Feedback diário: exaustivo estudo técnico de partes difíceis. Hoje realizei a primeira simulação de recital. Executei o repertório completo, agradecendo entre cada peça e sem paradas. Também utilizei uma iluminação similar à que será utilizada nas apresentações que farei essa semana no meu espaço. Foram planejadas para ocorrer nos dia 09/03 e 11/03 para amigos, conhecidos e pessoas interessadas.

06/03 (segunda-feira)

Objetivo diário: trabalhar os pontos que apresentaram problemas na performance anterior, realizar uma nova simulação de performance

Atividade de estudo: escuta da performance anterior e trabalho focando na resolução dos problemas técnicos e expressivos. Realização de uma nova simulação de performance.

Feedback diário: estudando muitas horas, mais focado e psicologicamente preparado. Houve uma grande mudança na minha abordagem, passando a um estudo mais holístico e focado em resolver problemas pontuais. As simulações de performance estão sendo muito importantes para adquirir confiança e treinar a habilidade de concentração.

07/03 (terça-feira)

Objetivo diário: trabalhar pontos problemáticos e realizar outra simulação de performance

Atividade de estudo: passagem geral do repertório, focando nos pontos que apresentaram problemas técnicos na última performance. Realizar outra simulação de recital.

Feedback diário: realizei a terceira simulação de recital seguida. Essa abordagem está sendo muito eficaz, na preparação física e mental.

08/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: aula de piano, tocar na aula em grupo

Atividade de estudo: aula de piano ocorreu normalmente, seguido de uma performance satisfatória do segundo movimento da sonata de Beethoven na aula em grupo.

Feedback diário: dia cansativo, mas muito produtivo. Meu professor pediu para reduzir o andamento do terceiro movimento do Beethoven, com o objetivo de deixar as notas das escalas mais claras. Isso é um grande desafio, pois me acostumei a tocar rápido e essa redução de andamento não me agrada muito. Vou encontrar um meio termo, acredito que posso reduzir apenas esse ponto específico das escalas, onde tenho a tendência a acelerar.

09/03 (quinta-feira)

Objetivo diário:

Atividade de estudo:

Feedback diário: na madrugada de quarta para quinta-feira tive um desentendimento com minha companheira e sai de casa. Resolvi viajar para Florianópolis, local onde vou realizar um recital na próxima semana e tenho amigos. Tive que cancelar os recitais planejados para hoje e sábado. Não consegui estudar.

10/03 (sexta-feira)

Objetivo diário: achar um local para estudar

Atividade de estudo: breve passagem do repertório em um piano de corredor

Feedback diário: estou sem residência fixa e local para estudar. Consegui passar o repertório em um piano que estava no corredor da UDESC, mas tive que parar por conta de um ensaio no hall de entrada.

11/03 (sábado)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: gravação e passagem geral do repertório. Trabalho de pontos específicos.

Feedback diário: hoje consegui estudar na casa de um ex-professor. Estava realmente precisando de um local adequado de estudos, pois minha vida está caótica. Estou dormindo em lugares diferentes a cada dia e sem rotina fixa.

12/03 (domingo)

Objetivo diário:

Atividade de estudo:

Feedback diário: outro dia sem conseguir estudar e me estabelecer em um local fixo.

13/03 (segunda-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: estudo em piano digital, piano de cauda na casa de um colega e piano de cauda do auditório da UDESC.

Feedback diário: hoje finalmente consegui um lugar fixo para ficar na casa de um colega. Agora consegui me estabelecer em um local fixo e focar para o primeiro recital. Tenho diversos pianos disponíveis, sendo que um deles é de cauda. Também tive a oportunidade de realizar outra simulação de performance no auditório da UDESC, local onde vou apresentar na quinta-feira.

14/03 (terça-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório, ouvir gravações do dia anterior

Atividade de estudo: estudo em piano de cauda e piano digital na casa do meu colega. Escuta de gravações do dia anterior e trabalho de pontos com problemas técnicos.

Feedback diário: bom dia de estudo, apesar de estar psicologicamente afetado. Minha vida está estabilizando novamente.

15/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório visando a apresentação

Atividade de estudo: passagem do repertório em piano de cauda e piano digital na casa do meu colega.

Feedback diário: estou psicologicamente preparado. Consegui encontrar um andamento adequado para o Beethoven mov 3 e recuperar o tempo perdido dos dias em que não pude estudar.

16/03 (quinta-feira)

Objetivo diário: Recital UDESC

Atividade de estudo: Passagem de repertório e recital

Feedback diário: descansei bastante e dediquei algumas horas na passagem do repertório, tanto na casa do meu amigo, quanto na UDESC. Costumo estudar nos dias de apresentação, isso me traz segurança. Entretanto houve um erro de dedilhado em Beethoven mov 1, que ficou registrado e me deixou um pouco inseguro. Apesar disso, saiu corretamente no momento da apresentação. A performance foi satisfatória, estava muito concentrado e feliz por ter superado esse desafio.

17/03 (sexta-feira)

Objetivo diário: sem estudo

Atividade de estudo:

Feedback diário: dia de descanso e viagem de volta para casa.

18/03 (sábado)

Objetivo diário: passagem de repertório em piano digital

Atividade de estudo: passagem geral do repertório no meu piano digital.

Feedback diário: questões da separação não foram resolvidas ainda, pouco tempo para estudar.

19/03 (domingo)

Objetivo diário: Passagem de repertório em piano digital

Atividade de estudo: Passagem de repertório em piano digital

Feedback diário: problemas pessoais, breve passagem em piano digital.

20/03 (segunda-feira)

Objetivo diário: passagem do repertório

Atividade de estudo: breve passagem do repertório

Feedback diário: passei o dia resolvendo questões de mudança, pouco tempo e disposição mental para estudar.

21/03 (terça-feira)

Objetivo diário: sem estudo

Atividade de estudo:

Feedback diário: dia caótico, sem possibilidade de estudo.

22/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: sem estudo

Atividade de estudo:

Feedback diário: mais um dia sem estudar, dia péssimo. Voltado a solucionar questões pessoais.

23/03 (quinta-feira)

Objetivo diário: sem estudo

Atividade de estudo:

Feedback diário: dia em função de mudança.

24/03 (sexta-feira)

Objetivo diário: sem estudo

Atividade de estudo:

Feedback diário: dia voltado para resolver questões de mudança e pessoais.

25/03 (sabado)

Objetivo diário: Planejar ações futuras, passagem geral de repertório

Atividade de estudo: execução do repertório duas vezes: com partitura e de memória.

Planejamento das atividades que serão realizadas nas próximas semanas.

Feedback diário: retomei os estudos depois de uma semana muito difícil. Foi importante a passagem do repertório de duas formas diferentes, acredito que estou retomando o ritmo. Também foi um dia de planejamento, visando me preparar para os últimos recitais.

26/03 (domingo)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório

Feedback diário: pouco tempo dedicado ao estudo, mas tentando manter-me ativo.

27/03 (segunda-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem de repertório e foco em resolver questões técnicas.

Feedback diário: meus estudos nos últimos dias têm se resumido a realização de uma performance do repertório e passagem de pontos dos quais tenho alguma insegurança.

28/03 (terça-feira)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: execução do repertório completo e aplicação de estratégias em pontos em que me sinto inseguro

Feedback diário: mais um dia de abordagem holística, e foco nos pontos que apresento erros técnicos. Já conheço muito bem esses pontos nesse estágio de preparação.

29/03 (quarta-feira)

Objetivo diário: aula de piano e aula em grupo

Atividade de estudo: execução do repertório completo na aula de piano, seguida de Alexandre Levy na aula em grupo.

Feedback diário: executei o repertório completo durante a aula de piano. Surgiram alguns problemas técnicos, provavelmente porque foquei nos últimos dias na execução completa do recital, dedicando menos tempo para resolver questões técnicas. Meu tempo dispendido no estudo também decaiu nos últimos dias. Apesar disso, a performance foi satisfatória. Na aula em grupo, estava preparado para tocar Beethoven

mov 3, mas o professor pediu que tocasse Alexandre Levy. Durante essa performance, estava absolutamente exausto fisicamente e psicologicamente. Apesar disso, a performance foi satisfatória. As considerações foram principalmente voltadas às questões de dinâmica (estavam demasiadamente fortes em geral, dando pouca margem para crescer). Também fui chamado atenção à dinâmica pp em alguns pontos específicos. Esse dia foi outro ponto de virada na motivação, pois me trouxe de volta à realidade de apresentações que está por vir.

30/03 (quinta-feira)

Objetivo diário: recital 2

Atividade de estudo: escuta do primeiro recital, passagem do repertório completo

Feedback diário: o recital realizado na minha casa foi péssimo porque me distrai com uma criança e com pensamentos aleatórios e pessimistas.

31/03 (sexta-feira)

Objetivo diário: recital 3

Atividade de estudo: passagem do repertório com foco nos problemas do dia anterior.

Feedback diário: o recital foi muito superior em relação ao dia anterior. Estava muito mais concentrado e focado. Ainda assim, me desconcentrei no Brahms 2, e precisei esmagar um inseto que subiu nas teclas no segundo movimento de Beethoven.

01/04 (sábado)

Objetivo diário: passagem do repertório em pianos diversos

Atividade de estudo: estudo de passagens que deram problemas no dia anterior, escuta do repertório, ensaio em pianos diversos fora de casa.

Feedback diário: estudo em casa e passagem de som na casa de um amigo em 3 pianos diferentes. Ouvi o repertório e as aulas gravadas com meu professor enquanto realizava atividades domésticas. Muito mais consciente das passagens problemáticas. Talvez não consiga resolver 100%, pois às vezes não tenho total consciência técnica de como fazer, mas estou vencendo na teimosia.

02/04 (domingo)

Objetivo diário: passar repertório em piano de cauda na casa de um colega

Atividade de estudo: gravação e passagem do repertório duas vezes em piano de cauda na casa de um colega

Feedback diário: bom dia de estudo, ainda não consigo tocar tudo sem errar, o que me frustra. Entretanto, acredito que estou conseguindo realizar as questões musicais propostas.

03/04 (segunda-feira)

Objetivo diário: recital 4 (prova final)

Atividade de estudo: gravação e passagem de som no auditório de manhã; passagem do repertório na pós-graduação a tarde; escuta de gravação.

Feedback diário: Toquei parte do repertório para meu professor de manhã cedo, e tive as considerações finais. A tarde trabalhei com foco para atender essas sugestões, e ouvi as gravações realizadas de manhã. Execução aceitável do repertório no recital. Estava completamente concentrado e focado, mas alguns erros técnicos me deixaram frustrado.

04/04 (terça-feira)

Objetivo diário:

Atividade de estudo:

Feedback diário: sem estudo. Descanso e viagem de volta.

05/04 (quarta-feira)

Objetivo diário: passar passagens problemáticas

Atividade de estudo: início do estudo diretamente nos pontos problemáticos do repertório, com aplicação de estratégias de estudo. Passagem do repertório de memória. Brahms: solfejo de melodias, memorização de mãos separadas e início a partir de vários pontos sem pedal.

Feedback diário: dia de estudo eficaz e produtivo (3)

06/04 (quinta-feira)

Objetivo diário: passar repertório

Atividade de estudo: breve passagem do repertório para mantê-lo

Feedback diário: dia de estudo ok. O tempo de prática investido decaiu, mas preciso me manter descansado para segunda-feira

07/04 (sexta-feira)

Objetivo diário: repertório completo, foco em passagens isoladas

Atividade de estudo: Brahms: estudo mental e execução de trechos isolados; mãos separadas e sem pedal; iniciar a partir de todos os pontos possíveis. Ligeti: aplicação de estratégias nos movimentos mais desafiadores, trás para frente aditivo, preparação, mãos separadas, tocar apenas os sforzatos no n.8, início em diversos pontos diferentes. Beethoven: trabalho de trechos isolados com aplicação de estratégias. Passagem de repertório completo.

Feedback diário: ótimo dia de estudo, focado em resolver questões técnicas e trabalhar a memorização a partir de diversos pontos do repertório.

08/04 (sábado)

Objetivo diário: passagem geral do repertório

Atividade de estudo: passagem geral do repertório, descanso

Feedback diário: dia com menos carga de estudo, e mais tempo dedicado ao descanso

09/04 (domingo)

Objetivo diário: passagem de repertório na casa de amiga

Atividade de estudo: passagem de repertório em piano digital na casa de uma amiga

Feedback diário: apesar do cansaço de dirigir até Pelotas, achei importante repassar pelo menos uma vez o repertório. Acredito que o dia anterior a performance é um momento importante para estudar, pelo menos um pouco.

10/04(segunda-feira)

Objetivo diário: recital 5

Atividade de estudo: passagem de som no piano do conservatório de Pelotas.

Feedback diário: descansei bastante e passei o repertório durante a tarde. O recital a noite ocorreu de forma tranquila, e foi a melhor experiência até então. Muito feliz por ter encerrado mais este ciclo.

ANEXOS

ANEXO 1 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZADO

Lista de estratégias primárias Alys Terrien-Queen, trad. Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling

Mentalização	Organização	Jogos Motóricos	Operacionalização	Interpretação
Ler a partitura sem o instrumento	Leitura a Primeira Vista a Grosso Modo	Dance a música	Cante a música como um cantor	Orquestração mental
Ouvir a partitura de memória	Leitura a Primeira Vista com acuidade	Imagine os movimentos	Observe a respiração	Construa uma história
Escrever uma análise	Encadeamento para frente	Pratique os movimentos	Cante os gestos	Cria uma imagem/ uma metáfora
Desenhar um diagrama	Encadeamento para trás	Do amplo para o restrito	Cante as vozes individuais	Delineie cada frase com começo, meio e fim
Mapear	Encadeamento de trás para frente	Acentos	Solfejo	Hierarquia timbrística em cada textura (voicing)
Grafar	Problema isolado na menor dimensão com gradual ampliação	Mudança de Articulação	Toque uma mão, cante a outra	Respiração/Rubato/Impulsos
Jogos de Xerox	5 x em seguida mas com o cérebro	Mudança de registro	Conte mentalmente	os
Topografia e Padrões	Paradas programadas	Mudança de dedilhado	Conte em voz alta	Intelectual:
Marcas na Partitura	Libera/segura	Mãos separadas	Pense no contorno	Saiba o que esperar
Código de Cores	Banda eterna	Mãos cruzadas/trocadas	Sinta o pulso	Tenha uma ideia
Copiar Trechos	Grupos métricos	Mãos em unísono	Sinta o compasso	Conheça o autor
Copiar a Peça	Grupos rítmicos	Mãos espelhadas	Sinta a frase	Conheça o estilo
Memorizar passagens difíceis	Metrônomo ponto a ponto	Grupos de dedos	Bata o pé no tempo	Conheça inúmeras gravações
Representação de Polirítmicos	Alterne tocar e ouvir	Com um só dedo	Bata o pé fora do tempo	Conheça inúmeras edições
Escreva a Peça de memória	Transposição	Com articulação exagerada	Bata o ritmo	Conheça a tradição
Movimentos integrados	Progressão harmônica	Cada voz uma mão	Reja	Pense na inovação/defina seu caminho
Reagrupamentos	Esqueletos: melodia/baixo Voz intermediária e baixo, etc Acordes em bloco Pontos de começo Notas selecionadas Repetições selecionadas		Componha palavras para o ritmo	<i>Não toque nada que não saiba explicar, não fique explicando o que não vai tocar...</i>

1) Use o gravador e grave-se desde o início, você ficará surpreso com o resultado! No princípio pode ser difícil, não esmoreça. 2) Use o vídeo/ DVD para verificar seu porte e sua atitude, sua capacidade de comunicação, sua empatia). Se tocar em público é um estresse, existem estratégias para aumentar a confiança, por exemplo toque pela primeira vez, depois de várias seções de gravação, para o seu peixinho, seu gatinho, para seu vizinho (aquele que não entende nada de música), depois chame sua avó ou mesmo seu tio que tem um problema de audição, quando sua respiração já estiver mais controlada, convide a pessoa significativa, vá aumentando gradualmente o nível de exigência ou conhecimento da sua audiência... isto funciona! Agora toque no laboratório, na aula coletiva, no sarau. Pense que a aula é uma oportunidade de tocar para alguém que sabe ouvir! Pense no que você quer comunicar, concentre-se em projetar frases musicais.