

Perspectivas de deliberação na prática pianística de um iniciante avançado

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL

SUBÁREA: PERFORMANCE

Michele Rosita Mantovani

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – mantovani.michele@gmail.com

Regina Antunes Teixeira dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - regina.teixeira@ufrgs.br

Resumo: Essa comunicação tem por objetivo discutir perspectivas de deliberação na prática pianística de um iniciante avançado, a qual é frequentemente subestimada na literatura. A metodologia abrangeu gravações (áudio-vídeo) da prática de duas obras do repertório de um aluno do curso de extensão universitária e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados qualitativamente (perspectiva fenomenológica) e quantitativamente (estatística inferencial-descritiva), considerando a proposta de análise de Giorgi e Giorgi (2008). Os resultados apontaram perspectivas de deliberação acerca dos procedimentos empregados e limites da atenção observados.

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

Perspectives of deliberation on piano practice of an advanced beginner

Abstract: This paper aims to discuss perspectives of deliberation on piano practice of an advanced beginner, which is often underestimated in the literature. The methodology included recordings (audio-video) of the practice of two piano pieces from the repertoire of a student of the university extension course and a semi-structured interview. The data were analyzed qualitatively (phenomenological perspective) and quantitatively (inferential-descriptive statistics) considering the analyses steps proposed by Giorgi and Giorgi (2008). The results showed perspectives of deliberation about procedures and limits of attention observed.

Keywords: Piano practice. Deliberation. Advanced beginner. Musical procedures. Expertise level.

1. Introdução

A literatura descreve a prática instrumental como uma série de comportamentos multifacetados em forma de ensaio ou treino sistemático para aprender e/ou adquirir proficiência no instrumento e/ou obter quaisquer outras habilidades e competências em longo prazo que possibilitam o desenvolvimento da expertise (BARRY; HALLAM, 2002, p.151-152. LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p.61). Expertise, por sua vez, corresponde ao nível de especialização atingido em termos de conhecimentos e habilidades consolidados de maneira a contemplar níveis excepcionais de performance (BOURNE JR.; KOLE; HEALY, 2014, p.1; GOBET, 2016, p.2-6). Na literatura que relaciona prática instrumental e expertise, nota-se contínuos esforços em explicar o expert (aquele que dispõe de habilidades excepcionais e originalidade artística em sua performance), apontando-o como referência máxima a ser seguida, bem como constantes comparações deste nível de expertise para com

os mais elementares. Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) propuseram que é necessário acumular cerca de 10000 horas de prática deliberada ao longo da vida para ser um expert, isso é, uma prática que envolva atividades altamente estruturadas, com metas, resolução de erros, energia/concentração, períodos de descanso e tarefas para superar limites e melhorar o desempenho. Para Gembris e Davidson (2002), além da prática existe a contribuição de fatores contextuais influentes, como o apoio familiar, altos níveis de motivação e a orientação de bons professores, bem como mínimas contribuições dos fatores genéticos e evidências biológicas capazes de influir na maturidade, capacidade física e mental para lidar com a prática. Já Ullén, Hambrick e Mosing (2015), no Modelo Multifatorial de Interação Genético-Ambiental (MGIM, do inglês *Multifactorial Gene-Environment Interaction Model*), somaram outras variáveis à complexidade da expertise, como os fatores genéticos e hereditários (propriedades físicas de um indivíduo), habilidades cognitivas (atenção, metacognição, processamento de uma nova informação, automatização, e interação entre memórias de trabalho e de longo prazo) e personalidade (inclinações vocacionais do indivíduo na escolha da área de especialização).

Acerca das pesquisas comparativas, Gruson (1998) analisou comportamentos e estratégias de prática por 40 estudantes de piano e 3 pianistas profissionais, em diferentes níveis: erros, repetição de notas e pausas foram eventos que diminuíram, enquanto que auto-orientação verbal, estudo de mãos separadas, repetição de seções e tempo de prática aumentaram à medida que o nível de expertise também aumentava. Hallam (1997; 2006) constatou que os experts adquirem uma compreensão global da obra, praticam as partes conforme as delimitações estruturais, desenvolvem planos de performance (balizado por considerações musicais e técnicas) e utilizam-se de estratégias de análise cognitiva, variações e repetição, ao passo que, músicos novatos visam tocar notas corretamente sem atender aspectos expressivos, com comportamentos recorrentes de repetições da música na íntegra e desatenção aos erros. Essa visão holística do expert, bem como sua capacidade em atender questões técnicas-interpretativas durante a prática *versus* a atenção ao detalhe local (micro) com vistas a acertar notas sem abarcar aspectos expressivos foram discutidas também no trabalho de Oller et al (2009), que investigaram a atenção aos elementos musicais notados na partitura durante a aprendizagem de uma nova peça na prática de flautistas e no trabalho de Hastings (2011), que comparou como 175 pianistas em níveis distintos de expertise interpretavam a notação musical dos séculos XVII-XIX. Para Kruse-Weber e Parncutt (2013), embora a gestão de erros e o desenvolvimento de estratégias para evita-los durante a prática sejam objetivos constantes e comuns para qualquer nível de expertise, os novatos tendem

frequentemente a ignorá-los enquanto que os experts tendem a estabelecer metas criativas, explorar técnicas e parâmetros musicais diversos para solucioná-los rapidamente e com menor esforço, além de que apresentar uma postura mais positiva e descontraída ao cometê-los.

Em síntese, as pesquisas aqui discutidas fornecem evidências de que, à medida que o nível de expertise aumenta, os produtos são atingidos com maior refinamento e menor esforço, e o conhecimento passa a ser compreendido de forma cada vez mais contextualizada e tácita; contudo, a discussão das perspectivas de deliberação na prática de níveis mais elementares é frequentemente depreciada e subestimada. A presente comunicação apresenta um recorte de tese de doutorado cujo objetivo foi investigar tais perspectivas na prática pianística em quatro níveis distintos de expertise (iniciante avançado, competente, proficiente e expert); o recorte aqui apresentado tem por objetivo discutir as perspectivas de deliberação de um iniciante avançado em termos de procedimentos empregados e limites da atenção observados na prática de um estudante de piano do curso de extensão universitária (nomeado P3) que, de acordo com a literatura (DREYFUS; DREYFUS, 1981; ELLIOTT, 1995; LESTER, 2005), apresentou características deste nível de expertise, a saber: realiza tarefas dentro de um padrão aceitável com pequenos graus de conhecimentos musicais manipulados em ação, reconhece aspectos isolados de um contexto, com atenção aos detalhes locais e pouca compreensão global da situação e da obra praticada.

2. Metodologia

Com vistas a investigar a prática tal como esta ocorre, isto é, sem impor aos participantes o estudo de uma nova obra e/ou repertório e sem exigir-lhes que abordassem a prática de forma divergente de suas práticas habituais, tomou-se por base os princípios fenomenológicos para a construção do delineamento metodológico. A Fenomenologia caracteriza-se como um método de investigação não intervencionista que permite observar e descrever o fenômeno tal como ele se manifesta, analisando-o a partir da experiência resultante na interação sujeito-objeto dentro do contexto em que este se manifesta, e neutralizando qualquer valor apriorístico conferido ao mesmo (DEPRAZ, 2007, p.38-39; GIORGI; GIORGI, 2008, p.32) a fim de extrair as essências que distinguem diferentes fenômenos entre si e abstrair a objetividade das experiências subjetivas (CLIFTON, 1983, p.9-10). Após um mapeamento preliminar com 18 participantes entre estudantes de piano dos cursos de extensão universitária, graduação, pós-graduação e pianistas profissionais (nomeados P1 a P18), quatro casos representativos de níveis distintos de expertise foram selecionados (iniciante avançado = P3, competente = P9, proficiente = P13 e expert = P17): esses gravaram a prática de duas obras de seus repertórios em etapa inicial de aprendizagem, bem como

participaram e uma entrevista semiestruturada com questões acerca de suas práticas. Prezando por uma coleta de dados não intervencionista, uma câmera filmadora digital Sony® modelo HDR-CX560 foi disponibilizada para que os participantes se gravassem, bem como tivesse a flexibilidade de selecionar e/ou descartar as gravações que desejassem e evitar a inibição perante um observador externo. Os participantes foram orientados a sentir-se o mais à vontade possível durante as filmagens e a manter seus procedimentos habituais de prática. O recorte aqui apresentado refere-se à prática pianística do iniciante avançado (P3), participante do curso de extensão universitária. O Quadro 1 detalha o perfil do participante, as peças selecionadas e o tempo da sessão de prática gravada durante a coleta.

Os dados foram analisados por procedimentos qualitativos (perspectiva fenomenológica) e quantitativos (estatística descritiva e inferencial). Assim, tomaram-se por base os critérios de análise de abordagem fenomenológica propostos por Giorgi e Giorgi (2008, p.34-46), em quatro etapas: (1) Descrição dos dados na íntegra – transcrição das entrevistas e sessões de prática acerca dos eventos ocorridos; (2) Constituição de unidades (designadas A, B, C, etc.)—considerando o foco de atenção demonstrado pelo participante na interação com a(s) obra(s) estudada(s) e as ações empreendidas na prática, bem como a organização da mesma em termos de delimitação dos trechos estudados, tempo investido, estratégias adotadas e comportamentos/ações recorrentes;

| P3 – Extensão- (3º semestre) | | |
|------------------------------|-------------------------------------|--|
| Perfil | <i>Idade/sexo</i> | 16 anos / M |
| | <i>Estudo formal no instrumento</i> | 1,5 anos |
| Peça 1 | <i>Obra/compositor</i> | <i>Sonata KV545 – Allegro</i> (W. A. Mozart, 1756-1791) |
| | <i>Tempo de prática (min)</i> | 19:06 |
| Peça 2 | <i>Obra/compositor</i> | <i>Consolação S.172</i> (F. Liszt, 1811-1886) |
| | <i>Tempo de prática (min)</i> | 27:00 |

Quadro 1: Perfil do participante P3 e detalhamento das obras gravadas.

(3) Conexão das unidades de significado, na qual a objetividade do fenômeno (as essências) foi constatada na categorização e síntese dos aspectos recorrentes em ambas as sessões de prática do participante. Ainda nessa etapa, a análise dos dados foi aprofundada com base em métodos mistos de Gerling e Santos (2010): para as autoras, os métodos mistos na pesquisa em práticas interpretativas consideram a interpretação construtivista dos processos e suas relações de sentidos e significados, demonstrando tensões, contradições e complementariedade em torno da investigação, bem como os desvios diferenciados e

idiossincráticos do desempenho do participante. Assim, nove categorias foram estabelecidas como essências do fenômeno, cujas incidências foram contabilizadas para cada unidade constituída (A, B, C, etc.) e tratadas em termos de estatística descritiva e inferencial com o auxílio do software OriginLab® 8.5, resultando nos gráficos apresentados na discussão dos resultados; (4) Descrição do fenômeno e suas essências, materializada na discussão dos resultados dessa pesquisa.

3. Resultados e discussão

A prática de P3 apresentou seis unidades (A-F) para cada peça, intercalados com a execução de trechos aleatórios nos quais não se identificou foco, a saber: *Peça 1* = A- dinâmicas c.1-12; B- linha cromática da mão esquerda c.13-14; C- trecho sem foco; D- dedilhado c.50-51, E- trecho sem foco; F- trilo c.70-71; *Peça 2* = A- toque legato c.1-31; B- trecho sem foco; C- “sumindo” c.51-54; D- ritardando e “perdendosi” c.59-61; E- smorzando c.56; F- trecho sem foco. Isso sugere que sua atenção esteve restrita a atender um aspecto por unidade e que nem sempre P3 foi capaz de selecionar o que estudar autonomamente. As essências do fenômeno da prática pianística constatadas nessas unidades apresentaram-se em forma de nove Categorias Psicossensoriais, assim chamadas por englobarem aspectos de natureza psicológica e sensorial. Considerando que as mentes e disposições musicais de cada instrumentista podem restringir e/ou potencializar ações e procedimentos em função de conhecimentos, habilidades sustentadas por representações aurais, visuais e motoras assimiladas e construídas ao longo de suas práticas (PROVERBIO; BELLINI, 2018, p.15-25), tais categorias caracterizaram-se como comportamentos, ações e desvios constatados nas sessões de práticas observadas, independentemente da obra estudada ou do tempo de prática despendido previamente ou durante a coleta de dados, a saber: (1)*Testar*: simulação da performance (trecho ou peça na íntegra); (2)*Repetir*: repetição literal ou diversificada de um fragmento (micro ou macro); (3)*Isolar*: subtrair qualquer elemento musical para focar a atenção em aspectos isolados (ex. estudar de mãos separadas); (4)*Alternar*: variação deliberada de qualquer elemento musical (ex. variação rítmica e de articulação); (5)*Explorar*: abordagem criativa de um aspecto para refinar a sonoridade (ex. experimentar um movimento gestual diferenciado para sanar uma dificuldade técnica-interpretativa); (6)*Ajustar*: modificação/correção percebida no produto sonoro (ex. correção de notas, delinear dinâmicas); (7)*Parar*: pausa para fazer qualquer coisa relacionada ou não à prática; (8)*Dispersão*: distração com fatores externos ou perda de atenção que afeta do resultado sonoro (ex. mexer no celular, tocar elementos desconexos da música estudada); (9)*Lapso*:

falta de atenção durante a prática que permite o retorno à ação consciente (ex. erro de notas). A Figura 1 apresenta as incidências dessas categorias na prática de P3 a cada unidade.

Uma das perspectivas de deliberação corresponde aos procedimentos empregados por P3, definidos como maneiras aprendidas de “proceder e agir balizados por normas e convenções, fundamentadas por uma determinada tradição cultural como aquela da denominada música clássica ocidental” (SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p.72-73); dizem respeito aos modos como se pratica em prol da meta estabelecida, aqui vislumbrados nas categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*. Nesse âmbito, cada categoria corresponde a uma forma procedimental aprendida e assimilada através da prática instrumental, de maneira que tal procedimento pode apresentar-se como uma categoria singular, assim como um conjunto de categorias organizadas numa relação de intensidade, distribuição e frequência. A eficácia dos procedimentos é balizada na relação entre *ajustes* e *lapsos* observados, o que, grosso modo, pode ser entendido como a relação do quanto se erra (*lapso*) e do quanto se corrige/modifica (*ajustes*) o produto sonoro.

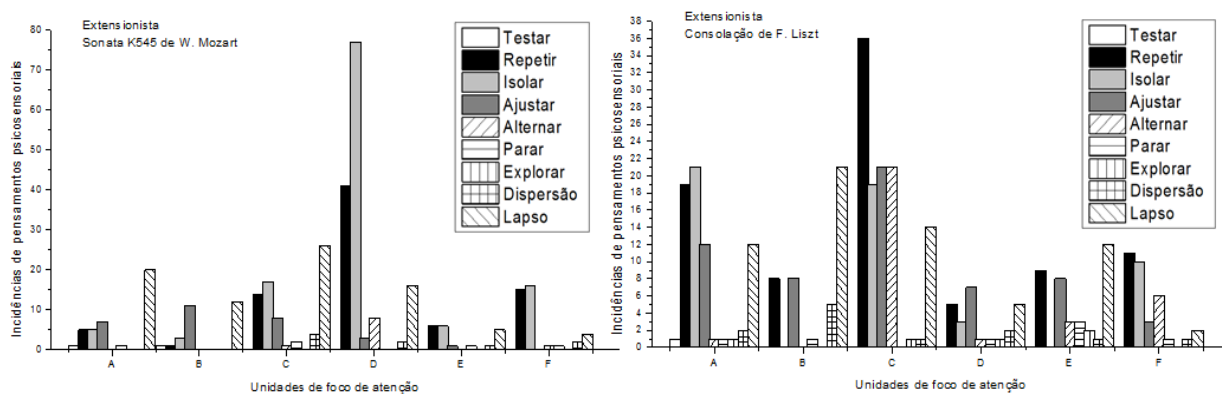


Figura1: Incidências das categorias psicossensoriais na prática de P3: Peça 1-Sonata K545/Allegro (A. Mozart), Peça 2-Consolção S.172 III (F. Liszt)

De acordo com a Figura 1, o procedimento mais rudimentar (quicá o aprendido primeiramente ou mais arraigado da prática pianística) é a combinação de *repetir* + *isolar*, que apresentaram incidências próximas em todo o estudo da Peça 1 (exceto em D, na qual a alta incidência de *isolar* justifica-se pelo estudo concomitante de mãos separadas e sem pedal) e em três unidades (A, D, F) da Peça 2: *repetições* de trechos que eventualmente atendem às delimitações estruturais das obras e dentre os quais nem sempre se identifica foco, e *isolar* estudando de mãos separadas e/ou sem pedal. O uso constante dessas duas categorias indica que há uma sistematização mínima sobre como estudar na prática de níveis mais elementares de expertise, uma deliberação incipiente. Nota-se que os *lapsos* são mais incidentes que os *ajustes* em toda a Peça 1 (A-F), e contrário ocorre em três unidades da Peça 2 (C, D, F), sugerindo que P3 obteve mais sucesso nessa

última peça; no entanto, *isolar* parece ser um requisito para que P3 alcance tal sucesso, visto que nas unidades em que os *lapses* são superiores aos *ajustes* (Peça 2, B, E), essa categoria está ausente, ou seja, subtrair elementos ou reduzir a quantidade de informações manipuladas é uma necessidade dos níveis mais elementares de expertise para lidar com a prática de forma mais eficiente. Em ambas as peças, *alternar* ocorreu nas variações de andamento (rápido/devagar/apressando) (Peça 1, C, D, F; Peça 2, A, C, D, E, F), e é somada ao duo *repetir + isolar* de forma inconstante e distribuído irregularmente (em termos de incidências): parece haver um procedimento emergente e em desenvolvimento ao considerarmos essas três categorias conjuntas, *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos), porém, não há uma sistematização tão sólida quanto a anterior, visto que *alternar* apresenta-se ainda de forma irregular. Vê-se também o uso de outros procedimentos menos recorrentes, tais como a quebra do equilíbrio entre *repetir + isolar* (Peça 2, C), a omissão da categoria *isolar* (Peça 2, B, E), bem como o uso de *explorar* com baixas incidências na Peça 2 com vistas a experimentar formas de realizar aspectos expressivos: em A, P3 *explora* um toque *legato* por meio da dinâmica em *ppp* para a mão esquerda (c.1-31); em C e D *explora* o “*sumindo*” (c.51-54) e o *ritardando* e *perdendosi* (c.59-61), respectivamente, diversificando o tempo/timing e dinâmica; em E, também manipula o tempo deixando-o ora mais flexível, ora mais regular, acelerando nas figuras anotadas entre parênteses na sua partitura e exagerando a diminuição do tempo nas últimas semicolcheias para realizar o *smorzando* (c.56). Embora *explorar* aconteça de forma esporádica e pouco incidente sem se agrupar às outras três categorias anteriores para compor um procedimento habitual e/ou em desenvolvimento, a presença dessa e a finalidade expressiva para a qual é empregada na Peça 2, bem como os *ajustes* de notas, tempo e dinâmicas constatados nessa sessão, se opõem aos resultados de Hallam (1997; 2006), Oller et al (2009), Hastings (2011) sobre músicos com níveis mais elementares de expertise praticar visando apenas tocar notas corretamente, negligenciando os aspectos expressivos e correção de erros das obras praticadas.

A categoria *testar* (Figura 1) também pode ser entendida como um procedimento, pois condiz a uma ação relacionada ao “como” estudar, nesse caso, ao como estudar a execução ininterrupta, tal como esperado numa performance; no entanto, seu cunho performático parece dissociá-la dos procedimentos habituais resultantes da interação entre *repetir*, *isolar*, *alternar*, e *explorar*, visto que a relação de *testar* com essas categorias parece não integrar a formação de padrões congruentes em termos de proporção/equilíbrio e/ou proximidade/distanciamento; por essa razão, *testar* é aqui discutida em separado. Na prática de P3, *testar* é a primeira ação realizada em ambas as peças como uma execução completa do movimento (Peça 1, A) ou obra (Peça 2, A) para checar a memorização e/ou selecionar trechos a ser estudados, bem como para reintegrar dois compassos (Peça 1, B - c.13-14) estudados em separado anteriormente num trecho maior (c.13-47).

Embora minimamente incidente, essa categoria pareceu contribuir para a manutenção da atenção de P3 na prática da Peça 1, visto que não houve *dispersões* nas unidades em que esta esteve presente (A e B).

Outra perspectiva de deliberação diz respeito aos limites da atenção observados. Para Sternberg (2010), atenção é o meio pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informações a partir da enorme quantidade de informações disponíveis por meio dos sentidos, da memória e de outros processos cognitivos, uma tomada de posse pela mente que implica se afastar de algumas coisas para lidar efetivamente com outras. Nessa pesquisa, as informações processadas pelo participante dizem respeito às obras praticadas e à execução das mesmas; entretanto, alguns eventos desviaram e/ou redirecionaram a atenção do participante para outras informações que não essas, os quais são contemplados nas categorias *parar* e *dispersar* (eventualmente *lapses*¹). De acordo com a Figura 1, vê-se que P3 *parou* de tocar com certa frequência, seja para realizar ações relacionadas ao estudo (como organizar e fazer anotações na partitura), ou para *dispersar* tocando coisas aleatórias não relacionadas às obras estudadas; outras *dispersões* ocorreram durante a execução, como tocar notas a mais ou omiti-las sem perceber tê-las feito: essas informações sugerem que a atenção de P3 é instável em todo (Peça 2) ou quase todo o estudo (Peça 1); no entanto, vale lembrar que P3 obteve mais sucesso na prática da Peça 2 do que na 1 na relação *lapses* x *ajustes*, dando indícios que uma atenção instável não necessariamente prejudica os resultados da prática, ao menos não completamente. Ademais, é curioso observar que os picos de *dispersões* (Peça 1, C; Peça 2 B) ocorrem em unidades nas quais P3 toca trechos aleatórios em que não se identifica foco de atenção e que apresentam maior incidência de *lapses*: isso sugere que a ausência de foco aumenta a instabilidade da atenção durante a prática, bem como corrobora parcialmente os resultados de Hallam (1997; 2006) e Kruse-Weber e Parncutt (2013) sobre níveis mais elementares de expertise demonstrar desatenção aos erros; contudo, outros comportamentos como repetições de música na íntegra e ignorar aspectos expressivos não se confirmaram nessa pesquisa. Futuras investigações podem averiguar os efeitos e causas da instabilidade da atenção na prática pianística.

4. Considerações finais

Estudos anteriores têm descrito a prática de um iniciante avançado como ações e comportamentos generalizados (como repetir a música na íntegra, ignorar erros e aspectos expressivos) que transparecem uma visão negligente de qualquer perspectiva de deliberação que possa haver. Os dados aqui analisados em profundidade apontaram que há perspectivas de deliberação para esse nível, vislumbradas tanto nos procedimentos empregados (numa

sistematização elementar e em desenvolvimento), quanto nas variações dos limites da atenção (que não afetaram significativamente os resultados da prática, exceto em unidades em que não se identificou foco de atenção), e que essas ocorrem de forma dinâmica a cada unidade de prática. Esses dados contribuem para o avanço de conhecimento na área de práticas interpretativas.

Agradecimentos. M. R. Mantovani agradece à CAPES pela bolsa concedida (PNPD/Processo n.º 88882.316268/2019-01). R.A.T.S. agradece ao CNPq (Projeto Universal 409012/2016-5).

Referências

BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard; Mc PHERSON, Gary E. *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 152-165.

BOURNE JR, Lyle E; KOLE, James A.; HEALY, Alice F. Expertise: Defined, Described, Explained. *Frontiers in Psychology*, Frontier, v. 5, mar. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3941081/pdf/fpsyg-05-00186.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

CLIFTON, Thomas. *Music as Heard: A Study in Applied Phenomenology*. London: Yale University Press. 1983. p. 1-38.

DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007. p. 1-44.

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

ELLIOTT, D. Musicing. In: Idem. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press. 1995. p.49-77.

ERICSSON, Anders K.; KRAMPE, Rafh Th.; TESCH-RÖMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, [s.l.], v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993. Disponível em: <[http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2015.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane. Environmental Influences. In: PARNCUTT, Richard; Mc PHERSON, Gary E. *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.

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

GIORGI, Amedeo; GIORGI, Barbro. Phenomenology. In: SMITH, Jonathan (Ed.). *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods*. London: SAGE, 2008. p.26-52.

GOBET, Fernand. *Understanding Expertise: A Multidisciplinary Approach*. London: Palgrave, 2016, p. 1-10.

GRUSON, Linda. Rehearsal Skill and Musical Competence: Does Practice Make Perfect? In: SLOBODA, John (Org.). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. New York: Oxford University Press, 1998. p.91-112.

HALLAM, Susan. Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices: Implications for Education. In: JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Org.). *Does Practice make Perfect?* Oslo: Norges Musikkhøgskole, 1997. p. 89-107.

HALLAM, Susan. Learning Through Practice. In: HALLAM, Susan. *A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational, 2006. p.118-141.

HASTINGS, Charise. How Expert Pianists Interpret Scores: A Hermeneutical Model of Learning. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, Toronto 2011. *Proceedings...* Toronto: European Association of Conservatories, 2011. p. 369-374.

KRUSE-WEBER, Silke; PARNCUTT, Richard. Error Tolerance and Error Prevention in Music Performance: Risk- Versus Error Management. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, Viena, 2013. *Proceedings...* Viena: European Association of Conservatories, 2013. p. 27-32.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. Practice. In: LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. (Org.). *Psychology For Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: [S.n.], 2007. p. 61-81.

LESTER, Stan. Novice to expert: the Dreyfus model of skill acquisition. *Stan Lester Developments*, 2005. Disponível em: <<http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf>>. Acesso em: 15. Jun. 2015.

OLLER, Cristina; ECHEVERRÍA, Puy; HALLAM, Susan. The use of musical scores in order to perform: An exploratory study with flute players. *International Symposium on Performance Science*, 2009. Disponível em: <<http://www.performancescience.org/ISPS2009/Proceedings/Rows/052MarinOller.pdf>>. Acesso em: 04. Jul. 2015

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

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*. n.19, p.72-82, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07. Dez. 2017.

STERNBERG, Robert. *Psicologia Cognitiva*. Tradução: Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 107-152.

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

Notas

¹ O *lapso* não se caracteriza especificamente como um desvio da atenção, pois quando este ocorre não há uma mudança de foco, mas sim uma ruptura do mesmo que é imediatamente reestabelecida (ou tenta-se restabelecer). No entanto, uma alta incidência de *lapses* acompanhada *parar* e/ou *dispersar* pode sugerir que a atenção encontra-se fragilizada; por essa razão, *lapses* complementarão a discussão dos resultados acerca dos desvios e limites da atenção.