

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**SOLO DO *CHOROS Nº6* DE VILLA-LOBOS: CONSTRUÇÃO  
DA PERFORMANCE POR FLAUTISTAS PROFISSIONAIS**

**TRABALHO CONCLUSIVO DE MESTRADO**

**THAIS FERNANDES RODRIGUES DOS SANTOS MOREIRA**

**Porto Alegre  
2013**

**SOLO DO CHOROS Nº6 DE VILLA-LOBOS: CONSTRUÇÃO DA  
PERFORMANCE POR FLAUTISTAS PROFISSIONAIS**

**Por**

**THAIS FERNANDES RODRIGUES DOS SANTOS MOREIRA**

**Trabalho apresentado ao Programa de  
Pós-Graduação em Música do  
Instituto de Artes da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, como  
requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Música.**

**Orientadora:  
Profa. Dra. Any Raquel Carvalho**

**Porto Alegre  
2013**

**THAIS FERNANDES RODRIGUES DOS SANTOS MOREIRA**

**SOLO DO CHOROS Nº6 DE VILLA-LOBOS: CONSTRUÇÃO DA  
PERFORMANCE POR FLAUTISTAS PROFISSIONAIS**

**Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.**

**Orientadora:  
Profa. Dra. Any Raquel Carvalho**

**Aprovada em 29 de janeiro, 2013.**

---

**Profa. Dra. Any Raquel Carvalho – Orientadora**

---

**Prof. Dr. Maurício Freire Garcia – UFMG**

---

**Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling - UFRGS**

---

**Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos - UFRGS**

---

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora acadêmica, Dra Any Raquel Carvalho, por sua dedicação e amizade conquistada durante este curso.

Aos flautistas participantes desta pesquisa, pelo talento e paciência durante todo o processo de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música, pelas aulas enriquecedoras.

À professora Dra Luciana Del-Ben pelas aulas brilhantes e por me conduzir, através da sua dedicação, a esse mundo tão instigante, que é a pesquisa científica.

Aos amigos que conquistei em Porto Alegre.

Aos músicos que tive a oportunidade de conhecer e com os quais pude compartilhar a música.

Aos meus queridos professores de flauta ao longo de toda a minha trajetória, que me ensinaram o verdadeiro valor da música.

À minha família que, mesmo distante, esteve tão presente, em especial à minha mãe Madalena e aos meus irmãos, Alexandre, Lúcia e Júnior.

Ao Nilton, que esteve ao meu lado em todos os momentos, sempre me apoiando. E por todas as infinitas discussões sobre estratégias de estudo.

À CAPES, pela bolsa concedida.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de construção de uma performance através da observação do estudo de flautistas profissionais que atuam em orquestras brasileiras. Para isso, foram selecionados três flautistas com o cargo de 1ª flauta. Foram utilizadas as técnicas de pesquisa, entrevistas semiestruturadas e gravações das sessões de estudo, nas quais os flautistas foram incentivados a mencionar os problemas com os quais se deparavam e como faziam para resolvê-los, no solo inicial do *Choros nº 6*, de Heitor Villa-Lobos. O referencial teórico foi construído através do estudo de modelos das pesquisas empíricas existentes na área e, a partir dele, foi elaborado um modelo próprio de análise. Dessa forma, foi possível identificar as estratégias de estudo utilizadas por cada um dos participantes e verificar qual a importância dada a cada uma delas, além de analisar a construção de cada performance, utilizando como referência o estudo de Chaffin e Imreh (2001). Entendemos que cada flautista, apesar de variadas semelhanças, construiu o seu estudo de forma diferenciada, uma vez que cada participante se atentou para um aspecto diferente de cada dimensão. As estratégias de estudos muitas vezes se repetiram durante a prática dos flautistas; entretanto, estratégias individuais também foram observadas. Além disso, é importante ressaltar que algumas dessas estratégias são específicas para o instrumento estudado.

Palavras-chaves: Estratégias de estudo – Construção da performance – Flauta transversal – Flautistas de orquestra.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the process of building a performance by observing the practice of professional flutists working in Brazilian orchestras. Therefore, three principal flutists were selected. Technical research, semi-structured interviews and recordings of study sessions were used, in which the participants were encouraged to mention the problems they faced while performing the solo section of the *Choros nº 6* solo by Heitor Villa-Lobos and how they solved them. The theoretical framework was based on studying models of empirical research in the area from which we built our own analytical model to identify the practice strategies used by each of the participants and check the importance given to each of the strategies, as well as analyzing the construction of each performance using the study by Chaffin and Imreh (2001). We understand that each flutist built his practice differently, since each participant focused on a separate aspect of each dimension. The study strategies were often repeated during the study. However, individual strategies were used by each participant in their own practice. We observed that some strategies are specific to the instrument in study.

Key words: Practice strategies – Building a performance – Flute – Flutists of orchestra.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>05</b>
1.1 DISCUSSÃO DO TEMA: CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE .....	05
1.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CHAFFIN E IMREH (2001) .....	11
1.3 ESCASSEZ DE PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA E À FLAUTA TRANSVERSAL .....	15
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
2.1 TÉCNICA DE PESQUISA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E GRAVAÇÃO EM VÍDEO E/OU ÁUDIO .....	20
<b>2.1.1 Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.2 Gravação em vídeo e/ou áudio .....</b>	<b>22</b>
2.2 A CONSTRUÇÃO DO MODELO ANALÍTICO .....	24
2.3 ESCOLHA E CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DA OBRA E DOS PARTICIPANTES .....	26
<b>2.3.1 Escolha e critérios para a seleção da obra .....</b>	<b>26</b>
2.3.1.1 <i>Choros nº 6</i> , de Villa-Lobos .....	29
<b>2.3.2 Escolha e critérios para a seleção dos participantes .....</b>	<b>33</b>
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	33
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	35

<b>CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO .....</b>	<b>38</b>
3.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	38
3.2 IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E/OU DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PARTICIPANTE A .....	40
3.3 IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E/OU DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PARTICIPANTE B .....	53
3.4 IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E/OU DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PARTICIPANTE C.....	60
<b>CAPÍTULO 4: EMPARELHAMENTO DOS DADOS COM O ESTUDO DE CHAFFIN E IMREH (2001) .....</b>	<b>69</b>
4.1 DISCUSSÃO DOS AUTORRELATOS DO PARTICIPANTE A .....	74
4.2 DISCUSSÃO DOS AUTORRELATOS DO PARTICIPANTE B .....	83
4.3 DISCUSSÃO DOS AUTORRELATOS DO PARTICIPANTE C .....	89
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos das decisões tomadas durante a prática, pela pianista Imreh (CHAFFIN E IMREH, 2001, p. 43) .....	13
Quadro 2 – Divisão da estrutura da obra <i>Choros nº 6</i> , de Heitor Villa-Lobos (SEIXAS, 2001, p. 61) .....	31
Quadro 3 – Síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante A e quais as estratégias utilizadas para a sua solução .....	52
Quadro 4 – Síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante B e quais as estratégias utilizadas para a sua solução .....	59
Quadro 5 – Síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante C e quais as estratégias utilizadas para a sua solução .....	67
Quadro 6 – Número de vezes que cada aspecto foi abordado pelo participante A, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001) .....	80
Quadro 7 – Comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante A, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001).....	81
Quadro 8 – Número de vezes que cada aspecto foi abordado pelo participante B, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001) .....	88
Quadro 9 - Comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante B, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001).....	88
Quadro 10 – Número de vezes que cada aspecto foi abordado pelo participante C, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001) .....	95
Quadro 11 – Comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante C, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001).....	96

Quadro 12 - Número de vezes que cada aspecto foi mencionado por cada participante durante todo o processo de aprendizagem ..... 101

## LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo 1 - <i>Choros nº 6</i> , compassos 10 e 11, escalas ascendentes .....	41
Exemplo 2 - <i>Choros nº 6</i> , compassos 2 e 3, início do solo de flauta .....	41
Exemplo 3 - <i>Choros nº 6</i> , compassos 7 a 10, marcações das três últimas fusas feitas pelo participante A .....	44
Exemplo 4 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 16 a 19, trecho de nota longa para flauta e início do solo de saxofone .....	46
Exemplo 5 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 10 a 12, trecho com as escalas ascendentes.....	53
Exemplo 6 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 7 a 10, trecho das progressões .....	76
Exemplo 7 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 7 a 12, indicação de rubato pelo participante A.....	77
Exemplo 8 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 10 e 11, escalas ascendentes .....	83
Exemplo 9 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 2 a 4, primeira frase, dinâmica <i>forte</i> .....	91
Exemplo 10 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 10 e 11, escalas ascendentes .....	91
Exemplo 11 – <i>Choros nº 6</i> , compassos 17 a 19, trecho entre a flauta e o saxofone.....	92

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Partitura do <i>Choros nº 6</i> , de Heitor Villa-Lobos, grade de orquestra, compassos 01 a 28 .....	109
Anexo 2 - Partitura de estudo utilizada pelo participante A .....	112
Anexo 3 – Partitura de estudo utilizada pelo participante B .....	113
Anexo 4 – Partitura de estudo utilizada pelo participante C .....	114
Anexo 5 – Roteiro da entrevista semiestruturada .....	115

## INTRODUÇÃO

A construção de uma performance musical é um tema de grande relevância na pesquisa em “Práticas Interpretativas”, dada a sua relação direta com a excelência musical. Investigando os estudos relacionados a essa temática, percebemos um número cada vez maior de pesquisas pautadas nos modelos de performance, ao seu planejamento, e à sua prática. Além de trabalhos que envolvam estratégias de estudo utilizadas por músicos durante seu estudo e performance.

Até a segunda metade do século XX não são encontrados muitos registros de pesquisas de cunho científico envolvendo estratégias de estudo relacionadas aos músicos, mas apenas trabalhos escritos por músicos ou professores, com a descrição de técnicas e estratégias sobre como solucionar problemas em determinados instrumentos a partir das suas próprias experiências. O avanço, principalmente na psicologia cognitiva, possibilitou um melhor entendimento sobre como os músicos estudam e se preparam para uma performance. Percebe-se, a partir de então, uma oportunidade de verificar soluções embasadas em pesquisas empírico-científicas, além do crescente número de trabalhos na área.

Aaron Williamon (2004)<sup>1</sup> aponta para a importância da pesquisa científica como meio de validar e enfatizar o efeito das estratégias de estudo, apresentadas por músicos profissionais e professores, visando alcançar a excelência musical.

Reforça assim que

no futuro, grande parte das pesquisas científicas na investigação para a melhoria da performance musical terá colaboração direta de músicos, professores e pesquisadores, todos trabalhando em direção a um objetivo de abordar questões relevantes musicalmente através de métodos que são cientificamente comprovados (WILLIAMON, 2004, p.15.)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções de citações, que se encontram na bibliografia em língua inglesa, foram feitas pela autora.

<sup>2</sup> It seems that much of the future for exploiting applied research to enhance musical performance lies in the direct collaboration of performers, teachers, and researchers, all working toward an agenda of addressing musically relevant issues through methods that are scientifically sound.

Verificamos que o músico profissional com nível de expertise, apresenta um entendimento maior sobre suas dificuldades e conseqüentemente sobre suas qualidades, além de um conhecimento sobre o planejamento da prática instrumental que segundo Susan Hallam (2001) é uma característica necessária para se tornar um músico de excelência. Sendo assim, pode muitas vezes atuar como um modelo servindo como parâmetro para o ensino do instrumento, ou para como é nosso propósito, entender melhor a construção da performance feita por ele.

Hallam (2001) aponta que, ao analisar como os músicos realizavam a sua prática de estudo, percebeu que eles “aprendem como estudar” (2001, p.37), em muitos casos, sob a influência da atuação em um meio competitivo, como, por exemplo, uma orquestra. Sabemos que os músicos que atuam profissionalmente em uma orquestra sinfônica necessitam exercer um desempenho em excelência, em um período de tempo extremamente pequeno, uma vez que as orquestras normalmente possuem concertos em curtos espaços de tempo. Sabemos que para conseguirem atingir esse nível, os músicos se dedicam durante anos de estudo e prática no instrumento. Pesquisadores como Hallam (1995, 2001), Jorgensen (2004), Chaffin e Lemieux (2004) mostram que a criação, utilização e aperfeiçoamento de estratégias flexíveis de estudo é uma das características do músico de excelência.

Estratégias de estudo são definidas por Luís Claudio Barros (2008), em sua tese, como “um conjunto de táticas e técnicas empregadas durante a prática do instrumento com o intuito de alcançar um objetivo específico” (p.105). Sendo assim, a compreensão de estratégias que esses músicos utilizam na solução de problemas técnicos e/ou interpretativo, podem gerar um maior entendimento da construção da performance de cada performer envolvido.

A partir desse interesse nos estudos em planejamento da performance, e na construção desta por um músico profissional de orquestra, foi necessário entender melhor como se dá o processo de preparação. E assim, começamos a perceber que para construir uma performance são utilizadas diversas estratégias, além da capacidade de avaliar e julgar os resultados, sem desconsiderar as inúmeras variáveis durante o processo. Entretanto, nos questionamos sobre alguns pontos: Quais são as estratégias de estudo utilizadas por flautistas que atuam como primeira flauta em orquestras? Os modelos que foram construídos em outras pesquisas sobre planejamento da performance são válidos para este trabalho? As estratégias são as mesmas, apesar dos instrumentos serem distintos, ou existem diferenças?

Dessa forma, o presente trabalho objetiva compreender o processo de construção de uma performance através da observação do estudo de flautistas profissionais que atuam em orquestras brasileiras. Além de entender como eles estudam e preparam suas performances, buscamos também investigar quais as estratégias que cada flautista participante utiliza durante a sua prática e descrever como é a construção de cada performance individualmente. Para isso, foram selecionados três flautistas com o cargo de 1ª flauta, ou flauta solista, através de entrevistas semiestruturadas e gravações das sessões de estudo, nas quais foram incentivados a mencionar os problemas com os quais se deparavam e como faziam para resolvê-los.

O referencial teórico será construído através do estudo de modelos das pesquisas empíricas que fazem parte dessa temática já existentes e, a partir deles, construir um modelo próprio de análise para, assim, identificar as estratégias de estudo utilizadas por cada um dos participantes e verificar qual a importância dada a cada uma dessas estratégias. Buscaremos também traçar um paralelo entre os

dados coletados e o estudo de Roger Chaffin e Gabriela Imreh (2001) *A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice*, que nos servirá como modelo para assim verificarmos se os modelos antes estudados se assemelham de alguma maneira ao presente estudo.

Com o objetivo de refletir sobre essas questões, organizamos este estudo da seguinte forma:

O capítulo 1 será dedicado à fundamentação teórica, no qual discutiremos a temática das estratégias de estudo em pesquisas empíricas e como se dá a construção da performance de cada participante, tendo como objetivo estudar questões relacionadas à flauta transversa, pautando técnicas e estratégias desse instrumento. Para isso, apresentaremos o estudo de Chaffin e Imreh (2001) objetivando compreender a construção de uma performance.

No capítulo 2, abordaremos a metodologia da pesquisa, na qual serão apresentadas as técnicas utilizadas, a construção do modelo analítico, a escolha e os critérios para a seleção dos participantes e da obra, além de uma breve caracterização da obra escolhida, do procedimento de coleta de dados e de análise desses dados.

No capítulo 3, passaremos à reflexão sobre as estratégias de estudo e à discussão dos autorrelatos concedidos a partir das entrevistas semiestruturadas. Para isso, apresentaremos a identificação, a classificação e a análise das estratégias utilizadas por cada flautista, através dos referenciais já discutidos em outras pesquisas empíricas sobre a temática.

Já no capítulo 4, através da discussão dos autorrelatos de cada participante, buscaremos entender melhor a construção da performance e o processo de aprendizado de cada participante, embasado pelo estudo de Chaffin e Imreh (2001).

## CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 DISCUSSÃO DO TEMA: CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE

Alf Gabrielsson (2003) mostra que as primeiras pesquisas na área da performance musical só foram datadas por volta de 1900. Destaca que somente na última metade do século XX, com o estudo da psicologia cognitiva, pesquisas empíricas sobre essa temática começaram a ser desenvolvidas. Com isso, pôde-se entender melhor como esses músicos se preparavam para a sua performance e, finalmente, comprovar que a excelência musical pode ser conquistada. Para Chaffin e Lemieux (2004), o nível de excelência em uma performance está diretamente relacionado à quantidade e qualidade de tempo aplicado na sua elaboração.

Chaffin e Imreh (2001) baseiam-se em Krampe e Ericsson (1996) para explicar que quando o nível de excelência é atingido, o estudo continua sendo necessário, uma vez que a prática musical deve ser contínua para a manutenção da capacidade em nível elevado. Os autores ressaltam ainda que praticar durante um longo período possibilita a compreensão de características que, combinadas à prática do instrumento, as tornam mais eficazes.

Uma prática eficaz não é simplesmente uma questão de repetição. O exercício repetido de uma habilidade, ainda que para fins profissionais, não conduz necessariamente a uma melhoria. O desenvolvimento de habilidades tipicamente para num plano estável quando o desempenho atinge o nível necessário para fazer o trabalho. Melhoria exige um incentivo adicional para motivar o trabalho árduo necessário (BRYAN e HARTER, 1897, p. 1899 apud CHAFFIN e IMREH, 2001, p.40)<sup>3</sup>.

A melhora de uma performance exige a definição de objetivos específicos e adequados ao nível de habilidade que conduziu ao desenvolvimento de estratégias

---

<sup>3</sup> Effective practice is not simply a matter of repetition. The repeated exercise of a skill, even for professional purposes, does not necessarily lead to improvement. Skill development typically stops at as table plateau when performance reaches the level required to get the job done. Further improvement requires some additional incentive to motivate the hard work required.

eficazes. O progresso deve ser monitorado e novas rotas para a melhoria devem ser continuamente exploradas, sendo esse um trabalho caracterizado como "prática deliberada" (ERICSSON et al., 1993 apud CHAFFIN e IMREH, 2001, p.40).

Barros (2008) apresenta que o termo "prática deliberada de estudo" foi designado para descrever a interferência interdisciplinar, como por exemplo da psicologia da música, a qual investiga o comportamento do performer durante seu estudo (sua organização, características e tipo de prática), na linha de pesquisa da construção da performance que apontem para estratégias intencionais ou deliberadas que levam os músicos a alcançarem um alto nível na execução instrumental. Regina Santos mostra que esse tipo de prática é caracterizado por:

- (i) uma tarefa bem definida que representa um desafio pessoal;
  - (ii) a presença de retroalimentação informativa;
  - (iii) a persistência para repetir e corrigir erros.
- A frequência e qualidade da prática é determinada por fatores como motivação, recursos pessoais e atenção. (SANTOS, 2007, p. 29)

A autora aponta ainda para a definição de Ouellette (2002) o qual mostra que "prática deliberada" compreende três componentes, inter-relacionados:

- (i) engajamento pessoal em termos de esforço, determinação e concentração;
- (ii) quantidade de horas de prática suficientes para atingir tarefas que serão dependentes do nível de habilidades até então desenvolvidas;
- (iii) consciência sobre o desafio a ser enfrentado, pois a prática deliberada não é necessariamente agradável. (SANTOS, 2007, p.29)

Chaffin e Imreh mostram que autores como Ericsson et al. (1993), Ericsson e Charness (1994), Howe (1990) e Sloboda (1996) acreditam que a prática deliberada

é essencial para o desenvolvimento de altos níveis de habilidade em qualquer área das ciências humanas. Em todas as áreas da realização humana que tem sido pesquisada, as biografias daqueles que alcançaram eminência indicaram que no mínimo dez anos de prática intensiva

precederam as conquistas que os tornaram famosos (CHAFFIN e IMREH, 2001, p.39)<sup>4</sup>.

Chaffin e Lemieux (2004) acreditam que organizar uma performance musical é uma tarefa complexa e as habilidades necessárias para essa preparação são desenvolvidas ao longo de muitos anos, com a prática musical. Aaron Williamon (2004) complementa que é inevitável uma combinação entre empenho mental e físico para obter um estudo mais proveitoso, o que ajuda a criar estratégias de estudo flexíveis, aproveitando, assim, melhor o tempo de estudo.

Partindo da definição feita por Weinstein e Mayer (1986) sobre estratégias de estudo, Harald Jorgensen (2004) as define como

pensamentos e comportamentos que os músicos realizam durante a prática que se destinam a influenciar o seu estado motivacional ou afetivo, ou a maneira em que selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades. (JORGENSEN, 2004, p.85)<sup>5</sup>.

O estudioso mostra, ainda, que, com o auxílio dessas estratégias na prática de estudo do músico, este pode adquirir mais qualidade na sua performance. Aponta também para a relevância de se focar mais na qualidade da prática, pois, assim, provavelmente, reduzirá a quantidade de horas necessárias no estudo.

A capacidade de detectar e corrigir erros é uma habilidade de extrema importância para o músico, já que somente identificando-os poderão desenvolver as habilidades necessárias para corrigi-los. Jorgensen destaca que, apesar dos músicos terem habilidades distintas entre si, estes tem a capacidade de

---

<sup>4</sup> Deliberate practice is essential for the development of high levels of skill in any field. In every area of human achievement that has been examined, the biographies of those who have attained eminence indicate that a minimum of ten years of intensive practice preceded the achievements that made them famous.

<sup>5</sup> thoughts and behaviors that musicians engage in during practice that are intended to influence their motivational or affective state, or the way in which they select, organize, integrate, and rehearse new knowledge and skills.

ênfatizar seus pontos fortes e eliminar seus pontos fracos. E apesar dessa diversidade, existem estratégias em comum que os músicos utilizam para se atingir uma performance melhor ou chegar a resultados iguais em menos tempo de estudo (JORGENSEN, 2004, p. 85).<sup>6</sup>

Susan Hallam (2001) mostra que, os músicos são capazes de desenvolver habilidades significativas, assim como de se autoavaliar e de elaborar estratégias de estudo para solucionar problemas técnico-musicais. As estratégias de estudo, segundo Jorgensen (2004), são normalmente aplicadas pelos músicos de uma maneira consciente; entretanto, podem ser empregadas automaticamente através das repetições, mostrando, assim, que o tempo de estudo é bastante influente na aplicação de estratégias para a solução de problemas e /ou dificuldades.

Em outras pesquisas, Hallam (1995a, 1995b apud CHAFFIN e LOGAN, 2006, p.114) mostra que músicos experientes demonstram um entendimento mais específico dos fatores que determinam as suas decisões durante o estudo, e as informações obtidas através de pesquisas revelam que esse entendimento representa uma fonte importante de informações.

Com isso, passamos a perceber que o emprego dessas estratégias de estudo de uma forma consciente é um fator determinante para um músico de excelência, considerando que esses apresentam mais informações sobre as suas dificuldades e habilidades e, conseqüentemente, maior capacidade de utilização dessas estratégias para facilitar a preparação de uma performance. Marcos Vinícius Araújo aponta para a relevância das pesquisas sobre estratégias de estudo com músicos profissionais:

Acredito que a investigação das estratégias de estudo utilizadas por músicos experientes com nível profissional pode proporcionar caminhos mais seguros durante o estudo, sem que o tempo seja desperdiçado, por exemplo, com meras repetições exaustivas de alguns trechos problemáticos de uma obra. As pesquisas dentro dessa temática também

---

<sup>6</sup> to accentuate their individual strengths and eliminate their weaknesses. In spite of this diversity, however, there are common strategies that musicians can employ to produce better performance results or to achieve the same results more quickly.

podem influenciar positivamente a qualidade do ensino do instrumento, vista que as estratégias de estudo podem ser utilizadas como parâmetro para o ensino (...) por estarem baseadas na vivência e na experiência prática de especialistas (músicos profissionais, professores e pedagogos do instrumento) (ARAÚJO, 2010, p.16).

Stefan Reid (2006) mostra que estudantes e músicos amadores são beneficiados por pesquisas que versem sobre o trabalho de músicos profissionais e professores de instrumento, uma vez que ele envolve um esforço mental consciente durante a prática, tornando-a ainda mais produtiva.

Entendemos que para se tornar um performer em excelência, o músico deve ter as técnicas e estratégias necessárias para um estudo eficaz, precisando, assim, de um maior entendimento da prática deliberada. Dessa forma, ao entender melhor as suas características, identificando e analisando as estratégias utilizadas pelos performers, é possível que a nossa compreensão sobre técnicas do instrumento, e até mesmo sobre a parte pedagógica, sejam ampliadas. No âmbito musical, a prática do instrumento é uma atividade diária, sendo esta conectada tanto na parte física (técnica do instrumento) como mental (escolha e utilização de estratégias). Sendo assim, apresentamos a necessidade de uma ampliação de estudos como o que realizamos nesta dissertação, principalmente em relação ao estudo de flauta transversal, praticamente ausente nessa temática.

Entretanto, apenas observar quais as estratégias ou técnicas que cada flautista participante desta pesquisa utilizou para a solução de algum problema ou dificuldade seria pouco para compreendermos efetivamente como é a construção da performance de um músico que atua como primeira flauta ou flauta solista em uma orquestra e como este se prepara para a performance de uma obra sinfônica.

Reid (2006) explica que mesmo sabendo que as maneiras de estudar de um músico evoluem ao longo dos anos, enriquecendo, assim, a sua experiência

musical, não é incomum observar que diferentes performers apresentam diferentes formas de praticar o mesmo instrumento, especialmente na parte de construção interpretativa. Entretanto, o autor mostra que

uma característica comum dos métodos de prática dos artistas mais experientes é uma abordagem sistemática ao aprendizado musical, demonstrado em uma tomada de consciência dos objetivos na prática e a habilidade de evocar estratégias musicais eficazes que lhes permitam atingir esses objetivos (REID, 2006, p. 109)<sup>7</sup>

Compreendemos que, se observássemos apenas um flautista, não poderíamos ter uma visão diferenciada de algumas maneiras de se estudar o instrumento e formas diferentes de construir uma performance. Considerando a importância de trabalhos que versam sobre a compreensão do músico profissional, a respeito da utilização de estratégias de estudo flexíveis para a preparação de uma obra, escolhemos os flautistas profissionais atuantes em orquestras, não só pela excelência e rapidez necessárias durante o estudo desses, mas também pelo fato de observar uma profissão tão almejada pelos estudantes e amadores do instrumento.

Nossos questionamentos são os seguintes: Quais são as estratégias de estudo utilizadas por flautistas que atuam como primeira flauta em orquestras? Os modelos que foram construídos em outras pesquisas sobre planejamento da performance são válidos para este trabalho? As estratégias são as mesmas, apesar dos instrumentos serem distintos, ou existem diferenças?

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de construção de uma performance através da observação do estudo de flautistas profissionais de orquestras brasileiras, além de objetivos específicos, entender como esses músicos estudam e preparam suas performances, investigar

---

<sup>7</sup> However, a common feature of the practice methods of the most experienced performers is a systematic approach to musical learning, demonstrated in an awareness of practice goals and the ability to call upon effective musical strategies which enable them to achieve these goals.

quais as estratégias que cada flautista utiliza durante a sua prática e descrever como é a construção de cada performance individualmente.

Justificamos que nossa proposta não é comparar o estudo dos participantes, mas sim, entender como cada um, de sua maneira, constrói suas performances para que possamos assim entender melhor algumas maneiras de construir uma performance de um excerto orquestral por flautistas profissionais de orquestra.

## 1.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CHAFFIN E IMREH (2001)

Buscando compreender a construção de uma performance, recorreremos ao artigo de Roger Chaffin e Gabriela Imreh, *A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice* (2001), na qual Chaffin estuda como uma pianista profissional (Gabriela Imreh) preparava sua performance, analisando, para isso, as sessões de estudo gravadas e os autorrelatos da pianista, com o objetivo de verificar se um correspondia ao outro.

A pesquisa mostra a musicista durante o seu processo de aprendizado da obra Concerto Italiano (*Presto*), de Johann Sebastian Bach, já executado anteriormente por ela para uma gravação de um CD (IMREH, 1996). A obra, de nível elevado, foi escolhida por ser uma oportunidade de verificar o processo de aprendizagem da pianista, uma vez que a peça requeria muito estudo. Ao longo de sua prática, foi solicitado que a musicista realizasse comentários sobre a sua prática diária e relatasse as decisões que havia feito durante o processo de estudo. As decisões encontravam-se relacionadas a diferentes aspectos da música como, por exemplo, dedilhado, fraseado, expressões etc. Em seguida, foi realizada uma contagem dos números de decisões sobre cada um dos seus aspectos, buscando

identificar uma medida de dificuldade e complexidade de cada passagem musical, que, em seguida, foi relacionada à forma com que cada trecho era praticado.

Chaffin, assim, buscou entender se era possível, com essa abordagem, identificar os efeitos, sob diferentes aspectos, da complexidade musical durante a prática e em que medida eles correspondiam às questões que a pianista mencionou. Era possível identificar os mesmos problemas durante os autorrelatos e o comportamento da pianista no decorrer de sua prática?

Com esse objetivo, Chaffin mostrou como é importante, para um estudo crítico sobre performances, se basear em outros dados, além daqueles reportados pelo músico, como, por exemplo, a gravação das sessões de estudo:

Na prática musical, o comportamento durante o estudo ostensivo pode fornecer importante confirmação de que a pianista está trabalhando para alcançar os objetivos mencionados nos relatórios simultâneos e pode fornecer evidências de outros objetivos que não foram relatados, ou porque eles eram muito automáticos, muito complexos, muito inefáveis, ou simplesmente porque eram menos salientes do que os outros objetivos (CHAFFIN e IMREH, 2001, p. 40)<sup>8</sup>.

Durante o estudo, a pianista foi incentivada a contar, de forma detalhada, sobre a sua prática, fazendo relatórios sobre as decisões tomadas durante o estudo da obra. Os aspectos das dimensões estão sumarizados no Quadro 1, que descreve as dimensões das decisões tomadas durante o estudo da obra. O número de decisões sobre cada aspecto da música proveu uma medida das dificuldades e/ou complexidades de cada trecho musical.

O autor esclarece que essas dimensões não são a única maneira de organizar as escolhas do músico durante a sua prática. Porém, a pianista Imreh percebeu que elas descreveram adequadamente as suas decisões.

---

<sup>8</sup> In music practice, the overt practice behaviour can provide important confirmation that the pianist is working on the goals mentioned in the concurrent reports and may provide evidence of the other goals that were not reported, either because they were too automatic, too complex, too ineffable, or simply because they were less salient than other goals.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Três dimensões básicas: deve ser seguido simplesmente para se tocar as notas da partitura.</b></li> </ul>
<i>Dedilhado</i> – decisões sobre dedilhados não usuais. <i>Dificuldades técnicas</i> – trechos que necessitam de maior atenção em habilidades motoras (exemplo: saltos). <i>Padrões</i> – escalas, arpejos, acordes e ritmos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quatro dimensões interpretativas: deve ser construído para moldar o caráter da obra</b></li> </ul>
<i>Fraseado</i> – agrupamentos de notas que forma uma unidade musical. <i>Dinâmica</i> – variação sonora ( <i>loudness</i> ). <i>Andamento</i> – variação de velocidade. <i>Pedal</i> – uso do pedal.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Três dimensões da performance: aspectos que devem ser considerados durante a performance, com o objetivo de tornar cada performance única (Chaffin et al., 2003, p. 469).</b></li> </ul>
<i>Básica</i> – Padrões familiares, dedilhados e dificuldades técnicas que necessitam de atenção. <i>Interpretativa</i> – Fraseado, dinâmicas, andamento, pedal que necessitam de atenção durante a performance. <i>Expressiva</i> – Emoção a ser transmitida ao público, por exemplo, surpresa.

Quadro 1 – Aspectos das decisões tomadas durante a prática, pela pianista Imreh. Fonte: CHAFFIN E IMREH, 2001, p.43.

A partir dos questionamentos possibilitados pelas dimensões propostas, Chaffin e Imreh utilizaram a técnica de análise de regressão, na qual foi examinado o número de vezes que a pianista iniciou e parou a execução da obra em cada compasso e que executou o compasso durante uma sessão de estudo. O número de vezes que um compasso foi interrompido para que a atenção da musicista voltasse para alguma das dimensões serviu como medida da complexidade musical ou dificuldade desse compasso. Entretanto,

a questão era se as análises de regressão identificariam as dimensões que a pianista estava focando. A medida do coeficiente da regressão para uma dimensão específica deve indicar o nível em que os inícios e as paradas durante o estudo da pianista foram determinadas pelas características daquela dimensão (CHAFFIN e IMREH, 2001, p. 44)<sup>9</sup>.

Sendo assim, Chaffin elencou efeitos positivos e negativos durante as paradas e repetições:

O efeito positivo indica que os compassos com mais de uma característica especial eram repetidas mais vezes ou estavam num local de inícios ou de parada mais do que outros compassos. Por exemplo, se a pianista está trabalhando em dificuldades técnicas, em seguida, compassos que

<sup>9</sup> The question was whether the regression analyses would identify which dimensions the pianist was focusing on. The size of the regression coefficient for a particular dimension should indicate the degree to which the starting and stopping point in the pianist's practice were determined by the features of that dimension.

continham dificuldades técnicas deveriam ser repetido mais que outros, ou deveria haver mais paradas e começos nesses compassos. Efeitos negativos significam que a pianista está sistematicamente evitando um determinado tipo de característica. Esta é também uma evidência da atenção para a dimensão em questão e que indicaria um tipo diferente de prática. Por exemplo, a fim de exercer funções de interpretação, tal como mudanças de dinâmica, pode ser importante não parar ou iniciar nesse ponto onde ocorre a mudança de modo que a prática se altere (CHAFFIN E IMREH, 2001, p. 43-44)<sup>10</sup>.

O estudioso explica, ainda, que o objetivo dos autorrelatos era refletir os problemas que estavam em foco para a pianista.

Se a pianista estava decidindo sobre dedilhado então nós esperávamos ver comentários sobre dedilhado acompanhado por mais partidas, paradas, ou repetições de compassos contendo decisões de dedilhados. Nós estávamos interessados também na possibilidade de que a prática da pianista pudesse abordar os objetivos que ela não menciona (CHAFFIN e IMREH, 2001, p. 45.)<sup>11</sup>.

Chaffin mostra que a prática foi dividida em segmentos ou trechos e que cada um deles era classificado como *run* ou *work*. Os *runs* eram uma sequência de trechos da obra na qual a participante executava sem interrupções, e os trechos em que ela precisava parar e trabalhar eram considerados como *works*. Quando o performer executa o segmento mais de três vezes consecutivas, é considerado como *work*, uma vez que se entende que o músico estava trabalhando aquele trecho.

Segundo Chaffin e Imreh (2002), o objetivo dos *works* é solucionar determinado problema, seja ele técnico ou musical, desenvolvendo, assim, uma memória muscular, além da fluência e segurança no trecho estudado. Já os *runs*

---

<sup>10</sup> Positive effects will indicate that bars with more of a particular kind of feature were repeated more or were the location of more starts or more stops than other bars. For example, if the pianist is working on technical difficulties, then bars that contain technical difficulties should be repeated more than other bars, or there should be more stops and starts on these bars. Negative effects mean that the pianist is systematically avoiding a particular kind of feature. This is also evidence of attention to the dimension in question and would indicate a different kind of practice. For example, in order to practice interpretative features, such as dynamic changes, it may be important not to spot or start at the point where the change occurs in order to practice making the change.

<sup>11</sup> If the pianist was making decisions about fingering then we would expect to see comments about fingering accompanied by more starts, stops, or repetitions of bars containing fingering decisions. We were also interested in the possibility that the pianist's practice might address goals that she did not mention.

têm como objetivo identificar e testar problemas e/ou dificuldades para serem resolvidos, estudar as transições e conexões entre os trechos, além de permitir a verificação das decisões interpretativas do músico na obra como um todo.

Chaffin e Imreh (2001) utilizaram uma análise estatística que possibilitou identificar quais eram as dimensões variáveis que tinham valor exato, em conjunto com o que a pianista relatava para definir os pontos de inícios, paradas e repetições, encontrando, com isso, um número de efeitos mais consistentes para descrever os resultados mais significativos.

Escolhemos esse trabalho por apresentar características diferentes do nosso como, por exemplo, o instrumento estudado, o repertório escolhido, e até mesmo algumas técnicas de pesquisa, buscando, dessa forma, verificar se ocorre correspondência entre os dois estudos. Observaremos, nos próximos capítulos, a recorrência ou não das dimensões relatadas pela pianista em nosso estudo com flautistas profissionais.

### 1.3 ESCASSEZ DE PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA E À FLAUTA TRANSVERSAL

Apesar da importância de trabalhos que busquem compreender como os músicos profissionais estudam e constroem uma performance, existem poucas pesquisas que envolvem o instrumento flauta transversal. Encontramos estudos em que o foco são os pianistas (CHAFFIN e IMREH 1997, 2001, 2002; CHAFFIN, IMREH, LEMIEUX e CHEN 2003; BARROS, 2010), os organistas (NIELSEN, 1997, 1999), os violonistas (ARAÚJO, 2010), os instrumentistas em geral (HALLAM, 1995), entre outros.

No estudo realizado por Susan Hallam (1995), *Professional Musician's Approaches to the Learning and Interpretation of Music*, busca-se a investigação das abordagens de músicos profissionais durante o aprendizado e interpretação de uma obra. Para tanto, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com 22 músicos *freelancers* que atuavam em orquestras com variados instrumentos. Hallam utilizou o modelo de Pask (1976), assim como o esquema proposto por Perry (1970), para auxiliá-la nos níveis de desenvolvimento musical diferenciados.<sup>12</sup>

Hallam aponta também para as implicações educacionais e os critérios para a formulação de futuros modelos que buscam explicar a aprendizagem e a performance de uma obra. Contudo, a pesquisa, apesar de não apresentar como objetivo a análise específica de um instrumento, não menciona os diferentes instrumentos e o estudo dos diversos performers envolvidos, deixando indefinido como foi o aprendizado da obra. Sendo assim, até o presente momento, encontramos apenas dois trabalhos que envolveram flautistas que estudaram o repertório sinfônico (BUCK, 2003; SILVA, 2010).

Um deles é a dissertação de Thales Silva (2010), que tem como objetivo identificar as estratégias que estudantes de flauta utilizam na preparação do excerto orquestral *Prélude à l'après midi d'un faune*, de Claude Debussy. Para tanto, utiliza como referencial teórico o estudo de Nielsen (1999), *Learning strategies in instrumental music practice*. Silva investiga sete estudantes de graduação em flauta transversal do curso de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com o auxílio de entrevistas semiestruturadas e de observação do comportamento dos participantes, busca entender quais as estratégias utilizadas para a solução de problemas durante o estudo do excerto trabalhado.

---

<sup>12</sup> Para outras informações sobre o modelo de Pask (1976) e o esquema de Perry (1970), ver o estudo de Susan Hallam (1995).

Vale ressaltar que, apesar de o repertório sinfônico ser comum ao estudo de Silva (2010), a presente pesquisa busca entender como músicos profissionais constroem a sua performance e quais as estratégias de estudo são utilizadas para isso, ao contrário do trabalho de Silva, que analisa as estratégias de estudo utilizadas por estudantes de flauta para solucionar problemas e/ou dificuldades de um excerto orquestral.

O outro trabalho que encontramos se refere à tese defendida por Elizabeth Buck (2003), na qual busca entender as estratégias utilizadas por flautistas durante o estudo e a performance nos exames de orquestra. A autora examina o processo de audições para ingresso em orquestras sinfônicas e, para isso, aplica um questionário para 50 flautistas representantes de 36 grandes orquestras americanas. Buck tem como objetivo apresentar métodos e técnicas utilizadas na preparação para a audição, além de incluir relevantes percepções dos flautistas, relacionadas ao processo seletivo, investigando, dessa forma, a perspectiva do músico participante. Seu estudo busca investigar, dessa forma, o que realmente a banca examinadora procurava em um músico e porque existiam várias audições sem sucesso, bem como entender como poderia ajudar um flautista a conseguir um emprego em uma orquestra sinfônica.

Buck apresenta algumas estratégias para um melhor entendimento da obra e da própria construção da performance, como a utilização do metrônomo ou a combinação da audição e execução com uma gravação de áudio. A autora destaca que elas podem ser aproveitadas como dicas bem sucedidas para flautistas empregarem no seu estudo, tentando desmistificar, com isso, o subjetivo processo de audições para a contratação de flautistas em uma orquestra. Observamos que esse trabalho é de grande relevância na temática por apresentar estratégias para a

solução de problemas de uma forma prática e, principalmente, por serem baseadas em experiência de flautistas profissionais.

## **CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Sob o ponto de vista do delineamento metodológico, a presente pesquisa abordará perspectivas do estudo de caso com procedimentos dos métodos experimentais. Segundo as pesquisadoras Cristina Gerling e Regina Santos:

A questão de pesquisa direciona o delineamento para o universo amostrado, o tamanho da amostra, a forma de coleta, o tratamento dos dados. A coleta de dados, na dimensão qualitativa, pode ser realizada a partir do relato de experiência de participantes, que descrevem seus processos de prática instrumental, os problemas e soluções experienciados, os aspectos de sua compreensão do texto musical. (GERLING e SANTOS, 2010, p.100)

A perspectiva de estudo de caso foi escolhida pelo fato de possuir três participantes (músicos profissionais) e ter como objetivo demonstrar suas respectivas estratégias de estudo, apontando para suas dificuldades e conhecimentos durante a preparação de um excerto orquestral, fazendo referência para características pessoais ou particulares cujo destaque possibilita o aumento da compreensão do fenômeno, uma vez que o estudo de caso visa, sobretudo, à profundidade (Laville e Dione, 1999).

E experimento, por sua vez, porque segundo Laville e Dione “a observação de um fenômeno leva o pesquisador a supor tal ou tal causa ou consequência: é a hipótese. Somente o teste dos fatos, a experimentação, pode demonstrar sua precisão.” (1999, p.27). Por isso, até o momento da entrevista, omitimos dizer aos participantes qual era o excerto que eles teriam que estudar além de descrever seu processo de construção da performance caso tivesse que executá-lo no outro dia com orquestra, criando assim uma suposição. Entendemos que ao propormos essa pesquisa estamos impondo uma situação à esses flautistas a fim de verificar com

precisão o fenômeno da construção da performance e isso caracteriza um experimento.

Buscamos, portanto, através das entrevistas e gravações das sessões de estudo, identificar os problemas e/ou dificuldades que cada participante teve no decorrer do estudo e as estratégias que empregaram para a sua solução. O excerto inicial do *Choros nº 6* de Villa-Lobos, como mencionado acima, somente foi revelado aos participantes no momento da entrevista, a qual foi seguida pela sessão de estudo. Foi-lhes explicado que teriam 30 minutos para estudar o trecho, imaginando que este seria executado no próximo dia com a orquestra. Em seguida foi solicitado que tocassem o trecho uma única vez sem interrupções e, ao final, relatassem os pontos positivos e negativos dessa performance, além de mencionarem sobre as lembranças ocorridas durante ensaios e performances com orquestras. O intuito desse processo foi investigar como cada flautista constrói o seu estudo nesse tipo de situação, já que músicos profissionais de orquestra apresentam tempo limitado para preparação de uma obra, por isso destinamos um período curto de estudo. Para a compreensão dos dados solicitamos que os participantes verbalizassem (autorrelatos) quais os problemas e/ou dificuldades do solo e buscassem identificar as estratégias que utilizariam para solucioná-los.

## 2.1 TÉCNICA DE PESQUISA: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E GRAVAÇÕES DAS SESSÕES DE ESTUDO EM VÍDEO E/OU ÁUDIO

### **2.1.1 Entrevistas semiestruturadas**

Para esta investigação, que tem como objetivo entender as estratégias de estudo que cada flautista utiliza durante a construção de uma performance, a técnica

de pesquisa que se mostrou mais adequada foi a entrevista semiestruturada. Laville e Dione (1999, p.188) a definem como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Essa técnica vem da necessidade do pesquisador em ter liberdade, se for indispensável, para explicar algumas questões durante a coleta dos dados ou reformular algumas das que se assemelhem melhor às condições de cada entrevistado.

Como essa entrevista apresenta características que ampliam as oportunidades do pesquisador de se aprofundar no assunto com cada participante, pode-se, então, alterar

a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas (LAVILLE e DIONE, 1999, p.188).

Araújo (2010, p. 28) mostra que essa técnica permite que “o entrevistado se sinta mais à vontade para falar, onde respostas espontâneas podem ser decisivas no resultado de pesquisa, trazendo a perspectiva do entrevistado em relação às estratégias de estudo”. O autor, que estudou as estratégias de estudo de dois violonistas profissionais na construção da performance de uma obra, acrescenta que as informações obtidas por essas entrevistas possibilitaram um aprofundamento na prática de estudo dos participantes da pesquisa e que as perguntas eram inicialmente as mesmas para os dois entrevistados. Porém, a partir de cada resposta, outras dúvidas surgiram, gerando, assim, novos questionamentos.

Barros (2008, p. 96) esclarece que a entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa bastante utilizada em trabalhos relacionados ao planejamento

da performance, pois permite ao pesquisador, durante as suas análises, confrontar os relatos dos participantes com o que foi observado nas gravações das sessões de estudo em vídeo e/ou áudio, sendo este um registro real do comportamento do músico na sua prática do instrumento.

Sendo assim, esse modelo de entrevista foi escolhido para este trabalho por permitir maior esclarecimento durante a coleta de dados e um aprofundamento em questões e temas, muitas vezes particulares, que surgiram durante a entrevista.

O roteiro da entrevista (ver Anexo 5) continha perguntas referentes à trajetória musical de cada participante, assim como questões relacionadas ao tempo e à organização do estudo. Foram apresentadas perguntas direcionadas, em alguns casos, às estratégias de estudo utilizadas pelos flautistas na preparação de uma obra.

### **2.1.2 Gravação das sessões de estudo em vídeo e/ou áudio**

A gravação das sessões de estudo é outra técnica de pesquisa utilizada neste trabalho, também útil em pesquisas na área de planejamento da performance. Ela possibilita ao pesquisador e/ou avaliador externo comparar o que foi relatado pelos participantes, através das entrevistas, com o que realmente foi executado.

Na pesquisa empírica ministrada por Hallam (2001), pode-se perceber uma significativa diferença entre o que foi relatado, pelos participantes nas entrevistas, e o observado pela pesquisadora durante a gravação da prática real do instrumento. Alguns músicos apontavam a utilização de estratégias durante o seu estudo do instrumento, o que não ocorria durante a prática. Vemos, assim, a importância da gravação em vídeo e/ou áudio para que o pesquisador possa averiguar os dados coletados através das entrevistas.

Uma preocupação que acomete os estudiosos dessa área, que pode ser atenuada pela gravação em vídeo e/ou áudio, é a interferência da sua presença no local da prática de estudo do músico. Williamon e Thompson (2004, p.17) argumentam que, com a utilização da filmagem durante a coleta de dados, atenua-se a interferência do pesquisador sobre o performer em sua prática.

De acordo com Laville e Dione (1999, p.33), a diferença entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, durante uma experimentação, é que, apesar de nas duas o pesquisador precisar identificar todas as variáveis que fazem parte da situação estudada e, muitas vezes, ter que excluí-las, apenas nas Ciências Naturais isso é possível. No caso das Ciências Humanas, mesmo que o pesquisador tenha conseguido reduzir ao mínimo o número de fatores que podem influenciar a situação experimental e tentar ao máximo utilizar todos os elementos, isso ainda não seria possível, uma vez que em pesquisas com seres humanos, “a situação experimental pode causar modificações nos comportamentos diferentemente esperados” (LAVILLE e DIONE, 1999, p.33).

Os autores apontam que o sujeito que tem a resposta a um determinado estímulo ou situação observada pode reagir de maneira diferente do esperado. Com isso, entendemos que o fato de existir um objeto diferente (câmera de vídeo) durante a prática de um músico pode, sim, interferir na sua performance durante o estudo, mas a presença do pesquisador poderia causar uma interferência ainda maior. Para observar os participantes, qualquer um dos meios, por mais atenuado que seja o processo, provocará uma intervenção na performance.

Durante a pesquisa, utilizamos a gravação em vídeo e áudio para o registro das sessões de estudo, nas quais os participantes foram incentivados a falar sobre

as dificuldades ou problemas encontrados no período de estudo e sobre quais as estratégias foram utilizadas para a sua solução.

## 2.2 CONSTRUÇÃO DO MODELO ANALÍTICO

Para a construção do modelo que utilizaremos na identificação das estratégias de estudo neste trabalho, foram coletados dados em pesquisas empíricas que fazem parte dessa temática. Neste trabalho, mobilizamos os estudos de Hallam, 1995a, 1995b; Williamon e Valentine, 2002; Jorgensen, 2004; Chaffin e Imreh, 1997, 2001, 2002; Barros, 2008 e Araújo, 2010. No entanto, no decorrer da coleta de dados, compreendemos a necessidade de acrescentar outras estratégias identificadas pelos participantes desta pesquisa que, muitas vezes, relacionavam-se às particularidades do instrumento estudado.

Devido a essas variáveis, optamos por construir um modelo de análise misto. Para Laville e Dione (1999), este é caracterizado por sua natureza mutável, o que proporciona ao pesquisador liberdade para não se prender a um molde fechado e predeterminado.

Em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar as rubricas (LAVILLE e DIONE.1999, p.222).

As estratégias de estudo que compõem o modelo analítico, selecionadas através das pesquisas empíricas já mencionadas, são:

- 1 - Exercícios de aquecimento e exercícios técnicos motores.
- 2 - Estudo através de repetições.
- 3 - Estudo através de seções musicais.

- 4 - Estudo mental.
- 5 - Estudo de análise e estrutura da obra musical.
- 6 - Estudo em andamentos diferentes.
- 7 - Estudo de seções difíceis.
- 8 - Estratégia de memorização.
- 9 - Exercícios de alongamento, relaxamento e de finalização do estudo.
- 10 - Estudo através de gravações de outras performances.
- 11 - Estudo através do registro em vídeo/áudio, da própria prática musical e da performance.
- 12 - Estratégia de maturação da obra musical.
- 13 - Estudo com metrônomo.
- 14 - Fixação de metas e objetivos.
- 15 - Estratégias de motivação para o estudo.
- 16 - Estratégia de concentração.
- 17 - Estudo em andamento lento.

Além dessas, apresentamos algumas estratégias utilizadas pelos participantes para solucionar problemas específicos do instrumento, que também compõem o nosso modelo de análise:

- 18 - Estudo do *vibrato*, para flexibilidade da embocadura e relaxamento da garganta.
- 19 - Estudo com afinador.
- 20 - Estratégia de emissão do ar para controle da afinação.
- 21 - Estratégia de utilização de respiração circular.

## 2.3 ESCOLHA E CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DA OBRA E DOS PARTICIPANTES

### 2.3.1 Escolha e critérios para a seleção da obra

Barros (2008, p.63) aponta alguns critérios para a escolha da obra que será utilizada nas pesquisas empíricas a partir de uma pesquisa de Barry (1992, p.114), na qual são indicadas algumas características para essa opção. O autor nomeia alguns critérios para a seleção como ser apropriado ao nível de dificuldade do sujeito, ter extensão moderada, conter variedade rítmica, ser relativamente curto e não fazer parte do repertório padrão.

Vimos que apenas o primeiro critério segue uma regra geral para todas as pesquisas na área; os outros foram estabelecidos de acordo com o que a pesquisadora pretendia nesta pesquisa, não estando inclinada à generalização para a escolha do repertório das pesquisas empíricas. Para Barros (2008, p.64), “o pesquisador deve atentar-se para quesitos que precisam estar presentes, como o critério nº 1, além de considerar o objetivo de uma pesquisa para estabelecer os demais”.

Outro fator que levamos em consideração foi um aspecto ressaltado por Ericsson e Krampe (1996, p. 7), ao escolherem o Prelúdio nº I do *Cravo Bem-Temperado*, de J. S. Bach. Para eles, o fato de a obra não possuir tantas dificuldades técnicas na execução possibilitaria um maior espaço para a interpretação do músico. Os pesquisadores acreditam que, em uma obra com poucas dificuldades técnicas e andamento lento, pode-se verificar o armazenamento da experiência musical de cada participante, podendo esta apresentar melodias simples com uma vasta possibilidade interpretativa.

Desse modo, para a seleção realizada para esta pesquisa, foram elencados os seguintes critérios:

1. Ser apropriado ao nível de dificuldade do sujeito;
2. Não possuir tantas dificuldades técnico-motoras;
3. Não fazer parte do repertório padrão;
4. Já ter sido executada pelos participantes com orquestra.

Sendo assim, o excerto escolhido poderia ter sido extraído de muitas obras que tivessem uma importância técnica e interpretativa para a flauta transversal, já que os participantes são flautistas profissionais de uma orquestra sinfônica, exercendo a função de 1ª flauta. Com isso, a maioria das obras orquestrais estaria compatível com as dificuldades de um flautista solista. Contudo, necessitávamos que o excerto já tivesse sido executado pelos participantes, uma vez que não conseguiríamos, dentro do período disponível para a coleta de dados em uma pesquisa de mestrado, ter três orquestras diferentes executando a mesma obra em suas programações. Sabemos da importância, para esta pesquisa, de que a obra já tivesse sido executada pelo menos uma vez com orquestra, para que pudéssemos investigar também as dificuldades no momento dos ensaios e na sua execução e quais estratégias cada participante usou para solucionar os problemas.

Outro aspecto com o qual nos preocupamos foi a não inserção do excerto no repertório padrão. Para os instrumentos de orquestra, existem excertos que, muitas vezes, são exigidos em provas de ingresso em orquestras sinfônicas. Já para a flauta, alguns deles são comumente solicitados, existindo, inclusive, livros especializados (BAXTRESSER, 2008) para a coleta desses excertos e com sugestões de estratégias para a solução de alguns problemas. Por isso, optamos por um excerto que não fizesse parte dos frequentemente solicitados.

Levamos em consideração para a escolha da obra desta pesquisa a intenção de ampliar a gama de repertório no estudo do instrumento, além de aumentar as possibilidades das pesquisas nessa área. Gabrielsson (2003, p.235) mostra, ainda, que “diferentes instrumentos oferecem diferentes possibilidades de performance, há uma necessidade de um repertório extenso de instrumentos na investigação dessa”<sup>13</sup>.

Sendo assim, decidimos escolher uma obra do repertório sinfônico brasileiro, com o intuito de apresentar uma diversificação na pesquisa. Apesar da obra escolhida não ser desconhecida, tivemos dificuldades em selecionar as orquestras que a teriam executado. Para evitar a identificação dos participantes, não citaremos nomes de orquestras nem regiões onde elas se encontram.

Uma vez decidido pelo repertório sinfônico brasileiro, precisávamos de uma obra que apresentasse tais características, de modo que, além de ampliar o repertório do instrumento, pudessem ser verificadas as possibilidades para a sua interpretação. O excerto escolhido para a pesquisa foi o solo inicial da obra *Choros nº 6*, de Heitor Villa-Lobos, não só por sua dificuldade técnica e importância para o repertório do instrumento, mas também por apresentar características que conceituam a música brasileira, como indica Neves:

O Choros nº 6 se inicia por um elemento rítmico em acordes que se transformam, alternância de figuras binárias e ternárias em formações vizinhas e logo aparece o primeiro tema, confiado à flauta, tema lento e choroso. Logo à primeira vista se observa o quanto este tema se aproxima das melodias seresteiras, inclusive por estar ele confiado à flauta, instrumento obrigatório nas serestas sentimentais (NEVES, 1977, p. 49).

A partir da escolha, buscamos informações sobre quais flautistas de orquestras já tinham executado essa obra, através de gravações em CD, análise de

---

<sup>13</sup> As different instruments offer different possibilities in performance, there is a need for an extended repertoire of instruments in performance research.

currículo ou gravações em vídeo disponíveis na internet. Com esse critério, selecionamos três flautistas para a pesquisa.

Apesar de já terem executado a obra, o excerto não foi divulgado para os participantes até o momento da entrevista; apenas informamos que a obra já tinha sido executada por eles. Tivemos essa preocupação para que nenhum dos participantes estudasse o excerto antes da gravação da sessão de estudo.

Tendo entendimento de como as pesquisas, na construção da performance com músicos profissionais, acrescentam positivamente na qualidade do ensino do instrumento, uma vez que as estratégias de estudo podem ser usadas como modelo, buscamos, com a escolha dessa obra, aumentar a gama de repertório de estudo para a flauta. Com isso, seria possível a discussão de como se estuda e se prepara esse tipo de repertório com o respaldo de músicos profissionais.

#### 2.3.1.1 *Choros nº 6*, de Villa-Lobos

Diversos autores pesquisaram sobre Heitor Villa-Lobos e analisaram a sua obra. Entretanto, vemos que há poucos estudos que focalizam o *Choros nº 6*. Gerard Béhague (1994), em *Heitor Villa-Lobos – The Search of Brazil’s Musical Soul*, apresenta uma análise de variadas obras do compositor, sendo algumas significantes de diferentes períodos e formações instrumentais. Contudo, não encontramos menção ao *Choros nº 6*. Em *Heitor Villa-Lobos – The life and Works*, Eero Tarasti (1995) examina quase toda a obra – que se encontra disponível para consulta – do compositor e dedica uma atenção maior ao estudo da vida de Villa-Lobos, sendo seu trabalho de grande relevância para o entendimento da história da música na América Latina e da formação do Modernismo no Brasil.

Na dissertação intitulada *Procedimentos Compositivos no Choros nº 6, de Heitor Villa-Lobos*, Guilherme Seixas (2001) apresenta um estudo sobre a obra e busca esclarecer a sua estrutura composicional. O autor mostra que a série *Choros* foi considerada por muitos estudiosos de Villa-Lobos como sendo “a parte mais criativa e característica de sua criação” (2001, p. 8). Além disso, segundo Seixas, o compositor começou a ser consagrado pela crítica nacional, ganhando destaque internacional ao executar a série em Paris, em 1920, quando surpreendeu o público com sua vitalidade e originalidade. O pesquisador de Villa-Lobos mostra ainda que:

no plano estético, ao combinar de forma única elementos da música moderna européia com brasileirismos de várias procedências, integrando-os em processos pessoais de composição, os *Choros* foram fundamentais para a afirmação do estilo maduro de Villa-Lobos. (SEIXAS, 2001, p. 8)

Segundo o autor, o *Choros nº 6* foi “um de seus cavalos de batalha em turnês ao estrangeiro”, mostrando, assim, que a obra foi bastante executada, sendo regida pelo compositor em várias ocasiões.

Em *Villa-Lobos, sua obra* (1965), organizado pelo Museu Villa-Lobos, o *Choros nº 6* é caracterizado por possuir

atmosfera harmônica, na maior parte das vezes, possuir uma espécie de ficção do ambiente sertanejo do nordeste brasileiro. O clima, a cor, a temperatura, a luz, os pios dos pássaros, o perfume de capim melado entre as capoeiras, e todos os elementos da natureza de um sertão serviram de motivo de inspiração desta obra que, no entanto, não representa nenhum aspecto objetivo nem tem sabor descritivo (BARROS, 1965, p.155-156).

A obra é apontada como a representante de um maior aproveitamento dos recursos de elementos técnicos e psicológicos que não foram empregados nos *Choros* anteriores.

O *Choros nº 6* não conta com a participação de solistas e/ou coro, o que se diferencia de grande parte das obras de Villa-Lobos. Seixas apresenta uma divisão

da sua estrutura, a qual é caracterizada por possuir seis partes agrupadas em duas subseções, sendo quatro mais extensas e duas de transição:

Subseção 1: Lento	
• Introdução	c. 1/17
• Transição 1	c. 18/21
Subseção 2: Allegro	
• Tema 1	c. 22/53
• Transição 2	c. 54/66
• Desenvolvimento	c. 67/117
• Tema II	c. 118/152

Quadro 2 – Divisão da estrutura da obra *Choros nº 6* de Villa-Lobos. Fonte: SEIXAS, 2001, p. 61.

Na presente pesquisa, nosso foco é apenas na primeira subseção, já que o solo de flauta se encontra nessa parte. Seixas esclarece que a introdução compreendida entre os compassos 1 e 17, que apresenta o solo de flauta, é caracterizada por iniciar com um ostinato rítmico na percussão, sendo o padrão repetitivo de dois em dois compassos. Também nas cordas é apresentado um padrão que, segundo o autor, tem como objetivo determinar a sonoridade harmônica.

O padrão de articulação da sonoridade é irregular, com preponderância inicial das ocorrências a cada três tempos. Também a configuração de suas alturas é mutante, porém o conjunto das sonoridades permanece firmemente ancorado por uma nota pedal DÓ encontrada nos contrabaixos que, estendendo-se por praticamente todo o trecho (SEIXAS, 2001, p. 62).

Esse pedal com a nota Dó caracteriza a tonalidade do trecho executado pela flauta em Lá menor. Para ele, essa contraposição entre as notas Dó e Lá menor, executadas pelo pedal, e a melodia respectiva não ocorrem apenas por efeito de

cor, podendo ser observado em toda a subseção 1, o que gera um conflito (ver Anexo 1)<sup>14</sup>.

O solo de flauta é caracterizado por Barros (1965) como

um tema choroso e suburbano de seresteiro exposto pela flauta (instrumento efetivo das sentimentais serenatas populares) inicia o Choros nº 6, formando um destacado contraste com o ambiente harmônico, cuja politonia nos conduz às paragens nebulosas dos sons simultâneos entre os selvícolas do vale amazonense (BARROS, 1965, p. 156).

Entre os compassos 17 e 24, como pode ser visto no Anexo 1, ocorre um dueto entre a flauta e o saxofone após o compasso 17, no qual a flauta finaliza com a tônica Lá, sendo retirado o padrão rítmico da percussão.

Seixas aponta também para as notas pedais em dois trechos diferentes e esclarece que na primeira subseção o Dó é executado como nota pedal pelos contrabaixos e a nota Lá é polarizada pela flauta. Já no trecho do dueto entre flauta e saxofone, as notas iniciais são exatamente Dó e Lá, como no trecho anterior, e as notas finais são Lá e Mi, como o trecho que se seguirá. A melodia do sax é uma reiteração da trajetória da nota Dó a Lá, existindo, nesse trecho, a polarização da nota Dó conduzido para Lá. Para o autor, é como se no “âmbito restrito de uma pequena melodia, se recriasse o processo de inflexão tonal pelo qual, nesse momento, passa a obra como um todo” (2001, p.63).

Através dessa breve contextualização do *Choros nº 6*, buscamos entender melhor o solo inicial executado pela flauta, objeto de investigação para esta pesquisa.

---

<sup>14</sup> Utilizaremos a edição revisada e editada pelo maestro Roberto Duarte, sob encomenda da Academia Brasileira de Música – ABM, em 2008.

### **2.3.2 Escolha e critérios para a seleção dos participantes**

As pesquisas na área do planejamento da performance, as quais têm como objetivo a análise do comportamento do estudo e a verificação do tipo de prática utilizada por cada participante, apresentam, evidentemente, características metodológicas semelhantes entre si e interesse por variáveis iguais como, por exemplo, a relação dos grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa. Barros faz algumas considerações a respeito desse tema:

Constatai que, em relação aos grupos de sujeitos, a maioria das pesquisas apresentou coerência no gerenciamento desses grupos, havendo nivelamento de acordo com vários critérios como idade, nível de habilidade e tempo de estudo (BARROS, 2008, p.31).

Os critérios de escolha dos participantes dessa pesquisa foram determinados, primeiramente, pela atuação profissional em orquestras brasileiras na função de 1ª flauta, ou flauta solista, e pela execução da obra escolhida para o estudo. Essa característica eliminou muitas orquestras no momento da seleção. O segundo critério foi a distância entre as cidades, sendo selecionados três flautistas de uma mesma região do país, devido à mobilidade do pesquisador durante a coleta de dados para a realização desta pesquisa.

## **2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS**

Inicialmente, buscamos fazer um levantamento das orquestras que haviam executado a obra selecionada. A partir de então, selecionamos os flautistas participantes de uma determinada região que fosse acessível para a locomoção do pesquisador.

O primeiro contato com os participantes foi através de e-mail, descrevendo as intenções da pesquisa. Em seguida, foram marcadas as entrevistas com cada

participante, pedindo que cada um sugerisse um local para a entrevista e gravação. O local escolhido por todos, coincidentemente, foi o seu próprio local de estudo, sendo dois em suas casas e o outro no ambiente de ensaio da orquestra.

Nos dias e locais combinados, aconteceram as entrevistas semiestruturadas, realizadas através de um roteiro com perguntas previamente construídas, que buscavam conhecer não só a trajetória musical de cada um como também um aprofundamento no estudo e na preparação para uma performance. A intenção era entender as estratégias de estudo que cada flautista utilizava para resolver determinados problemas. Em seguida, iniciou-se a gravação da sessão de estudo.

Durante essa sessão, o flautista tinha 30 minutos para estudar o excerto (revelado somente no momento da entrevista), sendo incentivado a verbalizar os problemas e as dificuldades que identificava no decorrer do estudo. Salientamos a importância de o flautista explicar quais as estratégias seriam utilizadas para a solução do problema. Também foi sugerido que, no decorrer do estudo, o músico refletisse e verbalizasse sobre os problemas que surgiriam durante os ensaios com a orquestra ou no próprio dia do concerto.

As entrevistas foram realizadas em dias e locais diferentes com cada participante e gravadas em uma câmera JVC (modelo GZ-MS 150). O tempo total de gravação foi de 4 horas e 26 minutos, incluindo o período de estudo de cada participante e as entrevistas.

Foi-lhes explicado que teriam 30 minutos para estudar o trecho, imaginando que este seria executado no próximo dia com a orquestra. O intuito desse processo foi investigar como cada flautista constrói o seu estudo nesse tipo de situação. Solicitamos que os participantes verbalizassem (autorrelatos) quais os problemas ou

dificuldades do solo e buscassem identificar as estratégias que utilizariam para solucioná-los.

Os flautistas que participaram da pesquisa assinaram um termo de consentimento, no qual alegavam entender o objetivo do estudo e se colocavam à disposição para revisar a parte da pesquisa destinada à sua participação, com o intuito de concordarem ou não com a publicação do trabalho. Ficariam, assim, responsáveis pelo que seria publicado neste estudo.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciar o processo de análise dos dados, é necessário, conforme Laville e Dione (1999, p. 197) mencionam, “organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias,” para, em seguida, iniciar as análises e interpretações que conduzirão o pesquisador às conclusões. Para Bogdan e Biklen (1994, p.205), durante a análise dos dados, existe um processo de busca e organização sistemática das transcrições das entrevistas, na qual o pesquisador visa compreender profundamente os dados que coletou e transmitir às outras pessoas a sua descoberta de forma organizada.

Seguindo essas informações, transcrevemos as entrevistas literalmente, apresentando, assim, uma fase de preparação e organização dos dados. Por eles terem sido originados de entrevistas semiestruturadas, outros temas não previstos foram discutidos, sendo necessário também categorizá-los.

A fase seguinte contou com a análise do conteúdo, utilizando-se o modelo misto que, segundo Laville e Dione (1999), permite ao pesquisador selecionar categorias no início do processo, porém com liberdade de modificá-las em função da

análise que apontará para a identificação dos problemas e dificuldades de cada participante, assim como a estratégia utilizada por cada um na sua solução.

Para a análise e interpretação dos dados coletados para este estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, o que, muitas vezes, implica em prender-se

às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde do domínio do mensurável (LAVILLE e DIONE, 1999, p.227).

Nesse processo, essas nuances de sentido se confundem, o que não quer dizer que o procedimento seja subjetivo ou acidental. Para Laville e Dione (1999) é necessário que o processo continue estruturado, rigoroso e sistemático, buscando sempre apresentar clareza no procedimento. Assim, a objetividade será encontrada na explicitação, explicação e justificativa das etapas do processo de análise.

Na fase de análise e interpretação dos dados coletados para a pesquisa, buscamos discutir sobre as dimensões relacionadas em cada momento do aprendizado e as escolhas das estratégias de estudo durante a construção da performance de cada participante. Utilizamos nesse momento o quadro apresentado por Chaffin e Imreh (2001), que se relaciona às dimensões de aprendizagem e performance, para buscar compreender, a partir dos autorrelatos coletados durante as entrevistas semiestruturadas, se o processo de aprendizado e as dimensões apresentadas durante cada estudo são recorrentes ou se ocorre alguma modificação.

Para a nossa análise interpretativa, utilizamos a estratégia de emparelhamento, que “supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo” (Laville e Dione, 1999, p.227). Sendo assim, esse paralelo com o estudo de Chaffin e Imreh

(2001), nos permitiu verificar se ocorre recorrência entre a situação teórica e a observável, comparando o modelo apresentado por Chaffin e Imreh com os dados coletados nesta pesquisa. Laville e Dione (1999) esclarecem que nesse procedimento

a qualidade da organização lógica do quadro operacional mostra-se aqui primordial, pois a grade da análise que dela emerge torna-se não só o instrumento de classificação, mas também o de toda a análise- interpretação dos conteúdos (LAVILLE E DIONE, 1999, p. 227).

Buscamos, assim, entender o processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa com o intuito de compreender a construção da performance de cada um, além de verificar se o estudo para uma performance se apresenta semelhante nas situações diversas, ou com instrumentos e repertórios diferentes.

Na presente pesquisa, o nome dos participantes e das orquestras das quais fazem parte são mantidos em sigilo e, para isso, usaremos a palavra “participante” para todos os flautistas envolvidos, independente do gênero. Utilizaremos as letras A, B e C para a identificação de cada um. Outro esclarecimento sobre a redação do texto é o uso de palavras entre colchetes, que ajudam a esclarecer o sentido do depoimento dos participantes.

## **CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO**

### **3.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Além da identificação dos dados, julgamos necessário à pesquisa realizar uma breve apresentação de cada flautista, para que pudéssemos entender melhor a sua trajetória musical, além dos seus hábitos de estudo e horários de prática no instrumento.

Os três participantes apresentam trajetórias semelhantes como o fato de iniciarem seus estudos no instrumento ainda jovens e terem tido experiência em orquestras desde cedo. Dois dos participantes relatam que fizeram parte de orquestras jovens, durante os anos de estudo, e que assim que terminaram os estudos ingressaram em orquestras profissionais. Já o terceiro participante menciona que, ainda durante seu curso de graduação, teve a oportunidade de atuar em uma orquestra como músico profissional.

Eles esclarecem que apesar de muitas vezes ficarem impossibilitados de assumir compromissos como recitais, devido às tarefas com a orquestra, esse cargo possibilitou-lhes uma vasta experiência com o repertório sinfônico, além de entendimento de como funciona uma orquestra.

Os três participantes relatam que nos momentos iniciais de sua trajetória, estudaram, por algum tempo, com flautistas que atuavam profissionalmente em orquestras e todos tiveram chance de estudar com flautistas solistas de orquestras, quer no Brasil, quer no exterior. Um dos participantes relata que participou de um curso promovido pela Orquestra Sinfônica de Boston e teve a oportunidade de estudar com a primeira flautista dessa orquestra, dizendo ter sido um momento inesquecível e que gerou novas possibilidades profissionais. Outro participante

apontou que ganhou uma bolsa de estudos para estudar na Alemanha, onde permaneceu estudando por dois anos, tendo aulas com o primeiro flautista da orquestra na Academia da Orquestra Filarmônica de Berlim. Relata também que esse período no exterior foi um momento de grande aprendizado e crescimento. E o terceiro flautista explica que teve como professor o flautista solista de uma orquestra na Itália e o considera fundamental em sua formação.

Os participantes enfatizam que os horários de estudo são sempre organizados de acordo com os da orquestra, mas explicam que sempre estão praticando, já que existe uma grande exigência de estudo. Um participante relata que foi necessário deixar de lecionar para se dedicar exclusivamente aos estudos do instrumento, uma vez que, segundo ele, o cargo de primeira flauta apresenta uma grande exigência e a necessidade de realmente estudar o instrumento.

Um dos flautistas explica que procura ficar sempre atento à dificuldade de cada obra específica e mencionou a importância de conhecer seus pontos fortes e fracos, para ter o entendimento de qual estratégia usará para cada problema e assim otimizar seu tempo de estudo. Esclarece também que nos dias em que a orquestra ensaia durante várias horas aproveita o tempo restante para ouvir gravações com o intuito de esclarecer dúvidas e para uma maior compreensão da obra.

Eles apontam que ficam conhecendo a programação da orquestra com um ano de antecedência, mas iniciam os estudos do repertório a ser executado com, no máximo, duas semanas antes do concerto. Porém, já foi necessário preparar obras com apenas uma semana, ou menos. Dois dos participantes explicam que já estudaram todos os solos para o instrumento, portanto, muitas vezes, é necessário apenas lembrar a obra. Um participante relata que como é o único solista da

orquestra em que atua, já sabe que as peças mais expostas serão tocadas por ele. Sendo assim, busca, dentro do repertório anual, onde estão as obras mais difíceis para que possa distribuí-las durante seus momentos de estudo.

### 3.2 IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E/OU DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PARTICIPANTE A

#### \* Exercícios para aquecimento e exercícios técnicos motores

Ao iniciar o estudo, o participante A mencionou uma preocupação a respeito do som, já que, naquele período do dia, ainda não tinha praticado nenhum tipo de aquecimento sonoro ou técnico: “Primeiro penso, apesar de ter acordado há uma hora e meia atrás: o som está bom. [Hoje não será] um daqueles dias chatos!”<sup>15</sup>. Jorgensen (2004) mostra que os exercícios de aquecimento são geralmente relacionados às peculiaridades de cada instrumento ou às demandas físicas, mas explica também que, antes de iniciar um exercício de aquecimento, o músico deve se questionar se esse é realmente necessário.

Através do relato do participante A, vemos que a apreensão com o som é recorrente aos flautistas, uma vez que a sonoridade da flauta é peculiar ao instrumento e que, apesar de preocupante, nesse dia específico, o participante não teve necessidade de um aquecimento particular para sanar essa dificuldade.

#### \* Estudo através de repetições

Após uma leitura geral, o participante explicou a necessidade de ler novamente as notas, já que não tocava essa obra há dois anos. Ao chegar ao

---

<sup>15</sup> Todas as citações referentes ao participante A são referentes a entrevista realizada no dia 21 de maio de 2012.

compasso 10, repetiu a escala ascendente duas vezes e no compasso 11 repetiu a próxima escala, também ascendente, cinco vezes (exemplo 1). Executou as escalas em uma velocidade mais lenta e, em seguida, no andamento da obra. Nesse momento, explicou que “as partes que mais [necessito] lembrar são essas subidas, mas acho que já lembrei”. Jorgensen menciona que uma das estratégias para a solução de problemas técnicos musicais é o estudo das partes mais difíceis feito de uma forma intensa e repetitiva, até que as dificuldades sejam vencidas.



Exemplo 1 – *Choros nº 6* compassos 10 e 11, escalas ascendentes

\* Estudo em andamento lento / Estudo de *vibrato* para flexibilidade dos lábios e relaxamento da garganta

Nesse momento, o participante A mencionou a sua primeira dificuldade: “a primeira dificuldade técnica, considerando que é de manhã, [são] essas notas em *legato* [na primeira frase]. É difícil ligar essas notas sem que o Fá desça de afinação, [já que] muitas vezes esse fá [grave] é baixo” (exemplo 2).



Exemplo 2 – *Choros nº 6*, compasso 2 e 3, início do solo de flauta

Ele ainda explicou que usaria o *vibrato* como uma estratégia para aquecimento dos lábios, para, em seguida, consertar a afinação da nota Fá.

Informou também que tocaria com um som “grande”, o máximo que pudesse e sempre com bastante *vibrato*. Utilizou a estratégia de estudar em um andamento lento, sempre repetido, buscando, assim uma afinação mais precisa. Segundo Chaffin et al. (2002, p.134), o estudo em andamento lento é fundamental, uma vez que, quando a passagem é executada dessa forma, torna-se mais preciso quando se toca em andamentos mais acelerados.

O participante A utilizou um afinador para reconhecer a frequência certa da primeira nota, através da referência do Lá (442 Hz), e, assim, acrescentou uma nota após a outra. Explicou que, para ele, é bastante útil o estudo com *vibrato*, pois ele relaxa a garganta. Sendo assim, consegue executar um *legato* mais preciso, já que, muitas vezes, isso se torna difícil por haver algum tipo de tensão na garganta: “Pronto, o *vibrato* ajudou!”. Maurício Garcia (2009) explica que o *vibrato* na flauta transversal é eminentemente de intensidade, já que “o flautista produz o *vibrato* através de variações na coluna de ar, como pequenos *crescendos* e *decrescendos*” (GARCIA, 2009, p.5).

James Galway, em seu livro *Flute*, destaca a necessidade dos lábios do flautista serem flexíveis:

Algumas pessoas dizem que os lábios não devem mover-se como um todo quando se está tocando. Eles ensinam que todos os ajustes devem ser feitos pelo diafragma. Esta prática me parece uma maneira muito complicada de fazer as coisas, e tão frágil como tentar pegar alguma coisa do chão e não se dobrar. A contração do diafragma tende a produzir uma protuberância no som que torna difícil conduzir a frase suavemente. Os lábios são instrumentos mais sutis (GALWAY, 2009, p. 99).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Some people say the lips should not move at all when one is playing. All adjustments, they teach, should be made by the diaphragm . This seems to me a very cumbersome way to go about things, and about as sensible as trying to pick something up off the floor without bending. The contraction of the diaphragm tends to produce a bump in the sound which makes it difficult to phrase smoothly. The lips are a more subtle instrument altogether.

\* Estudo de análise e estrutura da obra musical

O participante iniciou novamente o excerto, interrompendo-o no compasso sete e apontando para uma nova dúvida: “Tenho um questionamento em relação ao fraseado. Nesse momento [inicia-se] uma progressão muito longa e [o compositor] escreve [apenas] *forte*. Mas, se eu tocar tudo sempre *forte*, fica muito chato”. O participante A então observou a necessidade de lembrar como era a harmonia, para que pudesse entender a direção das frases e, assim, executar “pequenos *rubatos* ou umas pequenas nuances no som, para [tornar] essa progressão de três compassos mais interessante e com um pouco mais de direção”.

Segundo Chaffin e Lemieux (2004), executar uma análise da estrutura formal da obra é uma das maneiras de se desenvolver uma visão panorâmica da performance e, dessa forma, organizar a prática do estudo. A pianista Gabriela Imreh (CHAFFIN E IMREH, 2002) aponta que a sua performance foi desenvolvida a partir de uma visão geral da obra e da compreensão dos variados clímax e dos diferentes níveis de dinâmica, além do entendimento dos temas. Notamos que o participante A buscou fazer uma análise da obra para compreender as conduções harmônicas, podendo, assim, conduzir melhor as frases ao conhecer a estrutura da obra e organizar o seu estudo.

Ele experimentou algumas variações de tempo nas últimas três fusas dos compassos sete e nove, apoiando-se na primeira fusa de cada grupo, conforme pode ser observado no exemplo 3 abaixo.

Exemplo 3 – *Choros nº 6*, compasso 7 a 10, marcações das três últimas fusas feitas pelo participante A

Em *Preparing for performance*, Stefan Reid (2006, p. 109) afirma que performers experientes, após longos anos executando e ouvindo uma gama de variadas performances, desenvolveram uma elevada habilidade intuitiva. Entretanto, se ela falhasse, eles poderiam aplicar conscientemente a análise ou mesmo se utilizar dela para ajudar no desenvolvimento da interpretação, contrariando os detalhes expressivos da performance.

\* Estratégia de emissão do ar para controle da afinação / Estudo com o afinador

Outro problema mencionado pelo flautista encontra-se na escala ascendente do compasso 10 e está relacionado, mais uma vez, à afinação:

Outro problema é quando chega nesse trecho [agudo] e a afinação é bastante alta, porque a gente tocou tudo na primeira oitava e se acostumou a sustentar de um jeito com o diafragma e agora que [pulamos] para a terceira oitava, temos que ajeitar a afinação para baixo.

Percebemos que a afinação é uma preocupação recorrente para o flautista A, uma vez que se utilizou do afinador algumas vezes para verificar se as suas notas estavam em uma afinação regular. Comentou novamente sobre o Fá (c.3) e os trechos agudos (c.11 a 13), dizendo que a afinação deve ficar “controlada”. O participante esclareceu que a sonoridade deve continuar ampla, porém a afinação não necessita de grandes mudanças. Para isso, explicou que utiliza a posição do

diafragma para compensar a afinação de algum modo. Se for necessário subir essa afinação, posiciona o diafragma para cima, expandindo os pulmões. Se for preciso abaixá-la, empurra o diafragma para a parte de baixo do abdômen.

Sob o ponto de vista da afinação na flauta, Nancy Toff (1996) esclarece em seu livro para estudantes e profissionais do instrumento que

uma boa afinação não é automática, nem aos padrões de ouvido absoluto. Não há uma única maneira correta de afinação para F#, por exemplo, quando usado como uma condução para a resolução harmônica em Sol maior, deverá ser ligeiramente mais elevada do que se ele funciona como a mediant (terceiro grau) da escala D maior. Além disso, quando você toca, deve sempre fazer pequenos ajustes para se ajustar a outros instrumentos (TOFF, 1996, p. 97)<sup>17</sup>.

#### \* Estudo em andamentos diferentes

Ao executar novamente a progressão, o flautista descobriu que estava tocando uma nota a mais na escala do compasso 11. Nesse momento, interrompeu a execução e iniciou um estudo lento para a compreensão do trecho. A partir do reconhecimento de todas as notas, partiu para um estudo de aceleração do tempo até atingir o andamento final.

Para Jorgensen (2004), uma estratégia bastante eficiente para se atingir o andamento final de um trecho musical é estudar gradualmente até alcançar o andamento desejado. Barry (1992) mostra, em sua pesquisa, que essa estratégia é a mais recomendada para que os músicos atinjam o andamento final de uma obra.

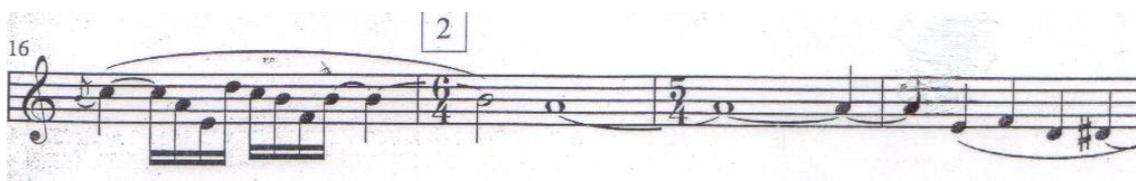
#### \* Estratégia de utilização de respiração circular

O participante continuou tocando, a partir da progressão, até o compasso 17, interrompendo a execução da obra para falar sobre a duração da nota Lá.

---

<sup>17</sup> Good intonation is not automatic, not are pitch standards absolute. There is no single correct pitch for F#, for instance; when used as a leading tone to a harmonic resolution in G major, it should be slightly higher than if it functions as the mediant (third degree) of the D major scale. Moreover, as you play, you must constantly make small adjustments to conform with the ensemble.

Mencionou que, nesse trecho, ocorre a entrada do saxofone e, na frase anterior (c.16), procura fazer um pequeno crescendo no seu início, diminuindo aos poucos na nota Lá (c.17 e 18) para dar espaço ao outro instrumento. Após identificar o problema da respiração na nota longa, esclareceu que utiliza a respiração circular assim que o saxofonista inicia a sua frase, chegando ao final da nota longa sem precisar respirar com a boca.



Exemplo 4 – *Choros nº 6* compasso 16 a 19, trecho de nota longa para flauta e início do solo de saxofone

Toff explica que a técnica da respiração circular foi desenvolvida com o objetivo de ajudar os instrumentistas de sopros a tocar passagens longas sem precisar fazer uma respiração perceptível:

A respiração circular é definida por uma combinação simultânea de inalação e exalação do ar, e isso é obtido através da inalação através do nariz, enquanto a expulsão do ar a partir da boca para dentro do instrumento, desse modo produzindo um som contínuo e ininterrupto (TOFF, 1996, p.87)<sup>18</sup>.

#### \* Estudo através de gravações

O flautista A mencionou que, na primeira vez que estudou a obra, recorreu ao estudo de gravações para entender como era o diálogo entre os dois instrumentos (flauta e saxofone) e percebeu a necessidade de diminuir a dinâmica na nota longa. Durante os ensaios, conversou com o saxofonista sobre quais os

<sup>18</sup> Simply defined, circular breathing is the seemingly impossible simultaneous combination of inhalation and exhalation. It is accomplished by inhaling through the nose while expelling air from the mouth into the instrument, thereby producing a continuous, uninterrupted sound.

momentos em que a flauta soaria mais e em quais trechos seria tocado o saxofone, para que o diálogo ficasse mais claro para os dois músicos.

Relatou ainda que o estudo através de gravações é a maneira mais simples de se entender toda a estrutura da obra para, assim, compreender as diferentes “entradas” dos outros instrumentos, além de ser uma forma segura de memorizar a obra: “Muitas pessoas têm receio de ouvir e copiar o flautista, porém eu não escuto a parte da flauta, eu escuto todo o resto”.

Para Jorgensen (2004), mesmo músicos experientes podem ser beneficiados ao estudar outras interpretações e utilizá-las como modelo quando a música em questão for complexa ou não familiar ao intérprete. Williamon e Valentine (2002a) apontam que a habilidade de reconhecer a estrutura da música e utilizar essa compreensão na prática instrumental pode melhorar a memorização e facilitar a execução, fazendo o papel de guia.

Nesse excerto específico, o participante A disse que, como se lembrava da linha do saxofone, sabia exatamente como conduzir a sua frase:

Não é porque você tem uma [nota longa] que vai atrapalhar o outro que tem a linha que se mexe. Então, como eu me lembro da obra, eu sei [em qual momento] tenho que diminuir para dar espaço para ele e [em qual necessito] recuperar o meu espaço.

Elaine Goodman (2006), em *Ensemble Performance*, explica que o ato de tocar junto com outra pessoa, podendo ser apenas mais um instrumentista ou uma orquestra inteira, requer atenção em quatro aspectos: coordenação, comunicação e regras dos fatores individuais e sociais. Para isso, os performers deverão ter precisão rítmica, sincronia e comunicação, sejam essas características aurais ou visuais.

Não é porque você tem uma [nota longa] que vai atrapalhar o outro que tem a linha que se mexe. Então, como eu me lembro da obra, eu sei [em qual momento] tenho que diminuir para dar espaço para ele e [em qual necessito] recuperar o meu espaço.

\* Estratégia através de registro em áudio e/ou vídeo da própria prática musical

Ao terminar a sessão de estudo, o participante revelou que seria ideal que fosse gravada uma performance da obra em áudio, com o intuito de verificar se o que ele realmente pensou durante o estudo estava soando como desejara e também para identificar possíveis problemas que não percebera durante a sua prática. Juslin et al (2004) afirmam que o registro da própria gravação pode demonstrar, com precisão, as intenções expressivas que estão sendo realizadas ou não pelos músicos.

O participante A relatou ainda que ao se gravar em áudio ele se tornaria o seu próprio professor. Declarou também que, muitas vezes, acredita estar tocando de um jeito, fazendo um tipo de frase, e quando escuta a gravação do seu estudo percebe que não é nada do que havia pensado. Recomenda, além disso, aos seus alunos que eles utilizem esse recurso, não só para identificar problemas como fraseados mas também para perceberem onde estão tocando mais “sujo” ou por que o som “quebra” sempre em determinado lugar, concluindo que é “um feedback muito importante”. Chaffin et al (2004) acrescentam que, para uma prática eficaz, os músicos precisam de um retorno obtido através da autoavaliação, o que propicia um estudo mais proveitoso.

\* Estudo com o metrônomo

O flautista A comentou a necessidade do estudo com o metrônomo: “tive a sensação de que consegui manter um pulso bastante regular, [porém] sem a percussão e o maestro, eu não tenho certeza. O passo seguinte é estudar com o metrônomo”. Nesse caso, comentou que teria de estudar com diferentes velocidades de metrônomo para se sentir mais seguro. A primeira velocidade seria  $M = 50$ , que está indicada na partitura, e a próxima seria mais rápida, já que, durante o estudo,

não se saberia qual o andamento da regência do maestro. Explicou que a dificuldade do trecho está exatamente na definição do pulso, uma vez que a melodia é caracterizada pela liberdade da linha da flauta, porém com extremo respeito ao pulso, executando *rubatos*, mas sem perder o pulso das cordas e percussão.

Gabriela Imreh descreve no estudo da obra de Bach que

o metrônomo é necessário porque nos ajuda a alcançar a estabilidade no tempo, o que é vital nessa obra. Algumas vezes essa instabilidade é devida aos problemas técnicos reais. Então, nós precisamos eliminá-los (CHAFFIN E IMREH, 2002, p. 153).

Barros (2008) fortalece a ideia de que a estratégia do estudo com o metrônomo é um dos métodos mais eficazes para acelerar o andamento da peça. Vemos que a utilização do metrônomo pode ser importante também no momento de definir o andamento da obra, podendo o músico experimentar o andamento que julga ser o mais adequado. Entretanto, Barros alerta que o uso do metrônomo de uma forma intensa e não consciente pode acarretar uma automatização da interpretação, já que os aspectos expressivos estão diretamente relacionados à flutuação do tempo.

#### \* Estudo mental

Para Barros (2008, p. 130), “o objetivo do estudo mental é estabelecer e ativar na mente e, conseqüentemente, na execução, as imagens visuais, auditivas e do movimento físico-muscular necessárias.” Segundo o participante A, a utilização de imagens mentais é recorrente e que, no momento do estudo do excerto, imaginava estar tocando “uma canção noturna no meio da Floresta Amazônica com uma tribo de índios, fogueira e pessoas tocando percussão”. Explicou que a sua preocupação técnica ao criar essa imagem era “ter um som muito cheio e sobretudo

espalhando-se sobre a floresta, [não queria que soasse] frases sem direção, [sendo] *forte* do início ao fim.” Para ele

existem trechos em que você lê sua linha e escuta um pouco a obra e [logo] vai. Mas tem outros trechos que se precisa de mais tempo, então eu costumo escutar e pensar, às vezes eu passeio pela rua e penso, eu tenho a melodia na cabeça e vou pensando como poderia resolver, escuto um pouco mais, [analiso] as mudanças da harmonia para entender como [conduzir] o fraseado, até que [encontro] uma maneira interessante de tocar.

Barros explica que o músico deve compreender e explorar ao máximo o conteúdo da partitura, sendo o estudo mental interdependente

do entendimento dos códigos musicais, diga-se análise musical, percepção auditiva, conhecimento da história da música, estilo, assim com a habilidade para desenvolver imagens do movimento e do toque, reflexão e memorização (BARROS, 2008, p.130).

#### \* Estratégia para maturação da obra

Ao ser questionado sobre uma estratégia de maturação da obra, o participante A prontamente disse “o tempo!”. Apontou que não só o amadurecimento técnico como também o musical apresentam um resultado maior quando se tem um período livre após todo o estudo e a preparação da obra.

o ideal seria poder estudar uma peça em todos os sentidos, preparar [a obra] como se o recital fosse amanhã e tivesse [na realidade] duas ou três semanas para o concerto, pois lá sua cabeça muda e vai a outro nível [de entendimento], uma vez que você conhece a peça, está no seu dedo e [apresenta] uma ideia expressiva da obra. Sendo assim, você pode esquecer a [partitura] e tudo que você aprendeu e construiu [pode] fluir tranquilo, [porém] isso só ocorre quando se tem um pouquinho mais de tempo.

Na tese de Barros, são relatados alguns depoimentos de pianistas que compartilham da mesma ideia do flautista A. Leon Fleisher, por exemplo, explica que

aprende uma peça até o seu limite por um determinado período para, em seguida, abandoná-la por alguns meses ou anos. Após esse tempo, a peça é estudada novamente, mas nessa nova etapa, a peça estará madura, pois o músico irá “ouvi-la com novos ouvidos” e “vê-la com diferentes olhos” (BARROS, 2008, p.179).

Para o pianista Misha Dichter, é preferível “abandonar as peças por um período de três meses após a primeira etapa do estudo para, então, tornar a estudá-las. Sua justificativa é que as peças retornam mais maduras” (BARROS, 2008, p. 179). Para Gabriela Imreh (CHAFFIN et. al, 2006, p.106) é aconselhável, durante o início da aprendizagem, passar um longo período de tempo sem estudar a obra. Entretanto, acredita que é necessário abandonar a obra depois de aprendida e estudar novamente após um período de tempo como se nunca tivesse aprendido antes. Esclarece que a memória se consolida a cada vez que se reaprende uma obra. O participante A, assim como os pianistas citados, utiliza a mesma estratégia para a maturação da obra.

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante A e quais as estratégias utilizadas para a sua solução, já discutida nos tópicos anteriores:

PROBLEMA/DIFICULDADE	ESTRATÉGIA DE ESTUDO	COMENTÁRIOS
Antes do estudo	Exercícios para aquecimento e exercícios técnico mecânicos	“o som está bom. [Hoje não será] um daqueles dias chatos!”
Trecho das escalas ascendentes (c. 10 e 11)	Estudo em andamento lento Estudo através de repetições	“As partes que mais [necessito] lembrar são essas subidas, mas acho que já lembrei.”
1ª frase em <i>legato</i> (c. 2 e 3)	Estudo através de repetições, em busca da afinação Estudo em andamento lento Estudo do <i>vibrato</i> para a flexibilidade dos lábios e relaxamento da garganta	“É difícil de ligar essas notas sem que o fá desça de afinação, [já que] muitas vezes esse fá é baixo.”
Construção da progressão (c. 7 a 10)	Estudo de análise da obra musical	Uma progressão muito longa e [o compositor] escreveu [apenas] <i>forte</i> . Mas, se eu tocar tudo

		sempre <i>forte</i> , fica muito chato.
Afinação na progressão (c. 7 a 10)	Estratégia de emissão de ar para controle da afinação	“No trecho [agudo] a afinação é bastante alta” e como estava tocando até o momento numa posição de sustentação do diafragma, é necessário “ajeitar a afinação para baixo”.
Erro de notas na escala ascendente (c.11)	Estudo em andamentos diferentes	“Minhas notas não estão certas!”
Nota longa (c.17 e 18)	Estratégia de respiração circular	“Felizmente posso usar a respiração circular e aguardar o sax entrar sem ficar sem ar”.
Diálogo entre a flauta e o saxofone	Estudo através de gravações	“Muitas pessoas têm receio de se ouvir e copiar o flautista, porém eu não escuto a parte da flauta, eu escuto todo o resto”
Identificar possíveis problemas durante a performance (todo o excerto)	Estratégia através de registro em áudio e /ou vídeo da própria prática musical	“Muitas vezes acontece de você achar que está tocando de um jeito, fazendo um tipo de frase, e quando você escuta não [soa] nada do que havia pensado. Uma sugestão que deixo sempre para os meus alunos: se gravar!”
Andamento do excerto	Estudo com metrônomo	“Tive a sensação de que consegui manter um pulso bastante regular, [porém] sem a percussão e o maestro eu não tenho certeza. O passo seguinte é estudar com o metrônomo”.
O excerto	Estudo mental	“Ter um som muito cheio e que, sobretudo espalha-se sobre a floresta, [não queria que soassem] frases sem direção, [sendo] <i>forte</i> do início ao fim.”
A obra completa	Estratégia de maturação da obra.	Ao ser questionado sobre uma estratégia de maturação da obra, ele prontamente diz: “o tempo!”

Quadro 3 - Síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante A e quais as estratégias utilizadas para sua solução.

### 3.3 IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS PELO PARTICIPANTE B

#### \* Estudo através de repetições

Ao iniciar o estudo, o participante B explicou que não se lembrava do excerto proposto, por isso, executaria a obra como uma leitura à primeira vista, observando, primeiramente, as notas e os padrões recorrentes no trecho musical. Após a primeira leitura, retornou novamente ao trecho dos compassos 10 a 12 (exemplo 5) e iniciou uma série de repetições. Explicou que “é um trequinho difícil tecnicamente e as notas vão embolando!”<sup>19</sup>

Vemos que essa estratégia de repetir alguns trechos específicos com o objetivo de solucionar problemas apresenta o caráter que Chaffin e Imreh (2001, p.48) conceituam como *works*, possibilitando, além de um entendimento interpretativo dos trechos musicais, a resolução problemas técnicos e/ou interpretativos.



Exemplo 5 – *Choros nº 6* compasso 10 a 12, trecho com as escalas ascendentes

#### \* Estudo através de sessões musicais

A utilização da técnica de dividir a obra em sessões musicais é mencionada pelo flautista B com o objetivo de identificar melhor as frases e/ou motivos. Ele explica que o seu professor comentava sobre a importância de dividir a obra durante o estudo e selecionar agrupamentos de notas que formassem frases, buscando, assim, dividir os trechos relacionados a esses agrupamentos. O flautista fez algumas

<sup>19</sup> Todas as citações referentes ao participante B são referentes à entrevista realizada no dia 14 de março de 2012.

marcações na partitura, indicando como eles se mostrariam no excerto apresentado (ver Anexo 3). Mencionou que, em alguns momentos, divide as obras em pequenas sessões: “Às vezes divido [as sessões por] compassos, às vezes divido por linhas [melódicas].”

Para Gabriela Imreh (2002, p.102), quanto maior a dificuldade da obra, menor devem ser as sessões de estudo. Barros (2008, p. 152) mostra alguns exemplos de teóricos da área instrumental que apontam para a importância da divisão da obra em unidades menores como Chaffin (1997, 2002) e Miklaszewski (1989). Para Chaffin e Imreh (2002), essas divisões menores podem ser bastante úteis também para a memorização da obra como um todo.

#### \* Estudo através de gravações

Após tocar todo o excerto, o participante B comentou que conseguiu obter resultados significativos na execução. Contudo, explicou que algumas dúvidas somente seriam solucionadas após uma análise de gravações da obra. O flautista mencionou que precisava verificar se seria necessário tocar mais forte nos compassos 19 e 20 ou se a dinâmica que estava executando seria suficiente para soar com a orquestra. Para tanto, necessitava ouvir gravações e entender o que a orquestra estava executando naquele momento (ver Anexo 1).

Vemos que essa preocupação do flautista B em mudar ou não a dinâmica está vinculada ao entendimento da obra, uma vez que ele necessita compreender a estrutura e textura do excerto nesse trecho para poder fazer as suas escolhas. A estratégia escolhida para a solução desse problema foi a audição de gravações, já que dessa forma seria possível identificar quais os instrumentos estavam sendo tocados e observar se o flautista da gravação necessitou alterar a sua dinâmica.

Johnston (2002) ressalta o uso dessa estratégia de estudo através de gravações de outras performances e explica que o intuito dessa estratégia para o estudante de música é acelerar o processo de aprendizagem, sem substituir a partitura ou as ideias interpretativas do músico, Isso geraria, assim, familiaridade com as dificuldades da obra, além de entender como soarão esses problemas, internalizando a escrita, além de uma maior compreensão de como deve ser a execução final da obra. Dessa forma, todos esses objetivos podem auxiliar o estudo do performer, seja ele aluno ou profissional.

#### \* Estratégias de concentração

Ao tocar todo o excerto, o flautista B afirmou que como estava muito concentrado conseguiu executar muitos trechos que julgou serem positivos durante a sua performance. Explicou que aspectos como a respiração e as mudanças de timbre com os quais se preocupou soaram muito melhor que durante o estudo. Connolly e Williamon (2004, p.233) mostram que

praticar a concentração e o desvio de foco de atenção pode ajudar o músico a tornar-se ciente de onde está a sua atenção e porque ela está em determinado lugar depois de quebrar padrões antiquados de pensamento indesejável ou comportamentos improdutivos.<sup>20</sup>

Esses autores explicam que o ideal seria que o músico estivesse concentrado durante toda a performance, embora saibamos que em muitas execuções eles podem apresentar momentos de maior ou menor estado de concentração. Contudo, é importante que o músico saiba, caso perca o foco durante a execução, como redirecionar a sua atenção para os pontos mais importantes durante a performance. Barros (2008) mostra que os músicos devem entender que a concentração durante o estudo é uma estratégia eficaz para a prática.

---

<sup>20</sup> Practicing concentration and shifting the focus of attention can help performers become aware of where attention is actually drawn and why it is there, and then to break outdated patterns of undesirable thought or unproductive behaviors.

\* Estratégia de maturação da obra

O participante B explica que para o amadurecimento da obra utiliza o estudo através de gravações, não só de outros flautistas como também de outros instrumentistas. Acrescentou que tem preferência por obras para canto, pois considera mais livre e expressiva a maneira com que os cantores conduzem as frases musicais. Mencionou que nas orquestras, muitas vezes, é necessário seguir as indicações do maestro. Relatou, ainda, que quando se tem um solo, mesmo que pequeno, e “o maestro te dá a chance de ter mais liberdade, eu gosto de ouvir esses cantores, porque me sinto mais solto”.

Araújo (2010), ao descrever a estratégia para motivação no estudo, afirma que, segundo Provost (1992), algumas ações contribuem para o aumento dessa motivação, sendo uma delas a “audição de gravações do artista favorito ou de uma peça que está aprendendo, como inspiração e motivação para a prática” (2010, p. 26). Observamos que o flautista B busca um maior entendimento e inspiração através das gravações, o que conduz o participante a um amadurecimento da obra que está estudando.

Reid (2006) mostra que músicos são aconselhados a escutarem bons cantores com o objetivo de interpretar uma melodia durante a performance. O autor cita um depoimento do pianista György Sándor ao comentar que “nós podemos aprender muito escutando e assistindo bons cantores, os quais respiram e fraseiam com mais liberdade e espontaneidade que qualquer outro instrumentista” (REID, 2006, p. 107)<sup>21</sup>. O autor ainda acrescenta que “numa linha melódica cantada o

---

<sup>21</sup> We can learn much from listening to and watching good singers, who breathe and phrase music with more freedom and spontaneity than can any instrumentalist.

performer separa esta da técnica, permitindo uma forma expressiva emergir, a qual pode ser imitada por instrumentos” (2006, p.107).<sup>22</sup>

#### \* Estudo mental

O participante B relatou que, no momento do concerto, procura mentalizar tudo o que havia estudado, a cor do som, as sessões que havia separado, o andamento etc., “chegando próximo a performance, vou começando a me organizar como um computador, eu acho!”

Williamon e Connolly (2004) mostram que o ensaio mental é um ensaio cognitivo ou imaginário sem envolver habilidade ou movimento muscular evidente.

Eles apontam que

todos têm a capacidade para ensaiar mentalmente, e em fazer o máximo disto, músicos estão bem servido quando desenvolvem seu ensaio mental ativando assim a análise e habilidades de treinamento auditivo, suas habilidades para observar e participar de movimentos e toque, o seu conhecimento de estilo e história da música, e seus poderes de reflexão e de memorização (WILLIAMON e CONNOLLY, 2004, p. 224).<sup>23</sup>

#### \* Estratégia de memorização

Ao ser questionado se tem o hábito de memorizar as obras sinfônicas, o participante B disse que não. Explicou que muitas vezes não estuda com o intuito de memorizar, entretanto, isso sempre acontece, já que as repetições do estudo acabam gerando a memorização.

Williamon (2004, p.129) mostra que a memorização através de repetições é bastante comum, caracterizada pela memória cinestésica, tátil ou motora, fazendo uso da repetição até que a música esteja memorizada. Entretanto, o autor apresenta

---

<sup>22</sup> In singing a melodic line, the performer separates it from techniques, allowing an expressive shape to emerge which can then be imitated on the instrument.

<sup>23</sup> Everyone has the capacity to rehearse mentally, and in making the most of this, musicians would be well served when developing their mental rehearsal to activate their analysis and ear training skills, their abilities to notice and attend to movements and touch, their knowledge of style and history of music, and their powers of reflection and memorization.

que a memória cinestésica é suscetível a interferências externas e sentimentos como ansiedade e nervosismo. Sendo assim, Williamon mostra que os músicos experientes utilizam a memorização apenas para reforçar aprendizado.

O participante B expressou que como não teve intenção de memorizar, alguns trechos ainda não estavam seguros, por isso, tocou com a partitura. Contudo, em alguns trechos é necessária essa memorização, uma vez que o tempo para olhar para o maestro e para a partitura é quase inexistente.

#### \* Estratégia de motivação

O participante B destacou que como estratégia de motivação busca incentivar a si mesmo com frases de autoconfiança:

Antes de o concerto começar, quando já estou sentado no palco, e o maestro pega a batuta, em questões de segundo eu penso: Você vai arrasar! Não é uma questão de arrogância, mas você tem que pensar assim mesmo: eu sou o melhor! Porque se você pensa que será bonito, será mediano. Tem que ser como um atleta, ser o melhor e fazer no seu melhor tempo.

Segundo Jane Davidson (2006), em *Developing the ability to perform*, tem crescido o número de teorias sobre motivação, o que explica porque jovens músicos são mais recompensados que outros ao se engajarem em atividades musicais. Essas teorias argumentam que as pessoas aprendem uma determinada atividade se a valorizam, se dão valor ao produto ou se antecipam ao sucesso. Segundo Davidson (2006, p.95), essa valorização depende do tipo de motivação:

*Extrínseco* (quando as tarefas são realizadas por causa de uma potencial recompensa externa como passar numa prova).  
*Social* (um desejo de agradar ou adaptar-se a outras pessoas).  
*Realização* (para aumentar o ego, de fazer melhor do que os outros).  
*Intrínseco* (interesse na atividade em si, o engajamento para a apreciação pessoal simples).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> *Extrinsic* (when tasks are carried out because of some external reward potential such as passing an examination).

*Social* (a wish to please or fit in with others).

*Achievement* (for enhancement of the ego, to do better than others).

*Intrinsic* (interest in the activity itself, engagement for simple personal enjoyment).

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante B e quais as estratégias utilizadas para a sua solução, discutida nos tópicos anteriores:

<b>PROBLEMA/DIFICULDADE</b>	<b>ESTRATÉGIA DE ESTUDO</b>	<b>COMENTÁRIO</b>
C. 10 a 12	Estudo através de repetições	“é um trechinho difícil tecnicamente e as notas vão embolando!”
Excerto	Estudo através de sessões musicais	“Às vezes divido [as sessões por] compassos, às vezes divido por linhas [melódicas].”
C. 19 e 20	Estudo através de gravações	“[Preciso verificar] se [necessito] tocar mais forte nesse final.”
Obra como um todo	Estratégias de concentração	“Como eu estava mais concentrado, teve algumas coisas que eu não planejei mas [soaram] melhores.”
Obra como um todo	Estratégia de maturação da obra	“[Para melhor entendimento da obra] gosto de ouvir gravações. Tenho vários CDs de canto, porque eles são tão livres, e geralmente na orquestra [temos que tocar] com a mão do maestro. Quando tem um solo e o maestro te dá a chance de ter mais liberdade, eu gosto de ouvir esses cantores, porque me sinto mais solto”.
C. 10 e 11	Estratégia de memorização	“alguns trechos tem que memorizar, [como essas] escalas rápidas, porque não dá tempo de ficar olhando para o maestro e para a partitura.”

Quadro 4 – Síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante B e quais as estratégias utilizadas para a sua solução

### 3.4 IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS PELO PARTICIPANTE C

\* Estratégia de exercícios de alongamento, relaxamento e de finalização do estudo

O flautista C comentou que passou por um período no qual teve de enfrentar dores crônicas no ombro esquerdo devido à postura no instrumento. Passou muito tempo buscando soluções para essas dores e chegou a recorrer à fisioterapia, musculação, RPG e, somente quando iniciou nas aulas de Técnica de Alexander<sup>25</sup> e em um treino regular de natação (principalmente o nado costas), foi melhorando e conseguiu voltar a estudar o instrumento. Parry (2004, p.49) alerta que

permanecer numa mesma posição por horas, faz com que gere uma tensão muscular prolongada e isso provoca encurtamento da fibra e restrição da circulação, o que resulta na dispersão inadequada de metabólitos musculares e dor crônica. Em resposta a isso, o músico pode indevidamente ajustar a preensão do instrumento, causando tensões em outro lugar.

Entretanto, o pesquisador explica que as dores e os danos podem ser minimizados se a prática ocorrer em curtos períodos, intercalados por sessões de alongamentos, buscando esticar os músculos contraídos e liberar as articulações enrijecidas.

Williamon e Connolly (2004) apontam para trabalhos que sugerem que em algumas atividades é necessário estar em estado de relaxamento para um maior aproveitamento, intercalando períodos de descanso e de aprendizagem. O autor explica que esse estado proporciona à mente uma maior compreensão corporal, uma vez que a tensão muscular pode interferir na coordenação motora. Eles alertam

---

<sup>25</sup> Em *Alexander Technique*, Elizabeth Valentine (2004, p, 179) descreve a técnica de Alexander como um método cinestésico de re-educação desenvolvido por F. M. Alexander nascido na Tasmânia em 1869, tendo vivido e trabalhado na Inglaterra, onde morreu em 1955.

que apesar dos exercícios de relaxamento terem o objetivo de manter o corpo relaxado, a mente deve estar sempre atenta.

\* Exercícios de aquecimento e exercícios técnicos motores

Ao iniciar o estudo, o flautista C esclareceu que como o solo não apresentava grandes dificuldades técnicas motoras e a sonoridade deveria ser mais flexível, com variedades de dinâmicas e coloridos especiais, iniciaria o aquecimento com exercícios do livro de Marcel Moyse, *De La Sonorité* (1934), executando uma dinâmica de *crescendos* e *diminuendos* em três notas cromáticas. “Esse exercício é para a homogeneidade do som, um maior controle da embocadura e para aquisição de maior amplitude de dinâmicas”<sup>26</sup>. Ele apresentou outro exercício de Philippe Bernold, *Vocalises*, no qual são executados arpejos ascendentes em uma determinada tonalidade e, ao descer, arpejos na tonalidade de uma 6<sup>o</sup> maior ascendente, utilizando, nesse momento, o *vibrato* para o seu desenvolvimento.

Toff (1996, p.95) aponta que a homogeneidade do som não pode ser definida como uniformidade e esclarece que

o conceito de homogeneidade do som da flauta significa, então, não que todas as notas devem soar iguais, mas que as notas adjacentes devem ser equivalentes - devem soar qualitativa e quantitativamente semelhantes. Além disso, deve haver um conceito global de qualidade de som que se aplique independentemente de registro ou oitavas.<sup>27</sup>

Galway (2009) esclarece que a flexibilidade dos lábios são movimentos e ajustes da espessura de um fio de cabelo (*hair's-breadth*); entretanto, são cruciais para a produção de um som bonito, ou seja, quanto mais cedo se começa a praticar melhor é o resultado. Galway (2009, p. 100), assim como o flautista C, recomenda

---

<sup>26</sup> Todas as citações referentes ao participante C são referentes à entrevista realizada no dia 19 de março de 2012.

<sup>27</sup> What the concept of homogeneity of flute tone means, then, is not that all notes should sound alike but that adjacent notes should be congruous with one another -they should be qualitatively as well as quantitatively contiguous. Moreover, there should be an overall concept of tone quality that applies irrespective of register or octave.

os exercícios diários para a flexibilidade dos lábios, com base nos princípios estabelecidos por Marcel Moyse em seu livro *De la Sonorité* (1934).

\* Estudo através de sessões musicais

Após todos os exercícios de aquecimento sonoro e o estudo das variações de dinâmica e *vibrato*, o flautista C explicou que dividiu o excerto em sessões musicais para, assim, iniciar o estudo dos trechos. A primeira sessão incluiu os três primeiros compassos.

Reid (2006) explica que o desenvolvimento adequado da técnica especializada na performance conta com a transferência das habilidades da memória curta para a longa e, muitas vezes, isso ocorre por meio do uso de repetições, principalmente se a obra for dividida em trechos versáteis. O autor mostra que

na medida em que a prática progride, os trechos escolhidos se tornaram maior e o tempo também poderá ser aumentado. Prática repetitiva requer monitoramento constante, a fim de avaliar a sua eficácia e maximizar seus benefícios (REID, 2006, p. 106).<sup>28</sup>.

\* Estudo através de repetições

Ao prosseguir o estudo, o participante C tocou novamente a primeira frase e seguiu até o compasso 6, o qual é considerado por ele como o segundo membro de frase (ver Anexo 4). Mencionou que a nota Mi b com *sforzatto* (c. 6) e o ataque da nota Sol (c.5) falharam. Repetiu a nota treinando o ataque, com o objetivo de sanar esse problema. O participante C explicou que sempre procura estudar a técnica do ataque de língua: “eu sempre treino *staccato*, porque o *staccato* é algo que se você não treinar ele fica completamente enferrujado.”

---

<sup>28</sup> As practice progresses, the chunks chosen for attention will become larger and the tempo might also be increased. Repetitive practice requires constant monitoring in order to asses its effectiveness and to maximize its benefits.

Esse Mi b é uma nota ingrata porque tem a tendência de ficar distorcida, tem que ser forte e isso é difícil, pois eu já venho de um forte e em cima disso tenho que dar uma ênfase especial nesse Mi b e ao mesmo tempo não deixa-lo distorcido.

Esclareceu também que sempre estuda através de repetições, “repito uma, duas, três, eu divido as partes e estudo sempre repetindo elas”. Essa estratégia é bastante utilizada por músicos profissionais, de acordo com o que destaca Araújo:

As repetições, quando utilizadas com objetivos claros podem ser muito úteis. Elas podem contribuir, por exemplo, para a memorização de um trecho, para o aumento gradativo do andamento (com metrônomo), ou para a resolução de uma passagem difícil (ARAÚJO, 2010, p.21).

\* Estudo com metrônomo/Estudo em andamentos diferentes

O participante C explicou que, como estuda através de repetições de pequenos trechos quando a dificuldade técnica destes é maior, utiliza o metrônomo como auxílio para a sua prática. Inicia o estudo lentamente e vai acelerando através do metrônomo até atingir o andamento da obra.

Eu estudo repetindo, e quando [o trecho] é muito difícil tecnicamente eu vou aumentando [o andamento] com o metrônomo. Os solos da Páscoa Russa ou Sinfonia Clássica. Para mim [este último] é um dos solos mais difíceis para flauta, então eu começo estudando devagar e vou aumentando e escrevendo na partitura o andamento que vou atingindo.<sup>29</sup>

Observamos a utilização de duas estratégias conjuntas: o uso do metrônomo e o estudo por meio de andamentos distintos. Araújo (2010, p.10) mostra que utilizar o metrônomo para acelerar o andamento durante o estudo pode “se tornar um ótimo aliado” quando o músico dominou todos os aspectos musicais.

\* Estudo de análise e estrutura da obra musical

O flautista C afirmou que sempre procura entender a estrutura da obra, definir onde estão os temas musicais, quais instrumentos estão tocando em

---

<sup>29</sup> As obras mencionadas pelo participante C são *A Grande Páscoa Russa*, de Rinsky Korsakov, e *Sinfonia Clássica*, de Sergei Prokofiev.

determinado trecho e “analisar a estrutura da obra musical, [entender] as frases, os temas, isso eu sempre tenho que fazer.” Chaffin e Imreh (2002) apresentam que o entendimento da estrutura da obra musical, possibilitando a base do estudo do instrumento, é uma das características de um estudo de alto rendimento. Os autores apontam que no estudo da pianista Gabriela Imreh (2002) um quarto do seu tempo foi dedicado a pensar, analisar e refletir sobre o processo prático no piano e sobre a obra musical.

\* Estudo mental

O participante C apontou que a estrutura que identificou em seu estudo inicial segue com ele como uma “imagem mental”, possibilitando, assim, um entendimento de cada sessão da obra. “Estou sempre pensando na estrutura. Isso aqui é o tema, isso aqui é o desenvolvimento (...) esse é o tema desse ou daquele, instrumento.”

Barros (2008, p. 130) mostra “a partitura como fonte de todas as referências para o estudo mental, o intérprete deve, ao máximo, explorar e compreender seu conteúdo”. Contudo, Peter Hill (2006, p.143), em *From score to sound*, explica que “o estudo mental, longe de sufocar as reações instintivas da música, é projetado para usar o instinto da melhor maneira possível”<sup>30</sup>. Além disso, esclarece que

o objetivo principal do estudo mental é libertar a nossa musicalidade, para ter certeza de que os objetivos musicais - não restrições técnicas - em primeiro lugar. O ideal é que a música seja guiada não pelo que podemos (ou não podemos) fazer, mas por aquilo que queremos e precisamos fazer (HILL, 2006, p.143).<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Mental study, far from stifling instinctive reactions to music, is designed to put instinct to the best use.

<sup>31</sup> The main aim of mental study is to liberate our musicality, to make sure that musical goals - not technical constraints - come first. The ideal is that music should be driven not by what we can (or cannot) do, but by what we want and need to do.

\* Estudo através de gravações de outras performances

O flautista C mencionou que não tem vergonha de dizer que utiliza gravações de outros flautistas como parte da preparação para a sua performance: disse que o acesso ao “youtube” é de grande utilidade para ele.

A canção da Terra de Mahler tem um solo enorme de flauta na última canção, e a última vez que eu toquei essa obra foi [há muito tempo] e nem era como primeira flauta e eu não me lembrava. [Recorri] ao youtube [para ouvir] como as outras pessoas tocavam.

Segundo Chaffin et al (2002, p. 46), a pianista Janina Fialkowska tinha o hábito de escutar gravações da obra que iria estudar, mesmo que a conhecesse bem. Buscava sempre selecionar as gravações dos seus intérpretes preferidos para identificar as diferentes nuances e os efeitos interpretativos de cada gravação. Observamos, assim, a recorrência da utilização dessa estratégia por músicos profissionais na construção da sua performance, além de constituir parte da sua prática deliberada. Stefan Reid (2006) apresenta uma citação de Sloboda que explica porque a escuta para os bons performers pode ser tão benéfica:

Performance especializada exige primeiramente poderosas escutas analíticas de uma maneira a ser capaz de "agarrar-se" ao andamento e intensidade [exemplo: dinâmica] variações que fazem uma performance especializada e em seguida poder imitá-la. Em minha própria experiência, e a de muitos músicos, não há nenhuma maneira realmente satisfatória de descrever variações expressivas de uma forma que permita incorporá-las na sua própria performance. Técnicas expressivas são passadas de um músico para outro por demonstração. É por isso que os músicos mestres são quase sempre apaixonadamente interessados em ouvir o desempenho de outros mestres (SLOBODA apud REID, 2006, p. 107).<sup>32</sup>

\* Estratégia de maturação da obra

Ao ser questionado sobre uma estratégia para a maturação da obra, o flautista C disse que busca memorizá-las, pois acredita que assim consegue ter um

<sup>32</sup> Performing expertise first requires analytic listening powers of a developed kind so as to be able to 'latch on to' the minute timing and intensity [i.e. dynamic] variations that make a master performance and then *imitate* them. In my own experience, and that of many musicians, there is no really satisfactory way of *describing* expressive variations in a way which allows one to incorporate them into one's own performance. Expressive techniques are passed from one musician to another by demonstration. That is why master musicians are nearly always passionately interested in hearing the performance of other masters.

domínio maior sobre ela. Williamon (1999), em sua pesquisa sobre a influência da performance memorizada em relação aos ouvintes, conclui que as performances que foram executadas sem o auxílio da partitura geraram um índice superior àquelas na qual os músicos utilizaram da partitura. O autor explica que isso ocorre devido à proficiência técnico-musical ser otimizada na execução de memória.

Hallam (1997a), na sua pesquisa através de entrevistas, aponta que a execução de memória contribui para um aumento da concentração em aspectos musicais da obra, ocorrendo, assim, maior comunicação com a plateia. Barros (2008, p.112), ao analisar esses trabalhos citados, mostra que “o fato de que tocar de memória faz com que o músico tenha maior liberdade e expressividade, além de comunicar, mais efetivamente, suas intenções expressivas ao público”.

\* Estratégia através de registro em áudio e /ou vídeo da própria prática musical

O participante C mencionou que tem utilizado a estratégia de registro do seu estudo, notando bons resultados. Explicou que, após o estudo da obra, faz uma gravação em vídeo para ouvir a sua própria performance. Vemos que essa estratégia de registro da própria prática também assume uma função de maturação da obra, uma vez que o flautista C esclarece que essa é realizada somente quando a considera “pronta”. “Tenho [me gravado] há muito pouco tempo, ao longo da minha vida eu nunca fiz isso, mas ganhei de presente um tripé [e comecei] a me gravar!”

Em *Feedback learning of musical expressivity*, Juslin et al. (2004) mostram alguns comentários de músicos, como Murray Perahia, sobre a estratégia de ouvir o própria performance:

Ao ouvir a performance pode revelar o quão longe a partir da expressão pretendida são os sons reais. Alguns músicos profissionais que ao ouvir o sua própria performance: *Pode ser muito instrutivo. Quando ouço isso novamente, eu penso 'eu realmente toquei isso tão rápido? ou Por que não*

*acrescento mais poesia ou sentimento a essa sessão? Isso nunca deixa de me surpreender.* (DUBAL, 1985, p. 260 apud JUSLIN et.al. 2004, p. 249)<sup>33</sup>.

Juslin et al (2004) explicam ainda que a performance pode precisar de alteração rápidas entre diferentes expressões durante a mesma obra e que estas envolvem emoções como, por exemplo, o nervosismo ou a ansiedade. Os autores explicam que “o envolvimento emocional não é necessariamente ruim, mas não pode ser substituído pelo ensino que conduz caminhos específicos e informativos da performance atual”<sup>34</sup> (JUSLIN et al 2004, p. 249). Observamos, então, a importância de ouvir a própria performance sem estar envolvido diretamente com os sentimentos gerados por ela, uma vez que o músico tem capacidade para identificar aspectos antes não percebidos durante a prática.

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante C e quais as estratégias utilizadas para a sua solução, discutida nos tópicos anteriores:

PROBLEMA/DIFICULDADE	ESTRATÉGIA DE ESTUDO	COMENTÁRIO
Início do estudo	Estratégia de exercícios de alongamento, relaxamento e de finalização de estudo	“pratico a técnica de Alexander (...) quando você assume uma postura você está sempre alongado, isso é incrível!”
Início do estudo	Exercícios de aquecimento e exercícios técnicos motores	“é um solo que exige um domínio muito grande da sonoridade e do <i>vibrato</i> , eu começaria com esses exercícios, e depois faria arpejos.”

<sup>33</sup> Since listening to the performance may reveal just how far from the intended expression the actual sounds are. Some professional musicians do listen to their own performance: "It can be very instructive. When I hear it back, I think 'did I really play it *that* fast?' or 'Why didn't I give that section more poetry or feeling?' This never fails to amaze me"

<sup>34</sup> Emotional engagement is not necessarily bad, but it cannot substitute for teaching that addresses the actual playing in specific and informative ways.

Três primeiros compassos	Estudo através de sessões musicais	“o problema é que eu não respirei bem, eu preciso respirar melhor!”
Do início ao compasso 6	Estudo através de repetições	“repito uma, duas, três, eu divido as partes e estudo sempre repetindo elas.”
Trechos difíceis	Estudo com metrônomo Estudo em andamentos diferentes	“eu estudo repetindo, e quando [o trecho] é muito difícil tecnicamente eu vou aumentando [o andamento] com o metrônomo.”
Obra como um todo	Estudo de análise e estrutura da obra musical	“analisar a estrutura da obra musical, [entender] as frases, os temas, isso eu sempre tenho que fazer.”
Obra como um todo	Estudo mental	“Estou sempre pensando na estrutura. Isso aqui é o tema, isso aqui é o desenvolvimento (...) esse é o tema desse ou daquele, instrumento.”
Obra como um todo	Estudo através de gravações de outras performances	“eu toquei essa obra foi [há muito tempo] e nem era como primeira flauta e eu não me lembrava. [Recorri] ao youtube [para ouvir] como as outras pessoas tocavam.”
Obra como um todo	Estratégia de maturação da obra	“Eu me forço a decorar e quando você decora tem mais domínio.”
Obra como um todo	Estratégia através do registro em áudio e/ou vídeo da própria prática musical	“Tenho [me gravado] há muito pouco tempo, ao longo da minha vida eu nunca fiz isso, mas ganhei de presente um tripé [e comecei] a me gravar!”

Quadro 5 – Síntese dos problemas e/ou dificuldades do participante C e quais as estratégias utilizadas para a sua solução

## **CAPÍTULO 4: EMPARELHAMENTO DOS DADOS COM O ESTUDO DE CHAFFIN E IMREH (2001)**

Neste capítulo propomos uma discussão sobre a classificação das decisões das dimensões musicais adotadas pelos três flautistas profissionais, de acordo com os autorrelatos e a gravação das sessões de estudo, baseada nos estudos de Chaffin e Imreh (2001). Tendo como objetivo analisar o processo de aprendizagem de cada participante da pesquisa, buscamos compreender com que frequência as características de cada aspecto musical aparecem no seu estudo e quais as semelhanças ou diferenças que cada flautista apresenta, usando como referência as dimensões propostas por Chaffin e Imreh.

Como discutido no capítulo 1 (p. 13), as decisões das dimensões a serem tomadas durante a prática são divididas em três categorias: dimensões básicas, interpretativas e de performance. A dimensão básica é apresentada pelos aspectos que constroem a música para que esta seja tocada (como dedilhado, padrões escalares, arpejos ou rítmicos e dificuldades técnicas). A interpretativa divide-se em aspectos como o fraseado, a dinâmica, o andamento e o pedal. A última categoria, de performance, tem como intuito transmitir a emoção do performer ao público, apresentando aspectos como básico, interpretativo e expressivo.

Nas dimensões básicas, Chaffin observou três aspectos no estudo da pianista (Gabriela Imreh): dedilhado, padrões e dificuldades técnicas. Na presente pesquisa, modificaremos um aspecto da dimensão básica, substituindo o dedilhado pela afinação. Entendemos que para a execução de uma obra na flauta não são necessárias grandes modificações de dedilhado, como ocorre mais frequentemente no piano. Em alguns momentos, é preciso apenas fazer uso de posições alternativas

na flauta. Porém, no solo inicial do *Choros nº 6*, nenhum dos participantes sentiu a necessidade de modificar o dedilhado. Também acrescentamos um aspecto na dimensão básica: a respiração, já que ele foi discutido por todos os participantes e também por entendermos a sua importância para o estudo de um instrumento de sopro.

Chaffin e Imreh (2001) dividiram as sessões de estudo em três distintos períodos de aprendizagem. Na presente pesquisa, como tivemos apenas uma sessão de estudo, uma vez que os participantes da pesquisa, assim como a pianista Gabriela Imreh, já haviam executado a obra anteriormente, dividimos a sessão gravada em períodos de estudo. Sabemos que esses períodos de estudo compreendem momentos de aprendizagem, entretanto, optamos por uma nomeação diferenciada do estudo modelo, já que eles são diferentes do nosso. Os períodos de estudo foram divididos da seguinte forma:

1º período de estudo: Sessão de estudo de 30 minutos.

2º período de estudo: Momento em que é solicitado ao participante que toque o excerto, sem interrupções após a sessão de estudo.

3º período de estudo: Lembrança do ensaio com a orquestra.

Entendemos que o primeiro período é o momento em que o músico conhece ou reconhece a partitura, identificando as características rítmicas, as alturas, os padrões, entre outros. Ele compreendeu os trinta minutos que cada flautista teve para estudar o excerto.

O segundo período de estudo é o meio do processo, no qual o performer, após ter entendido os códigos musicais, busca um entendimento das frases e das ideias musicais, já apresentando alguns trechos memorizados. O músico busca, agora, analisar a sua performance de forma mais ampla, observando aspectos como

andamentos e conduções de frases. Esse período representa o momento no qual os músicos tiveram a oportunidade de tocar sem nenhuma interrupção, buscando revisar aquilo que haviam estudado. Após essa execução da obra, eles fizeram um autorrelato sobre o que foi executado como planejado e o que precisaria de mais estudo.

O terceiro e último período de estudo é aquele em que o músico consegue perceber a obra de uma forma geral. Isso pode ocorrer durante ensaios (no caso de música de câmara) ou no final do estudo (no caso de peças com instrumento solo), quando o músico procura tocar a obra como um todo, sem necessidade de interrupções para ajustar ou corrigir algum problema básico. Buscamos, nesse período de estudo, relacionar as lembranças que ocorreram durante os ensaios e concertos com a orquestra, os problemas identificados e as possíveis soluções. O concerto é, na verdade, a própria performance; contudo, como esta pesquisa busca compreender a preparação da interpretação de futuras performances, os concertos passados servem como lembranças de aprendizado.

Chaffin e Imreh explicam que a prática pode ser examinada em diferentes níveis de detalhamento durante uma sessão, um grupo de sessões ou até mesmo do processo de aprendizagem como um todo. Eles justificam que o estudo de diferentes passagens é combinado através de toda a obra e as características das passagens individuais são amalgamadas e se perdem. Sendo assim, as complexidades e dificuldades da obra e da prática do performer não são óbvias a partir do registro da prática de uma passagem particular.

O autor esclarece que a ausência de um aspecto não significa que o músico não tenha percebido uma determinada dimensão, mas denota apenas que a dimensão não teve um efeito consistente durante o estudo do pesquisador. Algumas

dimensões podem ter influenciado a prática do músico em pequenos períodos do estudo ou gerado diferentes efeitos em diversos momentos da prática. Conclui-se que os procedimentos, nos quais o pesquisador pode estudar como foi a prática do performer e como ela se relaciona com os autorrelatos, objetiva revisar a prática e entender quais eram os objetivos gerais dos participantes durante um significativo período de tempo.

Além da técnica de análise de regressão, Chaffin utiliza os comentários da pianista para identificar onde estava a sua atenção durante a prática, uma vez que “os comentários claramente refletem preocupações atuais do pianista, e o foco de suas atividades de resolução de problemas” (2001, p. 58)<sup>35</sup>. A análise de regressão é um procedimento estatístico refinado, que busca a correlação entre variáveis.

Chaffin aponta que a análise de regressão e os comentários são técnicas separadas e independentes, fornecedores de informações sobre o que ocorre durante a sessão de estudo. Através da comparação entre os dois, podemos verificar se existe concordância ou comprovação de algumas ideias como

sobre os conceitos básicos dos resultados das análises de regressão, podemos esperar comentários em sessões iniciais que se concentre em dimensões básicas, como dedilhado, e comentários em sessões posteriores que se concentre mais na interpretação (CHAFFIN e IMREH. 2001. p, 62).<sup>36</sup>

Além das semelhanças entre a análise de regressão e os comentários, as contradições também devem ser observadas. A mais importante delas ocorreu durante o estudo das dinâmicas, uma vez que as decisões durante a prática, com relação ao aspecto de mudança de dinâmica, eram bastante fracas, não tendo sido comentadas. Entretanto, os efeitos desse aspecto exerceram influência durante a

---

<sup>35</sup> The comments clearly reflected the pianist's current concerns, the focus of her problems solving activities

<sup>36</sup> “on the basics of the results of the regression analyses, we might expect comments in early sessions to focus on basic dimensions, like fingering, and comments in later sessions to focus more on interpretation.”

análise de regressão. Através desse fato, observamos a discrepância entre os dados relatados nos comentários e na análise de regressão.

É importante ressaltar a diferença entre as características da dimensão de performance básica e interpretativa. Observa-se que os efeitos sobre as dimensões de performance não podem ser comparados diretamente com os comentários sobre os aspectos específicos de performance, pois eles não se correspondem diretamente. Contudo, a maioria dos comentários que lidavam com a performance, na pesquisa de Chaffin, está relacionada à memorização, já que uma das suas principais características é servir como pista de recuperação da memória. Entretanto, não faz sentido comparar a frequência de comentários sobre memorização como prova de que o músico estava prestando atenção às características de performance. Entendemos que comentários que remetam à memorização, à identificação da estrutura formal da obra, à concentração e à identificação de temas ou repetição de motivos ou "*Key places*", de trecho com tensão ou relaxamento, assim como de segmentos formais, são pistas de recuperação de aprendizagem e memorização e, por isso, podem estar relacionadas à dimensão de performance.

Diferentemente do estudo de Chaffin e Imreh (2001), na presente pesquisa, buscando uma análise qualitativa, utilizamos a análise do vídeo da sessão de estudo e os comentários dos participantes com o objetivo de catalogar as incidências dos aspectos musicais e, assim, traçar um paralelo entre o estudo modelo e o presente trabalho. Ao final da discussão de cada flautista, apresentamos dois quadros informativos, com o número de vezes em que cada aspecto foi mencionado durante os períodos de estudo e com a síntese dos comentários sobre cada aspecto das dimensões estudadas.

#### 4.1 DISCUSSÃO DOS AUTORRELATOS DO PARTICIPANTE A

Durante a entrevista, a partir do relato do participante A quando foi questionado sobre o seu estudo e a sua prática, buscamos entender como a sua performance era construída, além de verificar quais as dimensões eram abordadas em cada período de aprendizagem.

Na fase inicial do estudo, no momento da primeira leitura, o participante A relatou que procura sentir, muitas vezes intuitivamente, o que a obra poderia expressar, declarando que

tenta achar um sentido para aquilo que está tocando, achar um fraseado interessante. Pode, nesse momento, procurar [algum texto] sobre a obra ou [sobre] o desejo do compositor. [Mas primeiro procuro] sentir, tentando ver o que sai de mim, nesse momento [pode haver alguma imagem que possa ser associada à obra] ou alguma sensação física.

Em seguida, busca entender a construção da obra através de uma análise da partitura e/ou de análises de gravação, compreendendo, assim, a harmonia e as partes da orquestra, e buscando, já nesse primeiro momento, memorizá-las. Com isso, procura ordenar o estudo de uma maneira orgânica, unindo os seus sentimentos com o conhecimento adquirido sobre a obra, sempre respeitando as intenções do compositor.

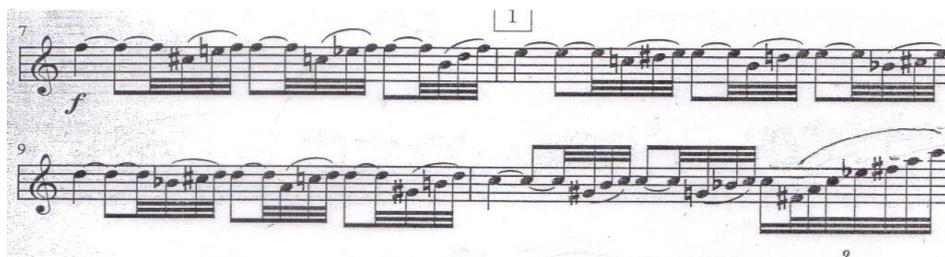
O participante esclareceu que, durante o estudo, pode haver associações a alguma imagem. Porém, durante a performance, ocorre algo mais automatizado. Para ele, as sensações corporais são mais presentes durante o momento da interpretação: “sei quando uma coisa precisa ficar esticada, intensa, ou precisa ficar relaxada, é uma coisa física para mim”. Observamos que o participante A busca identificar a estrutura formal da obra, além de iniciar o processo de memorização.

Segundo Chaffin e Imreh (2001), o entendimento desses dois aspectos são características das dimensões da performance, na qual o músico cria um mapa da

obra em sua mente, identificando a estrutura formal e definindo lugares de relaxamento e concentração.

Chaffin mostra que no estudo de Gabriela Imreh ocorre a mesma situação do participante A: o autor esperava que as características da performance fossem aparecer somente no último período de aprendizagem, uma vez que funcionariam como dicas de recuperação. Porém, o que ocorreu foi o contrário nos dois casos (Gabriela Imreh e participante A), já que os efeitos das características da performance apareceram no início do estudo. Chaffin (2001, p.64) mostra que essa preocupação em antecipar as decisões das características da dimensão da performance é um sinal de excelência musical na solução de problemas durante a sua construção.

O participante A, no trecho das progressões (exemplo 6), mencionou a necessidade de escolher como seria a condução do fraseado. Ofereceu duas alternativas para a solução do problema. A primeira ideia era tocar apenas o segundo compasso da progressão em uma dinâmica mais *piano* e começar a *crescer* somente a partir do terceiro compasso. A segunda opção foi executar um *crescendo* mais orgânico desde o primeiro compasso da progressão. Após experimentar as duas opções, o flautista decidiu pela segunda alternativa. Em outras palavras, o participante escolheu não iniciar com a dinâmica *forte*, como indicado na partitura, para que fosse possível executar a ideia de condução do fraseado. Verificamos, nesse momento, a preocupação com as características interpretativas e com o estudo das construções de frases e alterações de dinâmicas.



Exemplo 6 – *Choros nº 6* compassos 7 a 10, trecho das progressões

Para Chaffin e Imreh, as preocupações com a dimensão interpretativa ocorrem, primeiramente, no início e no final do segundo período de aprendizagem. Já a preocupação com as dinâmicas continua ocorrendo até o terceiro período. Vemos que, com o participante A, no aspecto da construção dos fraseados, ocorreu um equívoco, uma vez que ele se decidiu a respeito das frases durante o primeiro período de aprendizagem. Mas observamos também que, como o período efetivamente de estudo nesta pesquisa é apenas esse primeiro momento, coube ao flautista A antecipar as resoluções das dimensões interpretativas. Entretanto, as decisões sobre os aspectos de dinâmicas ocorreram de maneira semelhante, já que o participante relatou que durante os ensaios com a orquestra foi necessário alterar algumas dinâmicas e que somente durante o terceiro período de aprendizagem teria a exata noção de qual dinâmica usaria.

Em seu depoimento, com as discussões do participante A sobre as intenções relacionadas às progressões, passamos a compreender como ele se atenta não só para a dimensão interpretativa (condução das frases, escolha das dinâmicas e variação de tempo), mas também para as características de performance (construção de clímax).

Segundo Chaffin e Imreh (2001, p. 57), o músico foca sua atenção para a construção de clímax no terceiro período de aprendizagem, já que este seria um

momento de dedicação às características expressivas. Entretanto, o participante A já se questionava sobre esse aspecto no primeiro período (Exemplo 7):

Acho que gostei mais dessa segunda opção porque deixa um pequeno descanso na frase, antes que ela fique mais intensa e mude para a oitava superior. Vou deixar os primeiros dois compassos mais encorpados [sonoramente, intensificando] o *forte* e na terceira parte da progressão vou fazer um *diminuendo* deixando o último dó com um timbre mais íntimo para poder ter mais saída. Vou brincar um pouco com o *rubato* sempre nas últimas fusas de cada compasso, como se a frase ficasse um pouco mais suspensa antes do compasso seguinte, [o clímax desse trecho].

Exemplo 7 – *Choros nº 6* compasso 7 a 12, indicação de *rubato* conforme participante A

Após tocar mais uma vez o mesmo trecho, experimentando o que havia sugerido, o flautista parou no compasso 11 e disse: “Minhas notas não estão certas!”. Repetiu, novamente, o mesmo trecho em um andamento lento, se conscientizando que estava tocando uma nota a mais. Podemos observar que no primeiro período de aprendizagem o performer faz correções em estágios básicos, como correção de notas.

Chaffin e Imreh mostram que as características das dimensões básicas e interpretativas afetam, de maneira significativa, o primeiro período de aprendizagem. Entretanto, algumas preocupações com a dimensão de performance, como no exemplo do participante A, podem acontecer na construção do clímax do excerto.

Ele também executou escolhas nas dimensões interpretativas e, em alguns casos, até mesmo nas dimensões de performance. No relato do participante A, percebemos que ele fez decisões nas três dimensões.

Ao findar os 30 minutos da sessão de estudo, iniciou-se o período que chamamos de segundo período de aprendizagem, no qual o participante era incentivado a tocar todo o excerto sem interrupção, mencionando, em seguida, os pontos positivos e negativos da performance. Quando terminou de tocar, o flautista A relatou que percebeu dois pontos que não havia levado em consideração: o andamento da obra e a velocidade do *vibrato* que estava usando: “Será que eu mantive o pulso, tenho que ver, pois ainda tem a percussão, necessito estudar com o metrônomo”.

O flautista questionou-se sobre o uso do *vibrato*: “não é o *vibrato* em si que está errado, mas o jeito de fazer”. Explicou que estava começando a nota sem vibrar para, em seguida, iniciar a vibração, acrescentando que às vezes é necessário iniciar a nota vibrando, tentando não ser sempre repetitivo:

Eu me conheço, sei que é [um defeito meu] começar a nota lisa e colocar o *vibrato* depois e não fazer um *vibrato* contínuo. Preciso [avaliar] se é apenas uma sensação ou se realmente estou vibrando [sempre do mesmo jeito].

Mostrou também que é necessário refletir sobre sua prática para construir a sua execução e conhecer os seus hábitos no momento da performance. No segundo período de aprendizagem, notamos preocupações com o *vibrato* e o andamento (tempo). O *vibrato* pode estar, muitas vezes, relacionado a dificuldades técnicas, mas como relatado pelo participante, nesse caso, se assemelha mais à utilização desse na condução das frases, sendo, assim, característica da dimensão interpretativa. Chaffin e Imreh mostram que

o número de efeitos das dimensões básicas decrescem de 5 (cinco) no primeiro período de aprendizagem para 0 (zero) no terceiro período,

enquanto o número de efeitos das dimensões interpretativas crescem de 0 (zero) no primeiro período para 2 (dois) no segundo período e 1 (um) no terceiro (CHAFFIN e IMREH, 2001, p.62).<sup>37</sup>

Vemos que na pesquisa citada as preocupações com as características da dimensão básica diminuem conforme avança o aprendizado e o contrário acontece com os aspectos da dimensão interpretativa, que apresentam um aumento no decorrer do estudo.

O terceiro período de aprendizagem é marcado pela lembrança dos ensaios e concertos executados. O participante A observou que a maior dificuldade era escolher o andamento durante os ensaios com a orquestra, concordando mais uma vez com a ideia de Chaffin e Imreh (2001) de aumentar o número de vezes que foram mencionadas as características da dimensão interpretativa no decorrer do aprendizado.

O flautista esclareceu que a dificuldade na escolha do andamento ocorreu devido às discordâncias com o regente. O maestro regia sempre muito rápido, o que se chocava com a ideia de amplitude do flautista, de frases mais longas e sonoras. Explicou que o andamento que o maestro sugeria era muito mais rápido que as gravações pesquisadas, sendo necessário, assim, que os músicos (os percussionistas e o flautista) intervissem ao regente para chegar a um consenso:

Depois a gente se ajeitou. Eu acho que durante os concertos foi mudando e no fim eu me acostumei a tocar um pouquinho mais rápido e ele a reger um pouco mais lento, então a gente se encaixou.

Ainda no terceiro período de aprendizagem, o participante A explicou que no compasso 13 a orquestra executa uma grande pausa e a flauta fica sozinha (ver Anexo 1):

---

<sup>37</sup>The number of effects of basic dimensions decreased from five in learning period 1 to zero in period 3, while the number of effects of interpretative dimensions increased from zero in period 1 to two in period 2 and one in period 3.

Nesse momento fiz um *sforzatto* de verdade, [com muito som] e muito *vibrato* para dar mais projeção [sonora ao trecho]. E daqui para frente eu posso ter um pouquinho mais de liberdade para [terminar a frase]. [Percebi que] poderia tocar o compasso 14 com um timbre diferente, porque é como se minha frase começa-se a fechar, e o solo começa a voltar [para região mais grave da flauta], é como se o ponto de máxima intensidade [regressasse] para depois iniciar o diálogo com o sax.

A partir desse depoimento, percebemos as principais características descritas por Chaffin e Imreh (2001) sobre a dimensão de performance: possuir o mapa da obra na sua mente para identificar a estrutura formal da obra, definir os trechos de tensão e relaxamento e comentários sobre concentração e ter consciência de um determinado trecho. Vemos que, segundo os autores, o terceiro período de aprendizado é reportado, com mais exclusividade, às características da dimensão de performance e também das dimensões interpretativas.

No quadro 6, apresentamos o números de vezes que cada aspecto foi abordado nas dimensões mencionadas durante o estudo do participante A, no excerto inicial do *Choros 6*.

	PERÍODO DE APRENDIZAGEM		
	1. Sessão de estudo	2. Momento de performance após sessão de estudo	3. Ensaio com a orquestra.
<b>BÁSICO</b>			
Afinação	3	0	0
Dificuldades técnicas	4	2	0
Padrões	2	0	0
Respiração	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>INTERPRETAÇÃO</b>			
Fraseado	8	1	1
Mudanças de dinâmica	3	1	0

Mudanças de andamento	3	3	2
TOTAL	14	5	3
PERFORMANCE			
Memorização	2	0	0
Concentração	2	1	1
Estrutura musical	5	1	1
Uso da partitura	2	1	0
TOTAL	11	3	2

Quadro 6 – Número de vezes em que cada aspecto foi abordado pelo participante A, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001)

O próximo quadro mostra os comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões, apontados pelo participante A durante o estudo.

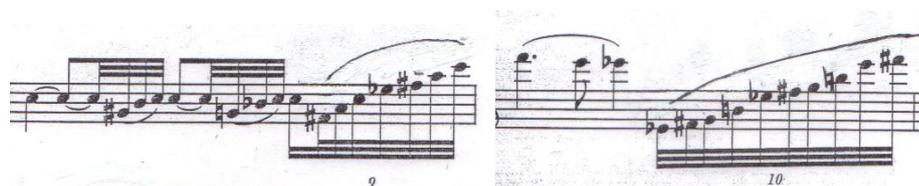
<b>DIMENSÃO BÁSICA</b>	
Afinação	“É difícil de ligar essas notas sem que o fá desça de afinação, [já que] muitas vezes esse fá é baixo.”
Dificuldades técnicas	“[[foi difícil] tocar as frases muito expressivas e muito bem pronunciadas com um [pulso] absolutamente rígido que não te dá liberdade. Esse foi um desafio para mim.”
Padrões	“as partes que mais [necessito] lembrar são essas subidas, mas acho que já lembrei”.
<b>DIMENSÃO INTERPRETATIVA</b>	
Fraseado	“Tenho um questionamento em relação ao fraseado, nesse momento [inicia-se] uma progressão muito longa e [o compositor] escreveu [apenas] forte. Mas, se eu tocar tudo sempre forte, fica muito chato.”
Mudança de dinâmica	“[[Percebi] a necessidade de diminuir a dinâmica na nota longa e que durante os ensaios conversou com o saxofonista quais eram os momentos em que a flauta soaria mais e quais os trecho seria o saxofone, para que o diálogo ficasse mais claro para ambos.”
Mudança de andamento	“Será que eu mantive o pulso, tenho que ver, pois ainda tem a percussão”.

Interpretação	“Nesse momento fiz um <i>sforzatto</i> de verdade, [com muito som] e muito <i>vibrato</i> para dar mais projeção [sonora ao trecho]. E daqui para frente eu posso ter um pouquinho mais de liberdade para [terminar a frase]. [Percebi que] poderia tocar o compasso 14 com um timbre diferente, porque é como se minha frase começa-se a fechar, e o solo começa a voltar [para região mais grave da flauta], é como se o ponto de máxima intensidade [regressa-se] para depois iniciar o dialogo com o sax”.
<b>DIMENSÃO DA PERFORMANCE</b>	
Memorização	“tenho o hábito de memorizar os trechos de orquestra, pois assim fico mais livre na hora de tocar. Tenho a liberdade de tirar o olho da partitura e [observar] alguém (maestro) que muitas vezes sabe mais que você sobre a obra. Muitas vezes um gesto [do maestro] pode ligar uma luz na sua cabeça, [por isso] gosto de estar preparado [para ter essa liberdade]”
Concentração	“Dividi a obra entre as sessões de sonoridade e a de dificuldade técnica. Dividi dessa forma para conseguir me focar mais e trabalhar o som separadamente da técnica, [me concentrando em cada sessão]”
Estrutura musical	“tem alguns trechos que dão mais dificuldade, pelo menos eu preciso de mais tempo para entender, então eu costumo escutar e pensar (...) vejo como são as mudanças de harmonia para entender como [conduzir] o fraseado, até [encontrar uma maneira] mais interessante [de tocar]”
Uso da partitura	“Villa-Lobos escrever somente forte, não [mencionou] nada sobre eventuais nuances ou tipos de fraseados (...) [mas] se você toca todo o solo forte, fica muito chato e sem direção. [Vou procurar] um fraseado diferente.”

Quadro 7 – Comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante A, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001)

#### 4.2 DISCUSSÃO DOS AUTORRELATOS DO PARTICIPANTE B

Após uma primeira leitura, o participante recorre à estratégia de repetições para uma melhor compreensão das notas e dos padrões recorrentes no excerto, começando a se preocupar com as dimensões básicas, com o reconhecimento dos padrões musicais, assim como com as notas e a rítmica. O flautista B tocou todo o trecho intercalando sessões de repetição das escalas ascendentes várias vezes: c.10 - 4 vezes; c.11 - 9 vezes; c.11 - 5 vezes; sempre tocando uma sequência de trechos e repetindo novamente os trechos das escalas ascendentes (exemplo 8). Chaffin e Imreh mostram que dificuldades técnicas, como saltos ou trechos complicados, podem muitas vezes ser resolvidos através de repetições da dificuldade motora.



Exemplo 8 – *Choros nº 6* compasso 10 e 11, escalas ascendentes

Para Chaffin, existem duas maneiras de se classificar a prática do músico através de segmentos ou trechos: *works* e *runs*. O autor conceitua *works* como o momento em que o performer se concentra em repetições de um trecho curto, com o intuito de solucionar determinado problema ou dificuldade técnica, desenvolvendo, assim, a fluência do trecho. Os *runs* são definidos por ele como momentos em que o músico executa trechos longos com o mínimo de repetição e sem a ocorrência de soluções para problemas técnicos específicos, objetivando estudar as conexões entre as sessões e um maior entendimento das questões interpretativas em um trecho mais longo da obra. Sendo assim, o flautista B apresentou alternância de

*works* e *runs* durante o seu estudo, conforme descrito acima, sendo esta uma estratégia especializada na preparação da performance.

O flautista B iniciou os questionamentos sobre o aspecto da dinâmica dizendo que

o próximo passo é pensar um pouco mais musicalmente, o que posso fazer com o som, [já que não tem] nenhuma indicação de dinâmica, apenas forte, e um crescendo e diminuendo. [Acredito] que posso ter a liberdade de acrescentar mais dinâmicas.

Apontou que no compasso 9 acrescentou um *crescendo*, com a intenção de conduzir a frase para o compasso 11 no trecho agudo. O flautista tocou novamente a partir das progressões (c. 7 a 15) e explicou que, para ele, esse trecho (c. 15) tem um caráter mais lírico e melodioso e que, por isso, marcaria na partitura a palavra *fino*<sup>38</sup> (ver Anexo 3). Acrescentou ainda que podia pensar em mais aspectos para a construção interpretativa, como o uso do *vibrato* e a utilização de diferentes timbres. Nesse primeiro período de aprendizagem, observamos as ideias de construção dos fraseados, apontando para as escolhas de dinâmicas, timbres e a utilização do *vibrato* que será executado no trecho. Essas preocupações correspondem às dimensões interpretativas analisadas por Chaffin e Imreh (2001).

O participante B explicou que precisa marcar na partitura os momentos em que irá respirar (ver Anexo 3) e que essas respirações estão de acordo com o andamento do seu estudo. Entretanto, precisa identificar, durante os ensaios, qual será o andamento do maestro para saber se serão necessárias respirações para todo o trecho. Nesse momento, observamos que o aspecto do andamento (tempo) deverá ser verificado somente no ensaio, ou seja, no terceiro período de aprendizagem.

---

<sup>38</sup> O flautista B utiliza as palavras *fino* e *grosso* para caracterizar o timbre sonoro, definindo o termo *fino* como um som com mais harmônicos agudos, e o termo *grosso* como um som com harmônicos mais graves.

Chaffin e Imreh apontam que o maior número de vezes de comentários sobre o tempo ocorre no terceiro período de aprendizagem, esclarecendo, assim, que o músico terá a exata noção da obra e do tempo escolhido somente nos momentos finais do estudo. Os autores mostram também que essas preocupações com aspectos básicos e interpretativos, focados em um trabalho futuro, podem se tornar aspectos da dimensão de performance:

Esses efeitos indicados, já durante o primeiro período de aprendizagem, a pianista tinha identificado o significado especial que essas passagens teriam mais tarde, quando a peça for executada fluentemente como um todo (CHAFFIN E IMREH, 2001, p. 58).<sup>39</sup>

Ao tocar o compasso 17, o flautista B interrompe e se questiona sobre a escolha de timbre e velocidade do *vibrato*:

Apesar de [ter que] respirar entre o si e o lá, tentar atacar o lá com a mesma cor que eu deixei o si, e como a nota é bem longa, não preciso tocar com o mesmo *vibrato*, a mesma cor. Eu posso variar um pouquinho!

Vemos que essas preocupações com os aspectos interpretativos têm como função construir o fraseado e as ideias do músico e são apresentadas pelo flautista no primeiro período de aprendizado. Segundo Chaffin e Imreh, seus efeitos têm início no primeiro e segundo períodos de aprendizagem e continuam abrangendo o terceiro período, uma vez que as dificuldades técnicas e mudanças de dinâmicas também requerem uma atenção durante a performance.

Ainda no primeiro período de aprendizado, o flautista B mencionou a necessidade de tocar todo o excerto para, dessa forma, verificar se ele está soando como gostaria ou se precisa de mais estudo. Ao terminar de tocar, explicou que nem tudo soou como ele esperava.

Agora que eu toquei pela primeira vez [o excerto completo] eu já descobri coisas que não deram muito certo e que eu já vou anotar para prestar

---

<sup>39</sup> These effects indicate that, already in the first learning period, the pianist had identified the special significance of these passages would have later on when the piece could be played fluently as a whole.

atenção da próxima vez, por exemplo, eu acho que comecei muito piano apesar de estar escrito forte, respirei muito pouco nesse lugar, e posso começar mais piano nesse outro trecho.

Esse depoimento relata a necessidade de uma autoavaliação para melhor entendimento do que foi estudado. Percebemos a necessidade de executar a obra como um todo e observar quais os pontos negativos e positivos ao final do estudo, antecipando, assim, o que seria o segundo período de aprendizagem proposto nesta pesquisa. Ericsson et al. (1993) esclarecem que o *feedback* é um elemento necessário para a prática deliberada.

Ao iniciar o segundo período de aprendizagem, o participante B é solicitado a tocar novamente o excerto completo e mencionar quais os pontos positivos e negativos da performance. Após o término da execução, o flautista B comenta:

Como eu estava mais concentrado, teve algumas coisas que eu não planejei mas [soaram] melhores como, por exemplo, a mudança de cor, as respirações saíram no lugar [exato] que planejei. Eu acho que a única coisa que eu trabalharia um [pouco] mais são esses compassos [de figuras repetidas] para não ficar muito monótono.

Vemos que os trechos que soaram como ele havia estudado foram classificados como aspectos básicos e interpretativos, como a respiração e as escolhas de timbre, respectivamente. Já o ponto negativo, o trecho que precisa de maior atenção, segundo o participante B, encontra-se também na dimensão interpretativa, incluindo a procura por um melhor fraseado e a tentativa de conduzir melhor as progressões sem que estas fiquem repetitivas, buscando, dessa forma, gerar um interesse maior no momento da performance. Na tentativa de obter o que o flautista B almeja, ele sugere alterar a variação do tempo, deixando-o mais livre, além de acrescentar mais alterações nas dinâmicas. Chaffin e Imreh apontam ainda que

no segundo período de aprendizagem o trabalho é afetado por ambos os aspectos fraseado e dinâmica. As complexidades da interpretação também foram dominadas por sua vez. O efeito do fraseado que apareceu primeiro no segundo período, desaparece novamente no final desse período, indicando que o fraseado havia sido aperfeiçoado ao ponto que não mais afetaria a prática. A dinâmica continuou afetando a prática no terceiro período de aprendizagem (CHAFFIN E IMREH, 2001, p.56).<sup>40</sup>

No terceiro período de aprendizagem, o participante relembra os problemas e dificuldades que ocorreram durante os ensaios e o concerto. O flautista comentou que somente no ensaio geral percebeu que estava tocando uma nota errada. “Nossa eu toquei a nota errada a semana inteira e o maestro não corrigiu!”. Para os autores supracitados ainda é possível aparecer aspectos das dimensões básicas no terceiro período de aprendizagem, contudo, com menos frequência.

O flautista B esclarece que não teve problemas com o tempo (andamento) solicitado pelo maestro, já que este lhe deu liberdade de conduzir os fraseados durante o solo. Explica que o maestro confiou aos músicos “a liberdade de fazer [o que acharem melhor]”.

Nesse ponto, apresenta-se uma discrepância em relação à pesquisa de Chaffin e Imreh, que mostra que a preocupação com o aspecto andamento é significativo no decorrer da aprendizagem, já que muitas vezes a prática é afetada por mudanças de tempo referentes ao andamento global da obra. Vemos que o participante B não teve problemas com o andamento, pois esse se manteve no decorrer de todo o aprendizado, assim como durante a performance.

O quadro 8 detalha os aspectos das dimensões mencionadas durante o estudo do participante B no excerto inicial do *Choros 6*.

---

<sup>40</sup> In the second learning period work was affected by both phrasing and dynamics. The complexities of interpretation were also mastered in their turn. The effect of phrasing that first appeared in period 2 disappeared again in the final learning period, indicating that phrasing too had been mastered to the point that it no longer affected practice. Dynamics continued to affect practice in learning period 3.

	PERÍODO DE APRENDIZAGEM		
	1. Sessão de estudo	2. Momento de performance após sessão de estudo	3. Ensaio com a orquestra.
<b>BÁSICO</b>			
Afinação	0	0	0
Dificuldades técnicas	5	0	0
Padrões	3	0	1
Respiração	3	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>INTERPRETAÇÃO</b>			
Fraseado	4	1	1
Mudanças de dinâmica	5	1	0
Mudanças de andamento	1	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>PERFORMANCE</b>			
Memorização	0	1	0
Concentração	3	1	0
Estrutura musical	1	0	0
Uso da partitura	1	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

Quadro 8 – Número de vezes em que cada aspecto foi abordado pelo participante B, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001)

O próximo quadro mostra os comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante B durante o estudo.

<b>DIMENSÃO BÁSICA</b>	
Afinação	

Dificuldades técnicas	“tem um trechinho tecnicamente que as notas vão embolando”
Padrões	“[preciso] estudar as notas primeiro.”
Respiração	“agora eu descobri que tem um lugar aqui que eu não preciso ficar respirando toda hora no mesmo lugar.”
<b>DIMENSÃO INTERPRETATIVA</b>	
Fraseado	“a questão de agrupamento, agrupar algumas notas que formem uma frase.”
Mudança de dinâmica	“não tem quase nenhuma indicação de dinâmica, tudo forte, (...) acho que eu posso ter mais liberdade de acrescentar [novas] dinâmicas”
Mudança de andamento	“pronto, dá pra fazer numa respiração só, pelo menos em casa no ensaio agente vê depois o tempo do maestro.”
Interpretação	“esse compasso eu [toco] sozinha, ele [me] parece um pouco mais melodioso mais lírico (...) [vou fazer] um som mais fino”
<b>DIMENSÃO DA PERFORMANCE</b>	
Memorização	“eu toco com a partitura mas a obra já está memorizada.”
Concentração	“como eu estava concentrada, teve algumas coisas que eu não planejei e que saíram melhor.”
Estrutura musical	“análise estrutural ou harmônica, é muito difícil de fazer por falta de tempo.”
Uso da partitura	“tem um trechinho que leva para esse agudo e não tem nenhuma dinâmica marcada, eu marcaria um pequeno <i>crescendo</i> aqui.”

Quadro 9 – Comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante B, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001)

#### 4.3 DISCUSSÃO DOS AUTORRELATOS DO PARTICIPANTE C

Ao iniciar o estudo, o flautista C esclareceu que como o solo não apresentava grandes dificuldades técnicas motoras, e sim a necessidade de uma

sonoridade mais flexível, com variedades de dinâmicas e coloridos distintos, iniciou o aquecimento com o exercício de Marcel Moyse e Philippe Bernold com escalas cromáticas e arpejos ascendentes e descendentes, acrescentando variações de dinâmicas e *vibrato*.

Sendo esse o primeiro período de aprendizagem do participante C, observamos nele a preocupação com algumas dificuldades específicas do instrumento (homogeneidade do som, variações de dinâmicas, estudo do *vibrato*), buscando, a princípio, solucionar dificuldades técnicas que poderiam acontecer, iniciando, assim, as resoluções dos aspectos da dimensão básica: dificuldades técnicas. Chaffin e Imreh mostram que os músicos facilmente se lembram das dificuldades técnicas, onde elas estão e quais são. Entretanto, uma vez aprendidas, elas não se mostram mais como problemas.

Após os exercícios de sonoridade e arpejos, o flautista C iniciou o estudo do excerto. Explicou que tinha o hábito de dividir a obra e, dessa forma, estudar cada trecho separadamente. Mencionou também que executaria apenas a primeira frase e observou que seria necessário o uso de *rubatos* e de uma respiração mais profunda, uma vez que o seu ar inicial não foi suficiente para terminar a primeira frase. Observamos que durante a construção dessa frase inicial ele mencionou aspectos da dimensão básica, na qual podemos considerar a respiração como sendo uma dificuldade técnica e aspectos da dimensão interpretativa, como os *rubatos*, apresentados como uma maneira de condução da frase.

Continuou nos três primeiros compassos e mencionou a falha do som, já que o participante tocou com uma dinâmica *forte* (exemplo 9). Essa falha ainda é um conflito da dimensão básica, no nível das dificuldades técnicas do instrumento. Seguiu tocando do início até o compasso 6, mas não gostou da execução do

segundo membro de frase, já que o *sforzatto* deveria ser mais acentuado. Entendemos nesse momento que o problema do *sforzatto* gerou preocupações novamente nas duas dimensões, básica e interpretativa, já que, ao atacar a nota com um *sforzatto* exagerado, poderia comprometer o som, gerando uma dificuldade técnica na nota, que poderia falhar. Contudo, o exagero dessa técnica possibilitaria uma melhor expressão da frase.



Exemplo 9 – *Choros nº 6* compassos 2 a 4, primeira frase com dinâmica *forte*

O flautista C iniciou novamente o solo, interrompendo-o no compasso 10, na nota Dó (exemplo 10):

Agora vou trabalhar essa parte das fusas, pois isso deve ser visto com mais carinho, [pois temos que ouvir todas as notas] e não pode ser muito quadrado, [temos que colocar] uma certa ginga.

Tocou novamente o trecho, ficando atento às escalas ascendentes, buscando observar as notas e os padrões a serem seguidos. Após o estudo de identificação das notas, o participante C expressou a sua preocupação com as intenções interpretativas do trecho do compasso 10 e 11 (Exemplo 10) e mencionou que

temos esse ponto culminante no Si b e isso deve ser avaliado, tem que ser enfatizado e depois desse Mi b que [possui] um *sforzatto* e isso [também] tem que acontecer. Vamos [tentar] executar isso.

A intenção de construir um clímax na obra, com a ideia de expressar a frase, também se encontra nas dimensões interpretativas.



Exemplo 10 – *Choros nº 6* compassos 10 e 11, escalas ascendentes

Ao tocar novamente todo o trecho, a nota Mi b grave (c. 11) falhou, e o participante C a executou novamente, fazendo um pequeno apoio sobre a nota que iniciava a segunda escala ascendente. Continuamos a observar preocupações com problemas técnicos da dimensão básica. Seguiu tocando até a nota Lá do compasso 17 (Exemplo 11), relatando que

a flauta aqui é um ator coadjuvante porque entra o saxofone, então vou modificar minha posição e encontrar uma outra cor para esse Lá [já que aqui] eu sou acompanhamento.



Exemplo 11 – *Choros nº 6* compassos 17 a 19, trecho da flauta e saxofone

Voltou a mencionar sobre a escala que conduz ao Fá (c.10 e 11) e explicou a necessidade de estudar as notas. Seguiu tocando até o final do excerto (c. 24), mas destacou, novamente, um problema ocorrido com a respiração.

Um problema que houve foi que eu não respirei legal aqui no número 2 e nesse finalzinho eu estava completamente sem ar. Vou marcar entre [as notas] Si e Lá, onde o saxofone entra eu vou ter que respirar melhor e antes [da nota] Dó (c.14).

Tocou novamente todo o trecho do compasso 10 até o fim, estudando a resistência corporal de tocar com as novas marcações de respiração (ver Anexo 4).

Observamos através dos comentários do participante C que este apresentou preocupações com os aspectos das dimensões básica e interpretativa

durante todo o primeiro período de aprendizagem. Chaffin e Imreh comentam que nesse primeiro período geralmente ocorrem efeitos dos aspectos dessas duas dimensões e que esses são sempre resolvidos através de *works*, no qual o músico dedica um tempo às repetições até que o problema seja solucionado. Os autores apontam ainda que à medida que o performer vai dominando as questões básicas, sua atenção vai sendo conduzida para as questões interpretativas, ocorrendo, dessa forma, um deslocamento de foco da prática no decorrer dos três períodos de aprendizagem.

A necessidade de repetição dos compassos 10 e 11 apontam para a ideia de que ambos possuíam características distintas, como dificuldades técnicas, identificação de padrões, falha de notas e aspectos interpretativos, como construção do clímax e condução do fraseado. Chaffin e Imreh mostram que

compassos que continham mais características, ou eram repetidos mais vezes, ou a prática de trechos iniciava nesses compassos. Essa é a direção de efeitos esperada que os compassos mais complexo ou mais difíceis requerem mais prática (CHAFFIN e IMREH, 2001, p, 57).<sup>41</sup>

Foi solicitado ao flautista C que tocasse novamente todo o excerto, sem interrupções no início do segundo período de aprendizagem e, ao final, ele deveria avaliar o que foi positivo ou negativo na sua performance. O músico disse que precisaria descansar um pouco, já que o seu hábito era de fazer pausas durante o estudo para descansar a musculatura. Para isso, deu início a uma série de movimentos circulares com as mãos nas bochechas como se estivesse buscando relaxar a face: “eu sempre faço umas pausas assim, não fico tocando tudo direto”.

Iniciou a execução de todo o excerto e, ao finalizá-lo, mencionou que o fato de “ainda estar frio” e não ter tido mais tempo para fazer outros exercícios para a

---

<sup>41</sup> Bars containing more features were repeated more or that practice segments started on these bars. This is the direction of effect to be expected if bars that are more complex or more difficult require more practice.

homogeneidade e flexibilidade de som não lhe permitiu emitir a intensidade sonora desejada:

Esse solo está escrito [com dinâmica] forte, então é um solo que realmente é do forte [para mais]. [Necessitava] fazer mais daqueles exercícios que eu [fiz] para conseguir ampliar ainda mais o forte que consegui [agora].

Ele explicou que a sala onde estávamos gravando a entrevista possuía uma boa acústica e que o resultado obtido nesse momento não seria o mesmo quando estivesse tocando no teatro. Por isso, mencionou a necessidade de estudar mais os *crescendos* e *decrecendos* com maior exagero e intensidade para que pudesse se sentir seguro no momento da performance.

Observamos no segundo período as preocupações com mudanças de dinâmicas e condução dos fraseados. Chaffin e Imreh explicam que esse momento é completamente afetado pelas questões interpretativas, principalmente a dinâmica e o fraseado. Eles mostram que as complexidades da interpretação são dominadas nos *runs* e talvez por isso fossem identificados durante a execução de todo o trecho.

Ao ser questionado sobre os problemas e/ou dificuldades que ocorrem durante os ensaios ou a performance da obra com a orquestra e possíveis soluções encontradas naquele momento, o flautista C mencionou que o maior problema foi a afinação com o saxofone: “o saxofonista pensava na afinação um pouco diferente de mim, então eu tive que me ajeitar para conseguir afinar com ele”. Percebemos nessa declaração a preocupação com a dimensão básica relacionada a dificuldades técnicas e à dimensão interpretativa do aspecto do fraseado, com a intenção de compreender e ceder em alguns momentos para a construção da frase.

Notamos novamente uma preocupação com aspectos básicos; entretanto, em uma situação diferente, uma vez que seria necessário se adaptar a outro instrumentista que possui ideias diferentes. Chaffin e Imreh explicam que o número

de comentários relacionados às dificuldades técnicas diminuem; contudo, ainda existem, uma vez que o performer tenta solucionar novos problemas que podem surgir a partir do refinamento da sua interpretação.

O participante C comentou que tocou essa obra com dois maestros diferentes e que não teve problemas com nenhum deles. Explicou que ambos regeram o trecho estudado (flauta), porém com o intuito de marcar o pulso e situar os músicos no contexto da obra, dando liberdade para o flautista executar os *rubatos* na sua interpretação.

Chaffin e Imreh explicam que o fato do músico não ter mencionado nenhum problema pode ser devido ao seu entendimento de problema, ou seja, muitas vezes o performer não considera algo como problema e acaba não o mencionando. Apontou também que algumas características da obra eram rotineiras e não problemáticas, não merecendo comentários.

Segue o quadro com o número de vezes que cada dimensão foi mencionada durante o estudo do participante C no excerto inicial do *Choros 6*.

	PERÍODO DE APRENDIZAGEM		
	1. Sessão de estudo	2. Momento de performance após sessão de estudo	3. Ensaio com a orquestra.
<b>BÁSICO</b>			
Afinação	0	0	1
Dificuldades técnicas	7	1	1
Padrões	2	0	0
Padrões	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>INTERPRETAÇÃO</b>			

Fraseado	3	1	1
Mudanças de dinâmica	3	1	0
Mudanças de andamento	0	0	0
TOTAL	6	2	1
PERFORMANCE			
Memorização	2	0	0
Concentração	1	0	0
Estrutura musical	2	1	0
Uso da partitura	1	1	0
TOTAL	6	2	0

Quadro 10 – Número de vezes em que cada aspecto foi abordado pelo participante C, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001)

O próximo quadro mostra os comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões, apontados pelo participante C durante o estudo.

<b>DIMENSÃO BÁSICA</b>	
Afinação	“o saxofonista pensava na afinação um pouco diferente de mim, então eu tive que me ajustar para conseguir afinar com ele.”
Dificuldades técnicas	“eu toquei mais forte, mas o som falhou, então vou fazer de novo”
Padrões	“Agora vou trabalhar essa parte das fusas, pois isso deve ser visto com mais carinho, [pois temos que ouvir todas as notas.”
Respiração	“O problema é que eu não respirei bem, preciso respirar um pouco melhor.”
<b>DIMENSÃO INTERPRETATIVA</b>	
Fraseado	“temos esse ponto culminante no Si b e isso deve ser avaliado, tem que ser enfatizado e depois desse Mi b que [possui] um <i>sforzatto</i> e isso [também] tem que acontecer. Vamos [tentar] executar isso.”

Mudança de dinâmica	“esse solo está escrito [com dinâmica] forte, então é um solo que realmente é do forte [para mais]. [Necessitava] fazer mais daqueles exercícios que eu [fiz] para conseguir ampliar ainda mais o forte que consegui [agora].”
Mudança de andamento	“[não tive problemas com o tempo] o maestro regeu mas me deu a liberdade de fazer os <i>rubatos</i> .”
Interpretação	“tenho que encontrar uma outra cor para esse momento.”
<b>DIMENSÃO DA PERFORMANCE</b>	
Memorização	“[quando é muito difícil] eu começo devagar e vou aumentando [a velocidade] (...) e depois de algum tempo eu inevitavelmente, já memorizei, não porque eu queira memorizar, mas porque já repeti [muitas] vezes.”
Concentração	“pratico o aquecimento, [pois é] uma questão muscular.”
Estrutura musical	“analisar a estrutura da música, essa frase é tal, esse é o tema tal, aqui é o desenvolvimento, eu tenho que fazer isso!”
Uso da partitura	“essas respirações precisam ser marcadas na partitura, porque se não agente esquece.”

Quadro 11 – Comentários relacionados aos aspectos das diferentes dimensões apontados pelo participante C, adaptação do Quadro de Chaffin e Imreh (2001)

## CONCLUSÃO

Vimos que a construção de uma performance musical é uma temática da pesquisa em Práticas Interpretativas de grande relevância, já que a excelência da performance está diretamente relacionada à sua própria construção. Sabemos que a maioria dos trabalhos referente às estratégias de estudo para a resolução de problemas técnicos ou musicais, até a segunda metade do século XX, estava relacionada à experiência de professores ou especialistas no instrumento. O avanço, principalmente na psicologia cognitiva, nos permitiu entender melhor como os músicos estudam e se preparam para uma performance. Vê-se, a partir de então, a oportunidade de verificar soluções embasadas em pesquisas empírico-científicas e o crescente número de trabalhos na área.

Partindo dos questionamentos e objetivos iniciais da pesquisa procuramos identificar quais eram as estratégias de estudo utilizadas por performers, que atuam como flautistas solistas em orquestras, e buscamos compreender o processo de construção de uma performance, procurando entender como esses músicos estudam e preparam as obras orquestrais em um curto período de tempo, o qual exige esse cargo. Outro ponto que estudamos era se os modelos construídos em outras pesquisas sobre planejamento de performance eram válidos para esse estudo e se as estratégias apontadas em outras pesquisas poderiam ser iguais apesar de contextos e instrumentos diferentes.

Entendemos ao construir o modelo analítico, no qual examinamos as pesquisas empíricas existentes na área, identificamos as estratégias de estudo utilizadas por cada participante e verificamos se estas foram utilizadas pelos flautistas envolvidos em nosso trabalho, percebemos que a maioria das estratégias

mencionadas nessa pesquisa já haviam sido citadas em outros trabalhos. Entretanto, identificamos quatro estratégias de estudo que até o presente momento não encontramos em outros trabalhos envolvendo a mesma temática. As estratégias de estudo identificadas somente nesse trabalho são: estudo do *vibrato*, para flexibilidade da embocadura e relaxamento da garganta; estudo com afinador; estratégia de emissão do ar para controle da afinação; estratégia de utilização de respiração circular.

Percebemos que a estratégia de utilização do *vibrato* para a flexibilidade da embocadura e relaxamento da garganta é uma estratégia particular do flautista A e bastante peculiar para outros flautistas, uma vez que para esse instrumento é necessário que os lábios e a garganta estejam relaxados e o uso do *vibrato* em alta velocidade, faz com que os lábios estejam firmes para sustentar a velocidade do ar, e a garganta por sua vez necessita estar relaxada e dilatada para deixar esse ar passar facilmente.

As outras duas estratégias, emissão do ar para controle da afinação e utilização de respiração circular, estão relacionadas à instrumentos de sopros em geral, pois são possíveis de serem realizadas nesses instrumentos com o intuito de facilitar sua prática. E a última estratégia, estudo com afinador, é útil para todos os instrumentistas que praticam instrumentos não temperados, uma vez que esses instrumentos precisam de uma referência de afinação já que diferentemente de outros instrumentos, como o piano, por exemplo, que possui uma afinação fixa, esses, instrumentos não temperados, precisam ser ajustados, sendo assim, o uso do afinador se torna extremamente necessário durante o estudo desses.

Sob o ponto de vista dos modelos construídos em outras pesquisas na mesma temática, buscamos traçar um paralelo com o estudo de Chaffin e Imreh

(2001) para assim verificar se a construção de uma performance poderiam ter aspectos semelhantes e/ou diferentes, e quais seriam esses. Buscamos compreender melhor a construção da performance de cada participante, percebendo, assim, quais foram os aspectos musicais mais significativos em cada período de aprendizagem para os flautistas investigados para esta pesquisa, durante o estudo de um excerto orquestral.

Identificamos vários pontos em que os estudos se assemelham e outros em que se diferem, e através desses dados entendemos que a construção de cada performance é única, entretanto, como estamos lidando com músicos em nível de expertise vários aspectos são semelhantes.

Julgamos necessário esclarecer que, segundo Chaffin e Imreh (2001), a ausência de um aspecto durante o estudo do participante não mostra que o músico não tenha se atentado para uma determinada dimensão. Significa apenas que a dimensão não teve um efeito consistente durante o estudo do pesquisador, isto é, não foi possível ao pesquisador identificar esses aspectos apenas pelos autorrelatos. Outro fato relevante a ser mencionado é o que segundo os autores, o performer, durante estudos como esse, aponta apenas para o que ele considera como problema ou dificuldade. Sendo assim, só será mencionado pelo músico o que esse considerar como tal.

Baseado no quadro de Chaffin, onde os aspectos musicais são apresentados em três diferentes dimensões, apresentamos no quadro 12 o número de vezes que os participantes mencionam cada aspecto musical e notamos que é bastante diferente entre si.

	Participante A	Participante B	Participante C
<b>Dimensão Básica</b>			
Afinação	3	0	1
Dificuldades técnicas	6	5	9
Padrões	2	4	2
Respiração	3	5	2
<b>Dimensão Interpretativa</b>			
Fraseado	10	5	5
Mudança de dinâmica	4	6	4
Mudança de andamento	8	3	0
<b>Dimensão de Performance</b>			
Memorização	2	1	2
Concentração	4	4	2
Estrutura Musical	7	1	3
Uso da partitura	3	1	1

Quadro 12 - Número de vezes que cada aspecto das três dimensões foi mencionado pelos participantes durante o processo de aprendizagem

O flautista A, dentro das dimensões básicas, foi o que mais se preocupou com o aspecto “afinação”. Já o flautista B foi quem deu maior atenção ao quesito “respiração” e o participante C mencionou mais vezes o aspecto “dificuldades técnicas”. Na dimensão interpretativa, o flautista A foi o participante que mais se

preocupou com os aspectos “fraseado” e “mudança de andamento”. Já os outros dois participantes, relataram que não tiveram problemas com a mudança de andamento, principalmente no terceiro período de aprendizagem. Entretanto, o participante B foi o que fez mais comentários relacionados ao aspecto “mudança de dinâmica”. Na dimensão de performance, o flautista A teve sua atenção voltada para o aspecto da “estrutura musical”, seguida, juntamente com o participante B, do aspecto “concentração”, apresentando, assim, os diferentes números de vezes que cada aspecto foi mencionado. O participante C teve maior número de comentários voltado à estrutura musical.

Concluimos, dessa forma, que entre as dimensões básica e interpretativa, o participante A se preocupou mais com os aspectos interpretativos; já o participante B mencionou igualmente as duas dimensões, enquanto o participante C despendeu maior atenção à dimensão básica. Após essa análise, entendemos que cada flautista, apesar de muitas semelhanças, construiu o seu estudo de forma diferenciada, uma vez que cada um deles se atentou para um aspecto diferente de cada dimensão. Acreditamos que o modelo utilizado como referência (Chaffin e Imreh, 2001) nesta pesquisa foi de grande validade para a compreensão das dimensões musicais e, conseqüentemente, o entendimento da construção da performance de cada performer individualmente. Apesar deste modelo ter apresentado variáveis diferentes e aspectos que ainda precisaram ser alterados, como, por exemplo, o aspecto “pedal” pelos aspectos “afinação” e “respiração”, ele possibilitou a validação da presente pesquisa, uma vez que apresentou maior número de igualdades que discrepâncias.

Ao observarmos esses dados e as características de cada participante vimos que existiram dois tipos de estudo: um que privilegiou a técnica do instrumento como

ponto central do estudo e outro que teve o estudo da obra como ponto principal. O flautista C se prendeu, muitas vezes, a exercícios de técnica tendo como objetivo antecipar a solução de possíveis problemas e/ou dificuldades, enquanto os flautistas A e B se dedicaram desde o início do estudo a executar e praticar o excerto, buscando solucionar os problemas e/ou dificuldades à medida que fosse necessário.

Na descrição da trajetória dos participantes, todos eles tiveram suas práticas relacionadas a orquestras sinfônicas desde o início de seus estudos. Entendemos que para essa profissão é necessária um tipo de prática diferente de músicos solistas ou de performers que atuem em grupos menores e com menos frequência de concertos. A necessidade de uma preparação tão eficiente e rápida é extremamente importante para esses músicos, solistas de orquestras. Notamos que os três participantes citaram terem estudado com também flautistas profissionais de orquestras. Entendemos, assim, que os conhecimentos de orquestra e a prática foram estabelecidos desde cedo e que a própria experiência foram relevantes, uma vez que todos relatam ter participado de orquestras jovens e/ou profissionais no início e que foi de extrema importância em suas trajetórias.

Acreditamos que pesquisas como esta proporcionam o conhecimento de caminhos válidos durante o estudo de outros músicos flautistas, já que estes poderão utilizar as estratégias aqui relatadas para a solução de problemas semelhantes. Esperamos que este trabalho possa agregar qualidade ao ensino do instrumento, uma vez que é baseado na vivência e na prática de especialistas do instrumento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcos Vinícius. *Estratégias de estudo utilizadas por dois violonistas na preparação para a execução musical da Elegy (1971) de Alan Rawsthorne*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BARROS, C. Paula. *Villa-Lobos, sua obra*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1965.

BARROS, Luis Cláudio. *A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: Uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BARRY, N. The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, v. 20, n.2, p.112-123, 1992.

BAXTRESSER, Jeanne. *Orchestral Excerpts for Flute: with Piano Accompaniment*. Theodore Presser, 2008.

BÉHAGUE, Gerard H. *Heitor Villa-Lobos: The Search for Brazil's Musical Soul*, Austin, Texas: ILAS Monographs, UT Press, 1994.

BERNOLD, Philippe. *La Technique d'Embouchure*. La Stravaganza. 4ª edição.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUCK, Elizabeth. *The Orchestral Flute Audition: An Examination of Preparation Methods and Techniques*. Tese (Doutorado em Musical Arts). Rice University, 2003.

CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; LEMIEUX, Anthony; CHEN, Colleen. "Seeing the Big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*. California: University of California, v.20, n. 4, p. 465-490, 2003.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. *Practicing perfection: memory and piano performance*. Mahwah. NJ: Erlbaum, 2002.

CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela. Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science*, v.13 n.4, p.342-349, 2002.

\_\_\_\_\_. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, v. 29, p.39-69, 2001.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. Pulling teeth and torture: musical memory and problem solving. *Thinking and Reasoning*, v. 3, p.315-336, 1997.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, F.; CHEN, C. Spontaneity and creativity in highly practiced performance. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, p. 200-218, 2006.

CHAFFIN, Roger; LEMIEUX, Anthony. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, Aaron (Org.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, p. 19-40, 2004.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v. 2, p. 113-130, 2006.

CONNOLLY, Christopher; WILLIAMON, Aaron. Mental skills training. In: WILLIAMON, Aaron (Org.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, p. 221-246, 2004.

DAVIDSON, Jane. Developing the ability to perform. In: RINK, John. *Musical performance: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press, p. 89-101, 2006.

ERICSSON, K. CHARNESS, N. Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, v. 49, p.725-747, 1994.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf. Maintaining excellence: deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General*, v.125, n. 4, p.331-359, 1996.

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, p.363-406, 1993.

GABRIELSSON, Alf. Music performance research at the millenium. *Psychology of Music*. v. 31, p. 221-272, 2003.

GALTON, F. *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Julian Friedman, 1869/1979.

GALWAY, James. *Flute*. 7. ed. London. Kahn & Averill, 2009.

GARCIA, Maurício. Vibrato na flauta transversal: em busca de um olhar objetivo. *Anais do II Evento Científico da Associação Brasileira de Flautistas*. Uberlândia, 2009.

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

GOODMAN, Elaine. Ensemble performance. In *Musical performance A guide to understanding*. Editado por John Rink. Cambridge: Cambridge University Press, p. 153-167, 2006.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, v.18, n.1, p.27-39, 2001.

\_\_\_\_\_. The development of memorization strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, v.14, n.1, p.87-97, 1997.

\_\_\_\_\_. Professional musicians' orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*, v. 12, p.3-19, 1995a.

\_\_\_\_\_. Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, v. 23, n.1, p.111-128, 1995b.

HILL, Peter. From score to sound. In: RINK, John. *Musical performance: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press, p. 129-143, 2006.

HOWE, M. J. A. *The origins of exceptional abilities*. Oxford: Blackwell, 1990.

IMREH, Gabriela. *J. S. Bach* [CD]. New York: Connoisseur Society, 1996.

JOHNSTON. Philip. *The practice revolution*. Austrália: Practice Spot Press, 2002.

JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron (Org.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, p. 85-104, 2004.

JUSLIN, P; FRIBERG A; SCHOONDERWALDT E; KARLSSON, J. Feedback learning of musical expressivity. In: WILLIAMON, Aaron (Org.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, p. 247-270, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MIKLASZEWSKI, K. A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, v. 17, p.95-109, 1989.

MOYSE, Marcel. *De La Sonorité*. Paris: Alphonse Leduc, 1934.

\_\_\_\_\_. *Gammes et Arpèges*. Paris: Alphonse Leduc, 1933

\_\_\_\_\_. *Exercices journaliers: pour la flute*. Paris: Alphonse Leduc, 1923

NEVES, José Maria. *Villa-Lobos, o Choro e os Choros*. 1. ed. São Paulo: Rocordi, 1977.

NIELSEN, S. G. Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single Church organ student preparing a particular work for a concert performance. *Psychology of Music*, v. 27, p. 218-29, 1999.

\_\_\_\_\_. Self-regulation of learning strategies during practice: a case study of a Church organ student preparing a musical work for performance. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, p.109-22, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico – Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2009.

PROVOST, R. *The art and technique of practice*. Guitar solo publications of San Francisco, 1992.

REID, Stefan. Preparing to performance In: RINK, John. (Org.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 102-112, 2006.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SEIXAS, Guilherme Bernstein. *Procedimentos composicionais no Choro nº 6 de Heitor Villa-Lobos*. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

SILVA, Thales Souza. *Utilização de estratégias de aprendizado por flautistas do curso de graduação em música da UFRGS no preparo de um excerto orquestral*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Dissertação (Mestrado em Música).

SLOBODA, John. The musical mind. *The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1996.

TARASTI, E. *Heitor Villa-Lobos. The life and works, 1887-1959*. North Carolina: MacFarland & Company, 1995.

TOFF, Nancy. *The Flute Book – A Complete Guide for Students and Performers*. 2ª Edição. New York: Oxford University Press, 1996.

VALENTINE, Elizabeth. Alexander technique. In: WILLIAMON, Aaron (Org.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, p. 179-196, 2004.

Villa-Lobos. Heitor. *Choros nº 6*. Revisão e edição de Roberto Duarte. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2008.

WEINSTEIN, C.E.; MAYER, R.E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p.315-327, 1986.

WILLIAMON, Aaron. A guide to enhancing musical performance. In: WILLIAMON, Aaron (Orgs.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, p. 03-18, 2004.

\_\_\_\_\_. The value of performing from memory. *Psychology of Music*, v. 27, n.1, p.84-95, 1999.

WILLIAMON, A.; THOMPSON, S. Psychology and the music practitioner. In: DAVIDSON, J. *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher, and Listener*. Ashgate Publishing, p.9-26, 2004.

WILLIAMON, A; VALENTINE, E. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, vol 91, p. 353-376, 2000.

\_\_\_\_\_. The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, n.44, p.1-32, 2002a.

\_\_\_\_\_. Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, v.14, n.4, p. 493-520, 2002b.



This musical score page contains three systems of music, numbered 5, 9, and 12. The instruments are arranged as follows:

- Fl. 1-2**: Flute parts with dynamic markings such as *sfz*, *f*, and *sfz*.
- Xil.**: Xylophone part with dynamic markings like *sfz*.
- Tambi Tambó**: Tambourines with rhythmic patterns.
- Cuica Ronc.**: Congas and rattles with rhythmic patterns.
- VI. I, VI. II, Vla., Vc., Cb.**: String sections (Violins I & II, Viola, Violoncello, and Contrabasso) with dynamic markings such as *sfz ppp*.

The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. A circled number '1' is present in the first system. The page is divided into three systems, each starting with a double bar line and a measure number (5, 9, 12).



Anexo 2 – Partitura de estudo do solo de flauta utilizada pelo participante A.

**CHOROS N. 6**

Edição particular para estudo

Revisão e edição  
Roberto Duarte  
2008

H. Villa-Lobos  
(Rio, 1926)

Flauta 1

1 Lento (M. 50 = ♩) *soilo* *f*

4 *sfz*

7 *f*

9

11 *sfz*

13 *sfz*

16

20 *sfz* *Allegro* (M. 132 = ♩) *f*

25

Anexo 3 – Partitura de estudo do solo de flauta utilizada pelo participante B

**CHOROS N. 6**

Edição particular para estudo

Revisão e edição  
Roberto Duarte  
2008

H. Villa-Lobos  
(Rio, 1926)

Flauta 1

1 Lento (M. 50 = ♩) *solo*

4 *mf*

7 *f*

9 *p*

11 *sfz*

13 *sfz*

16 *2*

20 *3* *5* *3* *3* *25* *5*

3 Allegro (M. 132 = ♩)

2008 - Fl. 1



## Anexo 5 – Roteiro da Entrevista semiestruturada

1. DADOS PESSOAIS: Nome / Endereço / Telefone / Cidade / Estado.
2. DADOS PROFISSIONAIS: Instituição em que atua / Vínculo institucional / Cargo / Carga horária (ensaios e concertos) / Leciona alguma disciplina? / Número de alunos.
3. TRAJETÓRIA MUSICAL: Formação musical – onde estudou, com quem estudou, repertório estudado / Atividades musicais realizadas – cursos, principais recitais, solos com orquestra, concursos / Repertório de interesse.
4. Você costuma planejar sua sessão de estudo com antecedência ou somente na hora? Como isto ocorre?
5. Quantas horas você despense, por semana, de estudo e de prática, incluindo recitais, concertos e ensaios? Quantos concertos por semana ou mês?
6. Quanto tempo de estudo você tem para preparar uma obra? E essa?
7. Você gravou essa obra? Quanto tempo teve para essa preparação?
8. Você pratica algum tipo de alongamento ou relaxamento no início ou término da sessão de estudo?
9. Você se utiliza de imagens mentais? Existe alguma nessa obra específica?
10. Você tem o hábito de se gravar em vídeo ou áudio e depois analisar sua performance?
11. Você se preocupa com questões acústicas da sala de performance? Existe alguma preocupação específica a essa obra?
12. Você avalia sua sessão de estudo e programa a próxima sessão?
13. Você estuda por seções ou a peça como um todo? Se for por seções, lembre-se como dividiu esse solo?
14. Como você se prepara para uma apresentação? Existe uma rotina ou varia de acordo com a ocasião? Recital é diferente de apresentação de orquestra?
15. Como é a preparação para uma apresentação com a orquestra?
16. Você utiliza gravações, próprias ou de outras pessoas? Se sim, o que foi interessante para você na gravação dessa obra?
17. Você analisa a obra? Em que momento?
18. Você analisou essa obra? Lembra-se de algo relevante?
19. Você acredita que o período da obra e a nacionalidade do compositor influenciaram em suas escolhas interpretativas? De que forma?

- 20.** Você tem o hábito de memorizar as obras? E solos de orquestra? Você memorizou esse excerto?
- 21.** Como foi quando você tocou essa obra com a orquestra? Lembra-se de algo relevante quando estava preparando esse excerto? Algum problema específico que teve que resolver? Conseguiu? Como? Estudaria mais algum trecho específico se pudesse?
- 22.** Como foi a participação do maestro na regência dessa obra?
- 23.** Quantas vezes você já interpretou essa obra com orquestra?
- 24.** Você possui alguma estratégia para maturação da obra, seja de música de câmara ou obras orquestrais?
- 25.** Qual a edição utilizada quando você tocou?