

MUSICA

***EXPERTISE NA PERFORMANCE
MUSICAL: REFLEXÕES A PARTIR
DAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS
DE ALUNOS DO INSTITUTO
VILLA-LOBOS DA UNIRIO***

JUAN CARLOS HORTA PAZ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MUSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEZEMBRO DE 2020

JUAN CARLOS HORTA PAZ

Expertise na performance musical: reflexões a partir das trajetórias formativas de alunos do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Salomea Gandelman.

Rio de Janeiro, 2020

P348 Paz, Juan Carlos Horta
Expertise na performance musical: reflexões a
partir das trajetórias formativas de alunos do
Instituto Villa-Lobos da UNIRIO / Juan Carlos Horta
Paz. -- Rio de Janeiro, 2020.
154

Orientador: Salomea Gandelman.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2020.

1. expertise musical. 2. talento musical. 3.
performance musical. 4. Psicologia da música. I.
Gandelman, Salomea , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

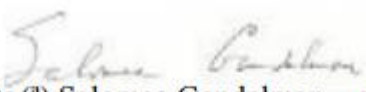
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

**A expertise na performance musical: reflexões a partir das trajetórias formativas de
alunos do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO**

por

Juan Carlos Horta Paz

BANCA EXAMINADORA


Prof.(ª) Dr.(ª) Salomea Gandelman – orientador(a)


Prof. Dr. Rodrigo Serapião Batalha


Prof.(ª) Dr.(ª) Sara Cohen

Conceito: **APROVADO**

DEZEMBRO de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Salomea Gandelman pelas leituras mais que atentas desta dissertação e, sobretudo, pela dedicação ao trabalho de orientação.

Agradeço minha esposa Camila Ferolla, pelo suporte em toda e qualquer dificuldade que atravessamos durante a escrita do trabalho.

Agradeço imensamente todos os professores da pós-graduação com quem tive aula: José A. Salgado, Maya S. Lemos e Vincenzo Cambria, Luiz O. Braga, Arthur Kampela, João M. Freire (UFRJ), Inês Rocha, Rodrigo Batalha, Eduardo Lakschevitz, Adriana Didier, Clayton Vetromilla (banca) e Sara Cohen (banca).

Agradeço toda equipe de funcionários da pós-graduação do PPGM-UNIRIO por terem me acolhido sempre que tinha alguma dúvida ou dificuldade.

Agradeço toda equipe da Biblioteca Central da UNIRIO por ter me atendido prontamente quando precisei de ajuda na formatação do trabalho.

Agradeço minha família pelo suporte, em especial meu pai Cidar Paz, exemplo de dedicação a família e ao trabalho, pelo incentivo e valorização constante dos meus estudos.

PAZ, Juan Carlos Horta. *Expertise na performance musical: reflexões a partir das trajetórias formativas de alunos do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO*¹. 2020. Dissertação (mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, objetivou investigar as condições de desenvolvimento da *expertise* a partir das trajetórias formativas de alunos com desempenho de excelência do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, segundo avaliação de seus professores. Buscou-se refletir como os termos talento e *expertise* são definidos por estudiosos da psicologia da música e da *performance* e entendidos pelos sujeitos participantes da pesquisa; como processos de adaptação cognitiva e corporal, prática deliberada, motivação, autorregulação, metacognição e as influências do meio se manifestaram no histórico dos alunos alvo da pesquisa; e como esses processos se relacionaram durante o processo de desenvolvimento de suas *expertises*. Como estratégia metodológica utilizou-se entrevistas semiestruturadas e retrospectivas com participação de quatro alunos de diferentes práticas musicais e seus respectivos professores. A análise confrontou os dados com a literatura revisada, buscando pontos de consonância e dissonância entre eles. Os resultados indicam que a prática deliberada em longo prazo é fundamental e imprescindível como meio de permanentemente desenvolver e aprimorar a *expertise*, relegando ao talento o papel de facilitador.

Palavras-chave: Talento. Expertise. Performance. Condições de desenvolvimento. Prática deliberada. Psicologia da música.

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PAZ, Juan Carlos Horta. *Expertise in musical performance: reflections from formative trajectory of Instituto Villa-Lobos' students*. 2020. Master thesis (mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This study with qualitative approach aimed to investigate the conditions for the development of expertise based on the formative trajectories of Villa Lobos Institute's students with excellent performance according to their teacher's evaluations. It sought to reflect on how scholars of psychology of music and performance define the terms talent and expertise, and what do the students who participated on this research understand by these terms. It also sought to examine how the processes of cognitive and body adaptations, deliberate practice, motivation, self-regulation, metacognition and environmental influences were manifested on the students' educational trajectories, and how those processes related during the development of their expertise. As methodological strategy, semi-structured and retrospective interviews were used with the participation of four students from different musical practices and their respective teachers. The analysis compared the data with the reviewed literature, looking for points of consonance and dissonance between them. The results indicate that long-term deliberate practice is essential for expertise as a means of constantly improving skills, relegating talent to the role of facilitator.

Keywords: Talent. Expertise. Performance. Development conditions. Deliberate practice.

Psychology of music.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - <i>EXPERTISE E PERFORMANCE MUSICAL</i>	14
1.1 Panorama histórico das pesquisas sobre talento e <i>expertise</i>	14
1.2 Terminologias	19
1.3 Definição e fatores associados à <i>expertise</i>	23
1.4 O que é <i>performance</i>	25
1.5 <i>Performance</i> musical e notação	27
1.6 <i>Performance</i> e interpretação	29
CAPÍTULO 2 - CONDIÇÕES GERAIS DE DESENVOLVIMENTO DA <i>EXPERTISE</i> ...	33
2.1 Adaptações cognitivas	33
2.2 Prática deliberada	38
2.3 Motivação	41
2.4 Autorregulação e Metacognição	44
2.5 Influências do meio	47
CAPÍTULO 3 - PESQUISA E METODOLOGIA	51
3.1 Natureza da pesquisa	51
3.2 Fundamentos das entrevistas	55
3.3 Seleção dos participantes	62
3.4 Descrição das condições das entrevistas	62
3.5 Questões apresentadas aos professores em torno de tópicos discutidos nos capítulos 1 e 2	63
3.6 Questões apresentadas aos alunos em torno de tópicos discutidos nos capítulos 1 e 2	65
CAPÍTULO 4 – ENTREVISTAS	67
4.1 Análise das respostas dos professores	67
4.2 Análise das respostas dos alunos	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

Introdução

O tema abordado nesta pesquisa deriva de experiências que tive durante a minha formação musical e em minha atividade como professor de música em escolas regulares e com coros infantis e adultos. Meu primeiro contato com a prática musical se deu quando eu tinha 14 anos e meu irmão, 11 anos mais velho, me ensinou alguns acordes no violão. Após essa primeira e única aula, se é que posso chamá-la assim, continuei aprendendo por conta própria, imitando o que ouvia e assistindo outras pessoas tocando. Arriscaria dizer que aprendi a tocar violão em aproximadamente uma semana. No entanto, tal fato só me pareceu surpreendente anos depois. Minha primeira referência em música foi o meu avô, conhecido entre amigos e família pela sua inteligência, capacidade de tocar vários instrumentos e cantar em vários idiomas. Dito de outro modo, ele era conhecido por aquilo que o senso comum identifica como talento musical². Na minha família, especificamente, a questão envolvendo o talento sempre esteve muito presente. Cresci ouvindo histórias sobre como ele, apesar de origem paupérrima, havia aprendido a tocar instrumentos sem auxílio de professores. Embora a música nunca tenha sido sua fonte de renda, ela esteve sempre presente e eu pude ouvi-lo, desde criança, ensaiando por horas e horas. Apesar de família numerosa (irmãos, tios e primos), além do meu avô, apenas eu e meu irmão mantivemos a prática musical e somente eu segui como profissional da música. Para muitos da minha família, isso seria um indício claro de que apenas nós dois havíamos herdado o talento musical. Como meu avô era uma referência e o meu irmão mais velho já tocava violão e compunha, quando comecei a aprender, começaram também as comparações. Apesar de ter aprendido em pouco tempo a tocar violão, além de não compor, ainda não conseguia harmonizar músicas por conta própria e dependia das cifras que vinham em revistas. Por conta disso, durante algum tempo fui considerado alguém com menos talento. Aos 15 anos, por iniciativa própria, busquei uma aula de teoria musical na igreja que frequentava à época, o que, de certo modo, reforçou a ideia que tinha de que o meu talento era menor, pois, não tendo sido capaz de aprender sozinho (como autodidata), fui buscar aulas de teoria. Com o passar do tempo, aprendi a solfejar, a tocar outros instrumentos, cantei em coros, toquei em bandas, tive outras referências (principalmente professores) e decidi me graduar em música. Mesmo tendo

² Aqui, particularmente, uso o termo no sentido de algo dado *a priori*, que vem de dentro e, portanto, sem relação com influências externas recebidas pelo indivíduo, que, no máximo, exerceriam “o papel de desencadeador[es] das potencialidades [musicais] latentes” (SCHROEDER, 2004, p.112). Esta é uma ideia já questionada há muito tempo em pesquisas científicas, mas o termo ‘talento’ com este sentido ainda é de uso corrente entre leigos e músicos. Discussões mais aprofundadas serão feitas ao longo do trabalho.

avançado para além do que esperavam de mim, o sentimento de que meu talento não me bastava ainda me acompanhava, o que me motivou a pesquisar sobre o aprendizado musical e aspectos a ele relacionados. Foi a partir dessa pesquisa inicial que tive contato com discussões mais profundas sobre talento e aprendizado musical. O interesse pelo assunto se estendeu por boa parte da minha graduação e foi tema da minha monografia. Ao estudar o assunto me deparei com uma quantidade enorme de variáveis envolvidas ao longo do processo de aprendizado musical, entre elas algumas mais e outras menos controláveis, como família, *background* cultural, formação, motivação, horas de estudo, entre outras. A ideia de que o alto nível de uma *performance* musical pudesse ser explicado exclusivamente pelo talento musical começou a me parecer discutível. A partir daí, passei a me debruçar menos sobre o fator talento e mais sobre a *expertise*³, conceito que me foi apresentado pela minha orientadora à época da monografia e trata, especificamente, do alto nível de desempenho conquistado por alguns indivíduos, amplamente reconhecidos em suas áreas de atuação: como foi alcançado? Sob quais condições a *expertise* foi desenvolvida? O que explica uma *performance* de alto nível bem sucedida?

A partir da literatura, abstraí a definição de *expertise* como sendo a excelência no domínio consciente e consistente de um conjunto de conhecimentos e técnicas - adquirido pela prática orientada para este domínio (prática deliberada) - necessário para desempenhar determinada tarefa. Esta definição sugere que o grau da *expertise* está associado ao grau de dificuldade na realização de uma tarefa particular em termos de experiência, conhecimento e técnica, grau esse, por sua vez, relacionado ao nível de desenvolvimento de quem desempenha a tarefa. Neste estudo, foi investigada a *expertise* na *performance* musical, sendo a *expertise* avaliada pelo grau de excelência demonstrado na *performance*, isto é, na apresentação pública de um produto final, fruto da prática musical.

Quando comecei a trabalhar como professor e regente coral deparei-me novamente com a questão do talento musical, desta vez trazida pelos próprios alunos, sobretudo adolescentes e adultos. No coral, percebi que muitas pessoas deixavam de participar alegando, de modo muito vago, não saber cantar, ou dizendo “não tenho ritmo”. Outros ficavam por alguns ensaios e, não percebendo resultado, saíam. Nas escolas, diversas vezes observei alunos adolescentes que não queriam participar das atividades por “não saber fazer”, gerando uma clara separação entre os que sabiam e os que não sabiam fazer. As atividades

³ Discussões sobre a definição do termo também serão realizadas ao longo deste trabalho.

envolviam cantar, reproduzir ritmos, falar sobre alguma música que tivessem ouvido, dentre outras. O que me chamou atenção foi a quase unanimidade quanto à consideração da prática musical como algo para poucos e o modo como defendiam explicitamente tal ideia. Em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, não observei este tipo de sentimento. De modo geral, as crianças participavam ativamente das aulas e, ao contrário dos adolescentes, pediam para participar e se mostravam interessadas em aprender. Essas observações me levaram a outro questionamento: quais as relações entre as primeiras experiências na prática musical e a *expertise*?

A fim de compreender o que está por trás do desempenho *expert*, investiguei as trajetórias formativas de estudantes de música identificados por seus professores como *experts* ou em processo de desenvolvimento da *expertise*, que, segundo diferentes autores, é um processo em constante desenvolvimento e dependente, sobretudo, da prática. Contudo, ao realizar o levantamento bibliográfico, observei duas tendências nas pesquisas, uma que aborda o talento musical e outra que aborda a *expertise* musical (HOWE et al., 1998; ACKERMAN, 2014). A primeira tende a enfatizar os aspectos inatos do indivíduo, futuramente desenvolvidos com a prática. Para Gagné (2008), por exemplo, nascemos com um conjunto de capacidades naturais (mentais e físicas) “cujo desenvolvimento é significativamente influenciado pela genética e atua diretamente como agente causal na evolução das competências (conhecimento e técnica) características de um campo de atuação específico” (p. 155; tradução minha).⁴ A segunda, tende a enfatizar que as habilidades emergem das experiências e da prática, que, por sua vez, são influenciadas pelo meio (família, professores, valores, etc.). Ericsson et al. (2007) afirmam que “exceto os fatores genéticos fixos que determinam as dimensões do corpo, não encontramos evidências de restrições inatas para o alcance do desempenho excelente em indivíduos saudáveis” (p. 3; tradução minha)⁵. Como não encontrei consenso na definição dos termos que se referem ao indivíduo com desempenho excelente, utilizei, nesta pesquisa, os conceitos de talento e *expertise*, por acreditar serem os que melhor representam as duas tendências supracitadas.

⁴ [...] whose development is significantly influenced by our genetic endowment and (b) that directly act as causal agents in the growth of competencies (knowledge and skills) characteristic of a particular occupational field.

⁵ With the exception of fixed genetic factors determining body size and height, we were unable to find evidence for innate constraints to the attainment of elite achievement for healthy individuals.

A discussão sobre os conceitos de talento, *expertise* e seus correlatos apoiaram-se em Ericsson (1993), Suzuki (1969), Shavinina (2010), Gagné (2008), Renzulli (1978), Howe et al. (1998), Gardner (1995). Nesta pesquisa, os músicos que atingem altos níveis em suas realizações são considerados *experts*, na medida em que se enquadram na definição de Ericsson (1993), na qual o desempenho demonstrado é menos ocasional, mais consciente e fruto de muitas horas de prática sistemática numa dada tarefa. Para o autor, essa prática, chamada deliberada, estaria voltada para o mapeamento de erros e fixação de acertos visando níveis mais elevados. Em sua definição, Ericsson (1993) não leva em conta o talento inato, pois, segundo o autor, a ideia de que "músicos muito talentosos precisam praticar menos que outros músicos apontaria para a direção oposta do previsto no âmbito das habilidades adquiridas" (p. 379; tradução minha)⁶. Outras pesquisas indicam que os mecanismos usados pelas pessoas para controlar o próprio processo de aprendizagem (autorregulação), a capacidade para organizar o próprio conhecimento (metacognição) e a motivação, estão associados ao bom rendimento do estudo individual (GALVÃO, 2006; GALVÃO et al., 2011; ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN, 2006). Em relação à influência do meio, Bloom et al. (1985) apresentam um estudo que demonstra o impacto do apoio familiar no desenvolvimento de crianças e adolescentes e afirmam que há, em certa medida, um padrão no histórico dos indivíduos com bom desempenho. Para esses autores, o envolvimento com a tarefa (no nosso caso, atividades musicais) passaria por três etapas que teriam início ainda na infância, quando a criança brinca de modo descomprometido, continuam na adolescência já com certo grau de envolvimento, e na fase adulta, quando o indivíduo começa, gradativamente, a se desligar do professor e a adotar estratégias de estudo de forma mais autônoma. Bloom et al. (1985) também enfatizam a importância da participação das famílias na rotina das crianças, ao darem suporte para a prática (motivação, compra de materiais, participação nas aulas, etc).

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a *expertise* na *performance* musical de concerto de tradição ocidental, através das trajetórias formativas de estudantes de música que, segundo avaliação de seus professores, apresentam desempenho de excelência. Esta delimitação para o estudo da *expertise* foi adotada por ser justamente a prática corrente dos participantes. Nas trajetórias busquei identificar as condições que favoreceram o estudo e a

⁶ [...] widely held view that very talented musicians need to practice less than other musicians would yield a bias in the opposite direction of what the skill-acquisition framework predicts.

qualidade da prática, relacionando-as à precocidade, família, estratégias de estudo, motivações e acesso a materiais. Com base em referencial teórico, parti da hipótese de o desempenho de excelência (a *expertise*) só ser possível mediante muitas horas de um tipo particular de prática (prática deliberada).

Neste trabalho – uma pesquisa de natureza qualitativa –, além da investigação bibliográfica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas enquanto recurso retrospectivo, opção que se deveu à possibilidade de, por intermédio delas, investigar experiências passadas de longo prazo. A entrevista retrospectiva, segundo Sosniak (2006), "nos permite investigar questões sobre *expertise* que não podem ser exploradas com outros métodos e revelam aspectos da *expertise* improváveis de serem revelados de outra maneira" (p. 292; tradução minha)⁷. Permite também examinar as experiências pelo olhar do aprendiz e possibilita ao entrevistador, teoricamente guiado, provocar o entrevistado visando maior riqueza de dados que, de outro modo, não seriam revelados (SOSNIAK, 2006). Nas palavras da autora, "o trabalho teoricamente guiado é importante porque somente por esta via nós podemos focar claramente nossa atenção para a coleta e análise dos dados [...] (p. 295; tradução minha)⁸" isto é, a ausência de um arcabouço teórico que respalde a pesquisa, pode tornar as entrevistas um conjunto de dados irrelevantes para o que se pretende discutir. Foram entrevistados quatro professores do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO que, por sua vez, indicaram um aluno de sua classe, previamente avaliado por testes de habilidades específicas quando de seu ingresso na universidade e que já ultrapassaram algumas etapas do desenvolvimento musical. Das 8 entrevistas, 5 foram realizadas presencialmente e 3 por telefone. Aos alunos foram feitas perguntas sobre suas trajetórias formativas em música e sobre como avaliavam o próprio desempenho. Aos professores foi solicitado que enfatizassem os critérios de avaliação da *expertise* de seus alunos e as estratégias adotadas diante das dificuldades por eles apresentadas. O roteiro foi elaborado visando contemplar aspectos que, segundo a literatura, são associados ao desenvolvimento da *expertise*.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, abordei um histórico de pesquisas que conduziram ao estudo específico da *expertise*; busquei confrontar as concepções de vários autores sobre o desempenho de excelência, levando em conta suas

⁷[...] allow us to investigate questions about expertise that can not be explored with other methods, and they reveal aspects of expertise that we would be unlikely to uncovered in any other way.

⁸Theory-driven work is important because only in this way can we clearly focus our attention for data collection and analysis, and make reasonable efforts to look for both confirming and disconfirming evidence.

respectivas terminologias; e apresentei a definição de *performance* como empregada nesta pesquisa, bem como as questões próprias da *performance* musical e da preparação do intérprete para tal. No segundo, apresentei a definição de *expertise* entendida nesta pesquisa, bem como os fatores que propiciam o seu desenvolvimento. No terceiro, discorri a respeito da fundamentação teórica consultada sobre abordagem qualitativa e o uso de entrevistas como estratégia de coleta de dados. No quarto, expus os critérios de seleção dos participantes, os próprios participantes, o teor das entrevistas, as condições em que foram feitas; apresentei os procedimentos de análise das entrevistas e as análises a partir dos tópicos examinados no primeiro capítulo. Nas considerações finais aponte a relevância da pesquisa para reflexões tanto sobre minha prática como regente coral e professor, quanto para as dos entrevistados – alunos e professores. Também refleti, à luz das análises realizadas, a respeito do valor da prática deliberada no desenvolvimento da *expertise*.

Capítulo 1 – *Expertise e Performance musical*

1.1 Panorama histórico das pesquisas sobre talento e *expertise*

As realizações prodigiosas que nos encantam também encantavam pessoas em épocas passadas. Nos idos de 2200 a.C., os chineses desenvolveram um sistema bem elaborado de seleção para a escolha de pessoas notáveis, às quais eram reservadas posições no governo (REZULLI, 1978). Nesta época, segundo Alencar (1993), as crianças que realizavam tais feitos prodigiosos recebiam atendimento especial, sobretudo aquelas com boa memória e habilidades literárias, “que eram denominadas ‘divinas’ e encaminhadas à corte, tidas como presságio de prosperidade nacional” (p. 78). Na Grécia, há mais de 2300 anos, Platão defendia a seleção das crianças mais inteligentes para que estivessem a serviço do Estado (ALENCAR, 1993). A crença da época era a de que os mais eminentes haviam sido favorecidos pelos deuses (ERICSSON e CHARNNESS, 1994). Nos dias de hoje dá-se, por vezes, a alcunha indiscriminada de “talentoso”, “gênio” ou “prodígio”, justamente às pessoas que, como aquelas da antiguidade, se destacam em alguma tarefa.

A investigação científica do talento remonta às pesquisas feitas por Francis Galton, relatadas em 1869 em seu livro *Hereditary genius* (TELFORD e SAWREY, 1978), obra constantemente citada por diferentes autores. Segundo Telford e Sawrey (1978), Galton defendia que os diferentes talentos eram herdados geneticamente, da mesma forma como são os atributos físicos. Conforme Galton (2000)⁹, a genética determinaria os limites do desenvolvimento de uma habilidade. No capítulo introdutório do livro citado, destaca:

Proponho mostrar neste livro que as habilidades naturais do homem são herdadas, sob exatamente as mesmas limitações que a forma física e as características de todo o mundo orgânico. [...] Concluo que cada geração tem um enorme poder sobre os dons naturais das pessoas que seguem e sustento que é um dever que temos com a humanidade investigar o alcance deste poder [...] (GALTON, 2000, p. 1; tradução minha)¹⁰

⁹ Ano da edição.

¹⁰ I propose to show in this book that a man's natural abilities are derived by inheritance, under exactly the same limitations as are the form and physical features of the whole organic world. [...] I conclude that each generation has enormous power over the natural gifts of those that follow, and maintain that it is a duty we owe to humanity to investigate the range of that power [...]

Para atingir altos níveis de desempenho numa atividade, Galton (2000) argumentava que eram necessários três fatores:¹¹ habilidade natural, entusiasmo e resiliência para o trabalho árduo (tradução minha). As habilidades naturais seriam transmitidas de pais para filhos, embora, apesar de adepto do inatismo, Galton (2000) reconhecesse a necessidade da instrução e da prática para se atingir níveis mais elevados. Então, um talento herdado precisaria de influências externas apenas como desencadeadores das potencialidades. Como evidência dessas transmissões, Galton apresentou a genealogia de algumas famílias de músicos, como a de Bach. Ideias como essa, no entanto, em que a possibilidade de desenvolvimento musical é limitada pela herança genética, “não levam em consideração a contribuição genética das mulheres na genealogia ou o fato sócio-histórico de que os filhos frequentemente seguiam as profissões dos pais” (LEHMANN e GRUBER, 2006, p. 458)¹². Ao considerar as habilidades como naturais, no sentido anteriormente exposto, notei que, ao adotar como referência de valor apenas as produções da sua cultura, o autor defendia, de modo explícito, a inferioridade de alguns povos e a superioridade do homem branco europeu. A meu ver, esta visão determinista acerca do desempenho excelente e a exclusão de outros modos de produzir música podem, sobretudo no contexto educacional, segregar pessoas ao invés de estimular uma prática pedagógica incluyente que valorize as diferenças. Além disso, poderia justificar eventuais privações de experiências musicais. Como nos trabalhos que li para esta pesquisa não encontrei menção a essas colocações de Galton, achei relevante destacá-las:

A habilidade natural da qual este livro trata principalmente é aquela que o europeu moderno possui em uma parcela média muito maior do que os homens das raças inferiores. Não há nada na história dos animais domésticos ou da evolução que nos faça duvidar de que uma raça de homens saudáveis possa ser formada e ser mental e moralmente superior ao europeu moderno tanto quanto o europeu moderno é ao mais inferior das raças negras. (GALTON, 2000, p. 8; tradução minha¹³)

Pesquisadores contemporâneos de Galton também publicaram trabalhos sobre o desempenho de indivíduos em certas atividades, porém na tentativa de medi-lo e prever quem, dentre eles, alcançaria níveis elevados. Em 1894, o psicólogo Alfred Binet, intrigado

¹¹ ‘Natural abilities’, ‘zeal’ e ‘power of doing a great deal of very laborious work’

¹² [...] failed to take into account the genetic contribution of females in the genealogy or to the socio-historic fact that sons frequently followed in their fathers’ professions.

¹³ The natural ability of which this book mainly treats, is such as a modern European possesses in a much greater average share than men of the lower races. There is nothing either in the history of domestic animals or in that of evolution to make us doubt that a race of sane men may be formed who shall be as much superior mentally and morally to the modern European, as the modern European is to the lowest of the Negro races.

com jogadores de xadrez que conseguiam visualizar posições das peças mesmo quando jogavam sem o tabuleiro (xadrez às cegas), apresentou um estudo com indivíduos que deveriam memorizar imagens que lhes eram apresentadas. Esse estudo, se comprovado, demonstraria que algumas pessoas têm memória inata e qualitativamente superior à maioria, ou seja, seriam capazes de armazenar informações ainda que alheias às experiências vividas (ERICSSON e CHARNESSE, 1994). Seria o caso de pensar que um músico notável pela sua capacidade de executar dezenas de peças de cor, seria também notável se a ele fosse solicitado decorar uma enorme lista de compras.

Ainda sobre mensurar desempenhos, Alfred Binet também formulou testes que buscavam aferir a inteligência, embora tenha sido de Lewis M. Terman, em 1925, a primeira definição de inteligência reconhecida cientificamente, que utilizava escores de QI (quociente de inteligência) acima de 135 para identificação das pessoas mais inteligentes (ALMEIDA e CAPELLINI, 2005). Os escores foram alcançados a partir de reformulações dos testes de inteligência de Standford-Binet. A identificação, mensuração e descrição dos fatores que compõem a inteligência humana têm sido, desde o início do século XX, objeto de estudo de uma área da psicologia conhecida como psicometria, cujo pressuposto fundamental:

[...] encontra-se no postulado de que o desempenho das pessoas nos testes de inteligência é atribuível a habilidades mentais (variáveis latentes). Nessa tese, as pessoas são capazes de emitir um comportamento e resolver as tarefas envolvidas em determinado teste porque possuem um arsenal de habilidades mentais que causam e sustentam esses comportamentos. Ao produzir testes específicos, a psicometria se propõe a medir particularmente cada uma das habilidades cognitivas e identificar empiricamente a pertinência e a evidência de cada uma delas. (LAROS et al., 2014, p. 18).

Os testes de QI medem o que ficou conhecido como inteligência geral ou *Spearman's g*, um tipo de inteligência básica e estável, proposto por Charles Spearman (KALBFLEISH, 2004). Nas primeiras décadas do século XX, muito psicólogos, tal como Spearman, concebiam a inteligência como uma variável latente subjacente ao desempenho em quaisquer atividades. É neste contexto que Terman advoga que as realizações finais de um indivíduo são fortemente associadas à inteligência (SIMONTON, 2000). Central nesta concepção é a compreensão da capacidade intelectual, ou inteligência geral, como capacidade de perceber e aplicar relações (raciocínio abstrato), independente do conhecimento do conteúdo (LAROS et al., 2014). Em outras palavras, todos nós teríamos, em graus diferentes, uma inteligência geral que determinaria a qualidade final das nossas realizações, ou seja, um músico de excelência possuiria também uma excelente inteligência geral. Todavia, conforme Simonton

(2000), o desempenho de excelência não pode ser explicado unicamente pelo QI pois este revela apenas um tipo particular de inteligência ao mesmo tempo em que exclui outros. Conforme o autor, em alguns casos, inclusive, até pode ser uma desvantagem. Algumas áreas de atuação, por exemplo, podem demandar do indivíduo a capacidade de expressar ideias para que um “público leigo compreenda (como é o caso de políticos e empresários), de modo que ter QI elevado não garante excelência na comunicação e pode ainda se tornar uma dificuldade a ser superada. Para um físico ou matemático, no entanto, essa capacidade pode ser menos relevante, visto que estes profissionais geralmente lidam com outros da mesma área e que podem compreendê-los melhor, a despeito da complexidade da informação transmitida. Gardner (1995)¹⁴, analogamente, afirma que existem pelo menos sete tipos de inteligência: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Para o autor, os testes de QI contemplam principalmente as inteligências linguística e lógico-matemática. Simonton (2000) compartilha dessa ideia e acrescenta que das crianças identificadas como gênios por Terman, poucas se tornaram artistas ou líderes mundiais justamente porque os testes aferiam aqueles tipos de inteligências não outros, como as artísticas ou interpessoais, por exemplo.

No campo da música também houve tentativas de medição das habilidades musicais. Em 1883, Carl Stumpf sugeriu alguns testes com intuito de prever o desenvolvimento das referidas habilidades (HALLAM, PRINCE, 2003). Mais tarde, nos anos 20 e 30 do século XX, Carl Seashore desenvolveu um sistema mais elaborado de medição visando quantificar o grau de acuidade perceptiva de cada pessoa em relação às propriedades fundamentais do som – altura, intensidade, duração e timbre. Para Seashore (1919), os testes seriam úteis para que os educadores pudessem separar os alunos talentosos dos menos talentosos. O autor justifica essa classificação esclarecendo que, como a educação em música custa caro e requer talentos específicos, a orientação é necessária para que cada um receba a instrução conforme seu “grau de talento” (SEASHORE, 1919, p. 3; tradução minha)¹⁵. Conforme Seashore (1919), “todos nós somos mais ou menos [...] talentosos; a questão é o grau, tipo e valor (p. 288, tradução minha)”¹⁶ e talento “não é algo único, mas uma hierarquia de talentos tão variados, interrelacionados e dependentes do solo, meio e traços hereditários como é a vegetação das

¹⁴ Mais recentemente, Gardner (2016) informa ter acrescentado as inteligências naturalística, pedagógica e existencial. As duas últimas o autor afirmar que são ainda “candidatas”.

¹⁵ Degree of talent

¹⁶ [...] we are all more or less [...] talented; it becomes a question of degree, kind, and value.

florestas”¹⁷ (p. 288, tradução, minha). Geza Revesz, a partir do conceito de musicalidade, desenvolveu testes para avaliar a capacidade de perceber as qualidades objetivas de uma canção (compreensão da estrutura, frases, seções) (ZORZAL, 2012). Para REVESZ (1954) a musicalidade se revela no grau de compreensão que o sujeito tem da estrutura e forma de uma obra, bem como na capacidade de experienciá-la “de dentro e tão profundamente que sente como se a estivesse criando¹⁸” (p. 134; tradução minha). Já Seashore, fragmentava as canções para estudar seus elementos (ex.: intervalos, timbres, ritmo). Em seus testes, que têm por base a música tonal, Edwin Gordon utilizou áudios com sequências melódicas e rítmicas que deveriam ser identificadas pelas crianças através de figuras sem relação com a escrita tradicional da partitura (ZORZAL, 2012; GORDON, 2001). Após ouvir duas melodias, por exemplo, a criança indicaria em uma folha de papel com várias figuras se elas eram iguais ou diferentes; se fossem iguais, faria um círculo em torno de duas figuras iguais, se diferentes, em torno de figuras diferentes (GORDON, 2001). Partindo da ideia de talento, isto é, de que alguns aspectos da habilidade musical são geneticamente determinados, Seashore, Gordon, Stumpf e Revesz tentaram, de alguma forma, encontrar ferramentas para identificar, prospectivamente, quem poderia vir a ter bom desempenho musical. Seashore afirmava que o grau de acuidade perceptiva das propriedades do som tinha base genética e permanecia estável durante a vida. Para Gordon, as crianças nasceriam com certo grau de aptidão musical, mas caberia à instrução garantir que essa aptidão inata fosse desenvolvida no limite máximo até os nove anos de idade (HALLAM, PRINCE, 2013; GORDON, 2001). Gordon (2001) chama o intervalo dos 0 aos 9 anos de estágio de desenvolvimento de aptidão musical que, segundo ele, é um período em que a aptidão musical é oscilante, donde a importância das experiências musicais formais e informais.

Nos anos 40, a partir de estudos de DeGroot e Chase e Simon, as pesquisas passaram a ter uma nova abordagem (GALVÃO, 2001), cuja novidade consistiu em valorizar os aspectos aprendidos através da prática, em oposição à abordagem de teorias inatistas anteriores, que enfatizavam o algo *a priori* no indivíduo que facilitaria a aquisição de habilidades de alto nível com mínimo esforço. Tanto DeGroot quanto Chase e Simon, conforme Galvão (2001), entendiam que “[...] a maioria das modalidades de *expertise* resultava de vastas quantidades de conhecimento acumulado numa área específica e de

¹⁷ Musical talent is not one thing, but a hierarchy of talents as varied, as interrelated, and as dependent upon soil, environment, and inherited traits as is the vegetation of the forests.

¹⁸ He experiences the art work so inwardly and so profoundly that he feels as though he were creating it.

mecanismos de retenção baseados em certos padrões adquiridos durante muitos anos de experiência no domínio” (p. 224). Conforme Hallam e Prince (2013), atualmente as pesquisas têm demonstrado que algumas características de base genética sofrem alterações na interação com o ambiente, o que torna difícil distinguir quais efeitos seriam de natureza genética e quais seriam fruto do meio.

1.2 Terminologias

Embora a palavra 'talento' seja a mais usada entre o público leigo, na literatura são encontrados vários termos referidos a indivíduos que apresentam desempenho excelente. O termo talento geralmente está inserido no contexto das teorias inatistas que Howe et al. (1998) chamam de 'a corrente do talento' (*the talent account*). Gagné (2008), um dos principais teóricos contemporâneos dessa corrente, nos informa que muitos autores utilizam expressões diferentes para tratar da mesma questão mas que, de certa maneira, todas acabam por distinguir duas ideias: indícios precoces com base biológica, por um lado, e alto desenvolvimento quando adulto, por outro, ou, dito de outro modo, potencial/realização ou aptidão/desempenho. Aquele autor, por exemplo, utiliza o termo 'dom' para se referir às capacidades naturais e 'talento' para se referir às habilidades naturais que foram sistematicamente desenvolvidas:

DOM designa a posseção e uso de capacidades naturais excelentes (aptidões), em pelo menos um *domínio*, em nível que coloca o indivíduo pelo menos entre os 10% melhores entre pares da mesma idade.

TALENTO designa notável maestria em capacidades sistematicamente desenvolvidas (competências - conhecimento e técnica), em pelo menos um *campo* de atividade humana em nível que coloca o indivíduo pelo menos entre os 10% melhores entre pares da mesma idade que estão ou foram ativos naquele campo (GAGNÉ, 2008, p. 1; tradução minha)¹⁹

Já em Ericsson (1993), encontramos o termo '*expertise*' para as habilidades sistematicamente desenvolvidas, enquanto 'talento' é utilizado apenas quando o autor se

¹⁹ Giftedness designates the possession and use of outstanding natural abilities, called aptitudes, in at least one ability domain to a degree that places the individual at least among the top 10% of age peers. Talent designates the outstanding mastery of systematically developed abilities, called competencies (knowledge and skills), in at least one field of human activity to a degree that places na individual at least among the top 10% of age peers who are or have been active in that field.

refere às teorias inatistas. Renzulli (2005) fala indistintamente de ‘superdotação’²⁰ e ‘talento’, termos que entende como “comportamento bem dotado” (gifted behaviour) que surge da interseção de três características²¹: habilidade acima da média, forte envolvimento com a tarefa e criatividade (tradução minha). Para o autor, a “superdotação é mais um adjetivo que um substantivo. Então, mais que escrever sobre o superdotado, optei por discutir o desenvolvimento de comportamentos de superdotados ou superdotação” (RENZULLI, 2005, p. 2; tradução minha)²². Na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), a palavra ‘talento’ aparece como sinônimo de inteligência, sendo esta inteligência entendida como “[...] a habilidade necessária para resolver problemas ou elaborar produtos que são de importância em um contexto cultural” (p. 33; tradução minha)²³. Para esse autor, o talento se manifesta precocemente no quanto a criança se envolve com as atividades que lhe são oferecidas, enquanto o termo ‘*expert*’ é utilizado para se referir à excelência técnica adquirida com muitos anos de prática, mas sem inovações para o grupo.

Segundo Elias (1995), a ideia de produção artística inovadora decorre de modificações da ordem social na Europa do século XVIII que alterou a relação entre produtores e consumidores de arte. Num primeiro momento, prevalecia a ‘arte do artesão’. Nesta fase, as produções eram orientadas pelo gosto do patrono, isto é, do comprador. Os padrões de outrem como base da criação artística se sobrepunham às contribuições individuais do produtor. Num segundo momento, abriu-se espaço para a ‘arte do artista’. Nesta fase, as produções voltaram-se para um público anônimo, formado por pessoas de igual prestígio social que admiravam e compravam arte. Se antes a forma da obra de arte era “[...] modelada menos por sua função para o produtor e mais por sua função para o cliente [...]” (ELIAS, 1995, p. 49), agora depende do “[...] autoquestionamento dos indivíduos sobre o que lhes agrada particularmente em suas fantasias e experimentos materializados [...]” (ELIAS, 1995, p. 50), bem como da capacidade de despertar no público o gosto pelas suas produções. A meu ver, a *expertise*, no sentido de Gardner, é semelhante à forma de produção da fase artesanal de Elias, ou seja, refere-se ao uso de conhecimentos e técnicas que dão conta da reprodução

²⁰ No original, *Giftedness*. Melhor seria ‘dotação’. Optei por acrescentar o prefixo ‘super’ pois assim encontrei em outras traduções. É uma expressão sem antecedentes e usada somente no Brasil, inclusive por órgãos oficiais (GUENTHER e RONDINI, 2012).

²¹ Above-average ability, task commitment, creativity.

²² [...] an adjective rather than a noun. So rather than writing about ‘the gifted’, my preference is to discuss the development of gifted behaviors of giftedness.

²³ [...] habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural [...].

de um modelo, sem contribuições individuais orientadas pelos desejos do produtor. Mas se, por um lado, a definição de Gardner serve bem para atividades como fabricar violões, por outro, é insuficiente para explicar a *expertise* na *performance* musical. Isto porque no primeiro exemplo, trata-se de dominar os meios para fins já fixados, enquanto no segundo, trata-se de descobrir e fixar novos fins. Em outras palavras, em *performance* não se trata apenas de executar a música de um jeito supostamente correto, isto é, técnico, mas de propor sentidos ao que se está tocando. ‘Técnica’, dizem os dicionários, são procedimentos que ordenam atividades humanas, conjuntos de regras através das quais se consegue alguma coisa (MORA, 2004; ABBAGNANO, 2007). O termo vem do grego *techne*, de onde deriva tanto ‘técnica’, quanto ‘arte’. Apesar da origem comum dos termos e da coincidência do sentido geral de “regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” (ABBAGNANO, 2007, p. 82), arte (logo, também música), atualmente, tem sido compreendida enquanto meio de “libertação das restrições impostas pela tecnocracia” (ABBAGNANO, 2007, p. 939) e de “expressão da personalidade individual” (ABBAGNANO, 2007, p. 939). Deste modo, a *expertise* musical que se revela na *performance* inclui um viés técnico, mas também artístico.

Uma perspectiva diferente acerca do termo ‘talento’ é apresentada por Suzuki (1969). Para este autor, “talento não é acidente do nascimento” ²⁴ (SUZUKI, 1969, p. 7; tradução minha), mas uma soma de habilidades naturais das quais várias outras derivam no processo de adaptação ao ambiente para fim de sobrevivência. O que se crê ser um talento ou falta de talento nada mais seria do que o resultado da ação do ambiente, não predestinação: “o que não está presente no ambiente, não se desenvolve” ²⁵ (SUZUKI, 1969, p. 23; tradução minha). Deste modo, um talento musical se desenvolveria à medida que o entorno musical, ao se impor, exigisse da criança certas adaptações que a tornasse capaz de “sobreviver” àquele ambiente, assim como um ambiente com baixa temperatura desenvolveria resistência ao frio. Esta concepção engloba habilidades, modos de pensar, sentimentos, entre outras coisas, que são moldados e lapidados pelo ambiente em que se vive e adquiridos involuntariamente a partir do que se vê e ouve. Foi neste contexto que Suzuki (1969) proferiu sua célebre frase “toda criança japonesa fala japonês sem dificuldade” ²⁶ (p. 9; tradução minha), a partir da qual estabeleceu analogias com todas as outras disposições adquiridas no percurso da vida. Ressalto que para Suzuki (1969) talento não é algo unitário como, por exemplo, talento para

²⁴ Talent is no accident of birth.

²⁵ What does not exist in the environment is not developed.

²⁶ Any and every japanese child – all speak japanese without difficulty.

alguma coisa especificamente. Para o autor, cada uma das habilidades necessárias para se realizar alguma coisa pode ser denominada talento, por mais elementar que seja. Tocar violão, por exemplo, envolve respiração, postura, independência dos dedos, controle da ansiedade, etc. Todas essas habilidades seriam talentos que se devidamente educados – mesmo independentemente – resultariam em facilidade para tocar o instrumento. Deste modo, se uma habilidade nos falta, nós mesmos poderíamos desenvolvê-la.

Outros termos encontrados na literatura, associados ao desempenho de excelência são ‘prodígio’, ‘gênio’ e ‘criativo’, que enfatizam aspectos diferentes de desempenhos considerados excelentes. Para Shavinina (2010), o termo ‘prodígio’ se aplica à criança que realiza muito cedo algo que seria esperado que apenas um adulto fizesse. Feldman (1986, apud SHAVININA, 2010, p. 29) define prodígio como “[...] uma criança que, antes dos 10 anos de idade, tem desempenho de nível adulto profissional em algum campo cognitivo”. Guenther e Rondini (2012) falam de ‘prodígio’ em termos de “[...] extrema facilidade em aprender determinada habilidade [...]” (p. 245), mas que “[...] estudos longitudinais evidenciam que o prodígio pode ser apenas expressão de precocidade, e não efetivamente sinônimo de dotação [...]” (p. 245). Ericsson (1994) também entende que o prodígio é alguém mais jovem que atinge altos níveis mais rapidamente. Para Gardner (1995) ‘prodígio’ é uma forma extrema de talento. Levitin (2006) alerta para a confusão entre os termos ‘precocidade’ e ‘desempenho *expert*’ usando o exemplo de Mozart: “Todos sabemos que Mozart acabaria por se tornar um *expert*, mas cabe perguntar se a composição dessa primeira sinfonia o qualificava como tal ou se ele viria a alcançar seu nível de *expertise* musical posteriormente” (p. 195)²⁷. De tempos em tempos surgem pessoas que fazem contribuições significativas para a sociedade e as palavras ‘gênio’ e ‘criativo’ aparecem na literatura relacionadas a elas. Para Gardner (1995), o indivíduo criativo é aquele que contribui com produtos inovadores e reconhecidos como válidos por quem é da área. O autor diferencia o indivíduo criativo do *expert*, distinguindo este último apenas por sua excelência técnica. Csikszentmihaly (1996 apud Renzulli, 2005) distingue três tipos de pessoas criativas: 1) as que tem pensamentos incomuns e estimulantes; 2) as que inovam para si e sem impactos na sociedade; 3) as que transformam a sociedade com suas produções. Renzulli (2005) chama de criativo-produtivo o indivíduo que, ao invés de acumular informações, aplica-as numa área de conhecimento no

²⁷ Esta página se refere à obra consultada que consta nas referências. Sua tradução, em particular, foi retirada da edição em português. LEVITIN, Daniel. *A Música no seu Cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 225.

sentido de resolver problemas. Para Gardner (1995) ‘gênios’ são os indivíduos cujas produções criativas atravessam gerações. Sobre estes indivíduos encontramos também o termo ‘eminente’ em Ericsson (1995). Para Terman, obter o mínimo de 140 pontos no teste de QI de Standford-Binet seria suficiente para classificar alguém como ‘gênio’ (SIMONTON, 2000). Como visto anteriormente, essa ideia supõe haver forte relação entre o QI e o desempenho em qualquer atividade. Tal abordagem, quantitativa e prospectiva, foi sendo questionada em estudos posteriores que observaram que adultos considerados gênios não eram exatamente os que apresentavam alto QI quando criança (SIMONTON, 2000). Conforme Sternberg (2000), testes como esses avaliam apenas o desempenho do momento e “a diferença nas pontuações reflete a diferença em um dos vários modos de desenvolver a *expertise*” (p. 55). Para o autor, as qualidades avaliadas nos testes de QI permitem a predição do desempenho em contexto escolar, mas não em outros, onde podem ser menos significativas, como no sucesso profissional na vida adulta ou em música.

1.3 Definição e fatores associados à *expertise*

Quando se trata de música não é raro que algumas ideias nos venham à mente, como a do músico gênio, indivíduo talentoso ou possuidor de algum dom. De fato, algumas pessoas, em áreas específicas, apresentam melhor desempenho do que a maioria da população. A questão, no entanto, repousa sobre a gênese de tal desempenho e sob quais condições pode um indivíduo chegar a atingir altos níveis. As explicações são variadas e complexas, não sendo possível destacar apenas um ou outro fator como determinante. É preciso considerar as várias dimensões na nossa existência. Se, por um lado, somos únicos enquanto indivíduos, por outro, estamos sujeitos aos mesmos processos biológicos e às dinâmicas sociais. Implícita ou explicitamente, porém, está difundida a ideia, sobretudo entre leigos, de que algumas pessoas simplesmente “nasceram pra isso” e que, por este motivo, atingem patamares elevados ao realizarem uma atividade, como, por exemplo, tocar piano. A essas pessoas, cujo desempenho se destaca, dá-se a alcunha de gênios, talentosos, eminentes, dotados, dentre outros termos usados indiscriminadamente, como visto anteriormente. Independente do termo empregado, considero que afirmar que algumas pessoas “nasceram para isso” revela uma perspectiva demasiado simplista, uma vez que não levam em conta as influências externas e o modo como cada um se relaciona com elas e com o próprio talento. Assim como Bloom et al.

(1985), não acredito haver modo confiável para prever o futuro desenvolvimento de um sujeito em determinada atividade:

Por exemplo, um estudo longitudinal do desenvolvimento de milhares de crianças por dez a vinte anos, poderia ser um método possível se alguém pudesse ter certeza de que muitas delas atingiriam níveis altos de desenvolvimento do talento. Todavia, até agora não sabemos de nenhum método capaz de prever quais crianças (até dez anos) acabariam por se tornar excelentes músicos, atletas, matemáticos, dentre outros (BLOOM, 1985, p. 6; tradução minha).²⁸

Poderíamos pensar, por exemplo, em uma criança cujo desempenho numa atividade musical é considerado bom pelos seus professores. Ainda assim, não seria possível prever se ela teria motivação e/ou condições para praticar e se desenvolver musicalmente, daí a necessidade de serem investigadas as trajetórias daqueles que já alcançaram elevado grau de *expertise* em determinada atividade, ou seja, um desempenho com alto nível de excelência, e de conhecer quais foram as condições necessárias para atingi-lo. Enquanto alguns autores (GAGNÉ, 2008; GARDNER, 1995) enfatizam a origem inata das condições que favorecem o desempenho *expert*, outros (ERICSSON, 1993; HOWE et al., 1998; GALVÃO et al., 2011; HOFFMAN, 1996) enfatizam o necessário empenho e esforço para o desenvolvimento e aquisição da *expertise*, apesar de levarem em conta as condições inatas. Como Sosniak (2006), entendo que os diferentes termos empregados nos estudos sobre desempenho de alto nível tratam basicamente do mesmo assunto. Escolhi o conceito de *expertise* por entender que é o que melhor denota disposições adquiridas. Para tornar o texto mais claro, procurei utilizar a expressão ‘desempenho excelente’ para referir-me ao desempenho de alguém que se destaca entre os seus pares. Deste modo, procurei evitar ambiguidades em relação a outras expressões – talento, gênio, dom, entre outras – que foram empregadas apenas quando as pesquisas mencionadas fizeram uso delas.

A partir da revisão de literatura, *expertise* pode ser definida como a capacidade adquirida pelo indivíduo de desempenhar uma atividade específica de modo consciente, sistemático, excelente, com autocontrole e domínio do material em uso (técnica), ou seja, com alto grau de eficiência. Tratando-se de *expertise* musical, acrescento a presença do sentido artístico que reveste a atividade realizada, sentido que destaco por ter encontrado

²⁸ [...] a longitudinal study of thousands of children [...] over ten to twenty years of development would have been a possible method if one could be certain that many of them would reach high levels of talent development. However, at this point we know of no method by which one could predict which young children (under the age of ten) would eventually become outstanding musicians, athletes, mathematicians, and so on.

pouca menção na literatura sobre *expertise* e música, que geralmente enfatiza aspectos técnicos. Paynter (1970), por exemplo, ressalta que o que caracteriza o artista é justamente a capacidade que tem de observar a natureza e o entorno, e pelo seu trabalho, levar aos outros o que percebeu. Para Sloboda (2000a), a expressividade transmitida por pianistas clássicos *experts* (ou de outros instrumentistas ou cantores) deriva das suas experiências anteriores como ouvintes. Muitos fatores podem ser encontrados como associados ao desenvolvimento da *expertise*. Conforme Ericsson (1993), a *expertise* se desenvolve em função da prática deliberada extensiva em determinada atividade. Hoffman (1996) salienta que à qualidade da prática estão associadas adaptações cognitivas, por sua vez condicionadas pelas particularidades da atividade. Zimmerman (2002) destaca que a autorregulação e metacognição, isto é, as estratégias de controle do próprio estudo das quais os estudantes lançam mão e a consciência sobre o próprio ato de conhecer, são importantes aspectos do processo de aprendizagem *expert*. Galvão (2007) menciona também a personalidade, motivação e ambiente de aprendizagem como fatores associados ao desenvolvimento da *expertise*. Bloom et al. (1985), Gruber et al. (2008) e Davidson et al. (1996) falam do papel da família, professores e amigos na escolha, encorajamento e desenvolvimento da *expertise*. Vários autores (SOSNIAK, 2006; SLOBODA, 2000b; HOFFMAN, 1996) consideram que os *experts* devem ser identificados a partir de critérios estabelecidos por indivíduos de destaque na área e reconhecidos pelos seus pares. Gagné (2008) inclui a influência de fatores não controláveis - fator 'chance' - como o local de nascimento, a valorização de uma atividade dentro da cultura, acesso a certos materiais, ensino de qualidade, etc. Considero que a *expertise* musical esteja sujeita aos mesmos processos de desenvolvimento que qualquer outra área de *expertise*, diferindo apenas no conteúdo.

1.4 O que é *performance*

A palavra *performance* admite várias acepções. Em alguns contextos, uma boa *performance* pode significar realizar algo conforme um alto padrão de qualidade (SCHECHNER, 2003). Neste caso, *performance* tem o sentido de desempenho ou, como está registrado no Cambridge Dictionary (2020), “quão bem uma pessoa, máquina, etc., realiza um trabalho ou atividade” (tradução minha)²⁹. Esta definição, a meu ver, implica a existência

²⁹ How well a person, machine, etc. does a piece of work or an activity.

de metas objetivas para avaliação da qualidade do desempenho que enfatizam a semelhança dos resultados a um padrão. É o caso quando dizemos que uma pessoa teve boa *performance* nos esportes ou nos negócios. Mesmo em textos de música encontramos a expressão ‘níveis de *performance*’. *Performance* pode significar também o próprio ato de “executar uma ação” (tradução minha)³⁰, segundo o Merriam-Webster Dictionary (2020). Sendo assim, cozinhar, andar ou tocar um instrumento poderiam ser todos entendidos como *performance*. Para Schechner (2003) também é possível pensar em *performance* na vida cotidiana, onde *performar* é “ser exibido ao extremo, sublinhando uma ação para aqueles que a assistem” (p. 25), isto é, mostrar-se fazendo algo para alguém. Por esta via é possível considerar, como Lopes (2003), que o modo como nos apresentamos aos outros e agimos no mundo tem caráter *performático*. No dia-a-dia a ideia de mostrar-se fazendo talvez seja menos óbvia, pois, salvo em *performances* explicitamente artísticas, é menos plausível que alguém queira conscientemente ‘mostrar-se fazendo’ enquanto médico ou dona de casa. O que ocorre é que, seja qual for a *performance*, inclusive a da vida cotidiana, estarão em jogo ações que foram treinadas (mais ou menos conscientemente, ensaiadas e repetidas), visto que qualquer ação envolve uma série de comportamentos que foram aprendidos e ao mesmo tempo ajustados às circunstâncias pessoais e comunitárias (SCHECHNER, 2003). Isto é mais nítido no campo artístico, onde a *performance* envolve treino e esforço consciente e se refere à atuação do *performer* em espetáculos de música, dança ou teatro (SCHECHNER, 2003). Para Carlson (2010), o que torna *performáticos* esses eventos é que eles “[...] requerem a presença física de seres humanos treinados ou especializados, cuja demonstração de certas habilidades seja a *performance*” (p. 13). Numa peça de teatro, por exemplo, mesmo que o ator/atriz esteja fingindo ser quem não é, de modo muito similar à vida real, no palco, suas ações são consideradas *performance*, enquanto na vida cotidiana seriam apenas ações desempenhadas (CARLSON, 2010). Estas ações, poderiam ser realizadas sem que se pensasse sobre elas, mas no instante em que se pensa a seu respeito, “isso introduz uma consciência que lhes dá a qualidade de *performance*” (CARLSON, 2010, p. 15), o que possibilita pensar até em *performances* fora do âmbito artístico. Isto é, *performance* pode abranger, segundo Carlson (2010), tanto a exibição de habilidades quanto de modos de comportamentos reconhecidos e culturalmente codificados. Para o autor, mesmo que seja para si mesmo, *performance* é sempre direcionada a alguém que a reconhece e a valida como *performance*. Conforme Lopes (2003), “a origem etimológica é do francês antigo *parfournir* (‘realizar, consumir’),

³⁰ The execution of na action.

combinando o prefixo latino *per-* (indicativo de intensidade: completamente) e *fournir*, de provável origem germânica, significando ‘prover, fornecer, providenciar’ [...]” (p. 7). Para o autor, para além do sentido geral de ação, o que se deve guardar da origem etimológica é a ideia de “movimento, ação ou processo combinada com a de resultado, completação” (LOPES, 2003, p. 7.), geralmente, associada a um público. Foi, porém, no contexto das artes, sobretudo no teatro, que o termo passou a adquirir, a partir dos anos 50, outros significados, principalmente nos EUA (LOPES, 2003).

1.5 Performance musical e notação

Ao assistir uma apresentação musical estamos diante de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) que se preparou para lá estar fazendo o que está fazendo. Supõe-se que um músico quando canta ou toca seu instrumento numa apresentação ensaiou previamente. Afinal, é estranho pensar que, de um grupo de pessoas que se reúnem e começam a tocar aleatoriamente, possa sair algo como uma invenção a três vozes de J.S. Bach. As ideias que prescrevem o que o músico irá ensaiar e apresentar não são aleatórias, mas concebidas por uma pessoa (ou grupo de pessoas) que em algum momento a deu por finalizada e pronta para ser ensaiada e apresentada. Ainda que o propósito seja apresentar algo aleatório, a ideia da aleatoriedade na apresentação já está prevista. Na tradição ocidental, a ideia do que será apresentado é geralmente registrada através de um complexo sistema de notação musical. É verdade que nem toda música realizada se utiliza da notação musical, basta lembrar das músicas folclóricas e outras de tradição oral. Porém, não é o caso do repertório tradicionalmente apresentado em salas de concerto, que é o foco deste trabalho. O que se tem então é uma ideia concebida por alguém e fixada num documento que chamamos partitura, que apresenta uma prescrição do que o músico irá executar. Conforme Almeida (2011) a partitura é uma ferramenta que fixa com maior ou menor precisão certos elementos, como durações, alturas, dinâmica e agógica, mas não engloba a totalidade dos eventos sonoros que podem estar envolvidos na sua execução. O intérprete é quem decodifica o que está na partitura e a ele cabe “[...] apresentar e distender a obra linearmente no tempo [...]” (ALMEIDA, 2001, p. 67), numa atividade que envolve a concretude sonora das estruturas abstratas fixadas na partitura e consolidada em *performance*. No contexto da música de concerto, *performance* é o momento em que o músico apresenta publicamente algo que foi cautelosamente pensado e preparado até a elaboração de um produto final, o que implica no

controle de seus aspectos técnicos e musicais (ALMEIDA, 2001). Segundo Almeida (2011), Paul Zumthor define *performance* como “ato presente e imediato de comunicação e materialização de um enunciado poético, ato que requer, além do texto – e, portanto, de seu(s) autor(es) -, intérprete e ouvinte.” (p. 64). Em outras palavras, *performance* musical se dá quando o músico, após longo processo de preparação, realiza em sons as prescrições indicadas para essa realização (tradicionalmente a partir da partitura) para outras pessoas. Diante do exposto, chamo atenção para um problema, apontado por Cook (2001), que trata da separação entre música e *performance*: uma música existe fora da sua *performance*? Para ilustrar essa separação, Cook (2001) lembra músicos do passado, como o compositor Arnold Schoenberg, que chegava a dizer que o intérprete poderia ser dispensado, não fosse a incapacidade dos leigos em ler música (Cook, 2001). Do mesmo modo, Igor Stravinsky dizia que o intérprete deve ter consciência da força de lei que a obra musical impõe, cabendo a ele, enquanto mero intermediário, transmitir mensagens do compositor ao público (Cook, 2001). Nesta concepção, a música existiria por ela mesma fora da sua concretização sonora e, portanto, seria possível pensar na separação entre música e *performance*. O ato de ouvir música mentalmente poderia ser considerado *performance* apenas no sentido geral de ação expresso pelo termo, mas não no sentido estrito de *performance* musical, pois, não havendo a concretização sonora, não há sons a serem processados pelo ouvinte e reconhecidos como música. Segundo Cook (2001), essa separação entre música, por um lado, e sua respectiva *performance*, por outro, outrora defendida por músicos e estudiosos, pode ser encontrada inclusive na nossa própria linguagem:

Você pode ‘somente tocar’, mas é estranho falar em ‘somente interpretar’: a gramática básica da performance é que você interpreta *alguma coisa*, você faz uma interpretação ‘de’ alguma coisa. Em outras palavras, a linguagem nos leva a construir o processo de performance como suplementar ao produto que a ocasiona ou na qual resulta. (COOK, 2001, p. 2)

A ideia subjacente é de que a música seria um produto autônomo, autossuficiente ou, ainda, a simples reprodução de um texto. Assim sendo, teríamos a música ‘e’ sua *performance*, ao invés da música ‘como’ *performance*. “A gramática da *performance*”, diz Cook (2001), “[é] um paradigma conceitual que vê o processo como subordinado ao produto” (p. 3). Mas quando dizemos que alguém ‘compôs uma música’, isso não quer dizer que nada pode ser modificado, que a música está pronta, que se tornou um produto. O próprio compositor pode posteriormente fazer modificações na partitura ou fazer modificações durante a execução. As já mencionadas limitações da partitura fazem com que o intérprete

tenha que tomar decisões ao executar uma música, segundo variados critérios, decisões que o colocam como co-criador ao lado do compositor (ALMEIDA, 2011). Segundo Almeida (2011), é “justamente da precariedade da notação musical, de seu caráter sumário, que emergem as atribuições mais preciosas da interpretação e *performance* musical [...]” (p. 66). O autor considera que apesar da notação ser eficaz como suporte de aspectos estruturantes e normativos de uma obra, ela não é a obra, pois esta última engloba não somente o que há de fixo no texto, mas também as várias concepções interpretativas possíveis sobre o texto. Depreende-se, portanto, que a partitura não deve ser entendida como portadora de uma música em seu suposto estado de pureza, mas que a música, na realidade, torna-se presente através da materialidade sonora no ato da *performance*. A música não existe no passado, ela é enquanto se faz. Vale lembrar que existem outras *performances* que se dão em outros contextos e sob outros critérios e que nem toda *performance* musical parte da notação e apresenta uma separação definida entre artista e público, por exemplo. Há também as gravações que presentificam a música sem o ato real da *performance*. Selecionei a prática musical ocidental de concerto apenas como recorte para o estudo da *expertise* nesta pesquisa.

1.6 Performance e interpretação

Toda música escrita implica em uma interpretação, que dá início ao processo de realização em sons de um texto musical. Para Almeida (2011), a interpretação está relacionada ao processo de construção de uma concepção de determinada obra a partir de algo a ser interpretado (ideia, texto, partitura) e refere-se unicamente às atividades do intérprete, diferindo da *performance* que envolve todos os agentes e elementos presentes no momento da enunciação da obra e é “direcionad[a] em algum grau pela concepção interpretativa, mas repleto de imprevisíveis variáveis” (p. 64). Para Walls (2002), interpretar seria análogo a traduzir um texto estrangeiro, sendo várias as formas de expressar a mesma ideia, embora possam ser equivocadas quando deturpam o sentido original. O autor usa o termo ‘interpretação’ quando, da parte de quem toca, há a intenção de ser fiel às ideias do compositor e ‘apropriação’ quando a composição serve de meio para o intérprete expressar suas próprias ideias. Apesar de valorizar a imaginação e originalidade do intérprete, Walls (2002) advoga que estas devem servir à composição, afinal de contas, “[...] não ficamos muito contentes quando a imaginação do intérprete distorce ou encobre a música [...]” (p. 17). Para Lawson (2002), porém, as *performances* musicais que têm como ponto de partida a

partitura e que demandam fidelidade do intérprete a qualquer custo, acabam deixando os músicos presos a uma suposta “autoridade da partitura” (p. 4). Foi, inclusive, na busca da fidelidade às obras de seus compositores que musicólogos, durante muito tempo, preocuparam-se com a reconstrução de textos (Cook, 2001). Esse modo de compreender a execução de uma obra é encontrado no contexto de música europeia de concerto de tradição ocidental, sobretudo a composta nos séculos XVII e XVIII, e vem sendo questionada nas pesquisas musicológicas mais recentes, representando uma abordagem que Cook (2001) chamou de “crítica da obra autônoma” (p. 3). A ideia central dessa crítica gira em torno da impossibilidade de compreender qualquer produto cultural como independente do contexto em que está inserido e que, de alguma forma, permitiu a sua produção (Cook, 2001). Isto quer dizer que, por mais informações que se tenha a respeito de uma obra, é impossível trazê-la de volta para o presente da forma como foi concebida e entendida quando composta. É preciso considerar que o público que ouve a obra, bem como todo o contexto cultural, é o contemporâneo e não o do passado, não havendo um “ouvido de época” (ALMEIDA, 2011, p. 70). Lawson (2002) nos lembra que historicamente, a *performance* nem sempre se dá sob os mesmos critérios, visto que as expectativas dos músicos e do público no instante da *performance* estão sujeitas às condições sociais e culturais do momento. A ideia que temos atualmente de um público silencioso, que faz poucas intervenções, é um fenômeno relativamente recente (LAWSON, 2002). Em outras épocas, aplausos e conversas durante a apresentação eram mais ou menos aceitas – às vezes até esperadas ou provocadas pelo artista – enquanto que, atualmente, a livre manifestação do público durante a execução da obra é mais característica da música popular (LAWSON, 2002). A própria distinção entre público e artista pode, em alguns casos, ser menos definida, como, por exemplo, em situações em que espectadores também contribuem para a *performance* (acompanhando com palmas, dançando, cantando) (LAWSON, 2002), ou quando todos participantes são *performers* (SCHECHNER, 2003). Levando em conta que as qualidades das obras não lhe são inerentes, mas efeitos de uma construção social, as obras passam a ser entendidas mais como processos do que como produtos, permitindo pensarmos em “[...] músicos e plateias da música ocidental de concerto como performando juntos a autonomia da música, através do ritual da sala de concerto [...]” (COOK, 2001, p. 3). E não somente músicos e plateia, mas também a acústica do local e os técnicos de som, entre tantas outras variáveis. É por esta razão que cada *performance* é única, embora inúmeros elementos sejam reconhecidos a cada nova *performance*, dadas as normatizações impostas pelo texto (ALMEIDA, 2011). A qualidade da interpretação se flexibiliza a cada momento de enunciação e recepção, isto é, “a forma se

percebe em *performance*, mas a cada *performance* ela se transmuda” (ZUMTHOR, 2005 apud ALMEIDA, 2011, p. 64).

A função da partitura, da música e a relação que o músico estabelece com elas variou ao longo da história e nos diferentes contextos, dando mais ou menos espaço para a contribuição do intérprete (LAWSON, 2002). Do ponto de vista composicional, a notação musical permitiu o desenvolvimento de determinadas construções que seriam inviáveis pela transmissão oral. Ao intérprete, ofereceu elementos de prescrição e deu margens às suas concepções interpretativas (ALMEIDA, 2011). Walls (2002) levanta uma série de dificuldades que o intérprete tem de enfrentar quando diante da partitura, enfatizando os componentes históricos envolvidos na composição. Em alguns períodos, por exemplo, os ornamentos não eram registrados. A digitação no instrumento, que tem impacto na sonoridade, difere conforme a época. O propósito com que a música foi composta (casamento, missa, para área externa, instrumento específico, etc.), também irá interferir no processo de interpretação. Até mesmo a escolha do instrumento poderá interferir na *performance* pois os instrumentos fabricados atualmente podem não oferecer a mesma sonoridade dos instrumentos feitos à época, que era a que os compositores tinham em mente. Essas e outras questões tornam necessário ao intérprete um estudo que possibilite a contextualização da obra ou, como chama Walls (2002), uma interpretação historicamente informada. O autor reconhece a não viabilidade de um pianista, por exemplo, ter seis pianos diferentes para dar conta de uma *performance* historicamente informada, mas que, mesmo as possíveis adaptações a serem feitas, devem levar em conta “[...] a vontade de se adaptar às circunstâncias, de mudar de ideia ou explorar alternativas [...]” (p. 30) próprias do período, compositor ou situação específica. Mesmo admitindo que não há uma única interpretação possível para uma música, Walls (2002) é crítico da visão segundo a qual o intérprete deve ser livre para fazer suas escolhas. Mas se a partitura não é a música, tampouco o intérprete é aquele que apenas revela aos ouvintes as intenções do autor. Segundo Palmer (1997) as preferências dos ouvintes por uma ou outra interpretação ou intérprete podem revelar não somente a existência de diferentes interpretações como também a capacidade dos ouvintes de distingui-las, ratificando a ideia de que uma interpretação contém aspectos individuais que as tornam diferentes umas das outras, mas também aspectos normativos compartilhados pelos intérpretes. Entretanto, independente da ênfase maior estar na interpretação (e consequentemente no intérprete) ou na partitura, pode-se dizer que as obras são e serão sempre contemporâneas pois, enquanto *performance*, estão sujeitas ao presente contexto do

intérprete, do ouvinte e às circunstâncias que valorizam a relevância da obra no momento da sua execução (ALMEIDA, 2011). No entanto, ainda que a música seja dinâmica e, até certo ponto aberta, existe a possibilidade da própria interpretação se cristalizar, como nos casos em que assume caráter quase legislativo e passa a indicar supostas maneiras corretas de executar determinadas composições (ALMEIDA, 2011). Cook (2001) chama atenção para, ao abandonar a ideia de música autônoma, não enfatizar demasiadamente a *performance*. Citando Bruno Nettl, o autor advoga que “ninguém simplesmente ‘canta’, mas canta ‘alguma coisa’” (NETTL apud COOK, 2001, p. 5) e propõe pensar em um *continuum* entre a experiência da música como processo e como produto, isto é, conforme a *performance* (*show* de rock, concerto de piano, jazz) um ou outro será mais evidenciado, embora ambos estejam presentes. Não importa quão aberta a múltiplas interpretações seja uma composição, o fato é que numa *performance* estamos diante de um produto, uma obra, algo que reconhecemos como uma música em particular e não outra. Porém, se pensarmos numa roda de choro, é provável que pensemos nos músicos, seus improvisos e estejamos mais atentos aos acontecimentos do ambiente, enquanto num concerto de piano tudo parece convergir para os sons produzidos pelo músico. Poderíamos dizer que, no primeiro, estamos diante de Hamilton de Hollanda – o músico no exercício da sua profissão – e, no segundo, diante de Beethoven – a materialização da obra em seu suposto estado de pureza.

Capítulo 2 – Condições gerais de desenvolvimento da *expertise*

Na *performance* o músico concretiza publicamente algo que foi construído através de um longo processo. Esse processo inclui tanto as escolhas interpretativas que norteiam a execução quanto a execução em si. Se, de um lado existe o ideal de interpretação que o intérprete estabelece para si, de outro, existe a execução como meio de atingir esse ideal. Intérprete e ouvinte esperam que durante a execução não haja qualquer tipo de interrupção para que a *performance* seja a mais fiel possível à interpretação idealizada. Portanto, dar conta dos aspectos musicais preparados e dominar e controlar o instrumento no momento da execução pública tornam-se um imperativo. Em outras palavras, *performance* exige *expertise*. Através da execução o músico consegue materializar seu ideal de interpretação, mas é a *expertise* que garante que a qualidade da execução se aproxime dele. Neste capítulo busquei investigar as condições de desenvolvimento da *expertise* reveladas na *performance*.

2.1 Adaptações cognitivas

Parto do pressuposto de que o desempenho de excelência apresentado por alguns sujeitos só foi possível mediante a prática, visto que mesmo as pesquisas de cunho inatista confirmam sua indiscutível necessidade (GAGNÉ, 2008; GALTON, 2000). Portanto, considere o conceito de *expertise* como o mais apropriado para indicar a qualidade de excelência do desempenho do *expert*. Como visto, a definição do termo não é tão simples e não há consenso a respeito entre os pesquisadores. Uma das dificuldades também encontradas é a identificação dos *experts*. Enquanto em algumas atividades é mais fácil sua identificação porque os critérios para elaboração de testes já foram estabelecidos e são iguais para todos – se, por exemplo, pensarmos numa corrida, será melhor aquele que percorrer a maior distância em menos tempo – em outras áreas, a identificação dependerá do julgamento de um juiz autorizado, como no caso da música e das artes em geral (SOSNIAK, 2006). Segundo Hoffman (1996), na prática, a identificação dos *experts* não é exatamente um problema. Para o autor, o desafio está em gerar uma definição da *expertise* cujo foco esteja em fatores cognitivos. Para tanto, o autor propôs uma definição em termos de (1) desenvolvimento cognitivo, (2) estruturas de conhecimento e (3) processos de raciocínio.

Em termos de desenvolvimento cognitivo, Hoffman (1996) afirma que o desenvolvimento da *expertise* está sujeito a características psicológicas e comportamentais do indivíduo, assim como em qualquer outra forma de desenvolvimento. O autor distingue *expertise* e inteligência, argumentando que um complexo processo de raciocínio pode ser encontrado em um indivíduo dentro de sua área de perícia sem que ele possua escores elevados em testes tradicionais de QI. Ainda conforme Hoffman (1996), apesar dos testes aplicados serem bons na aferição e previsão do desempenho em contexto escolar, não são em outros, algo também encontrado em pesquisas já mencionadas (SIMONTON, 2000; GARDNER, 1995; STERNBERG, 2000). Contudo, Ackerman (2014) diz que altos escores em testes de QI não garantem que alguém se tornará *expert*, embora um mínimo seja necessário como pré-requisito para o desenvolvimento da *expertise*.

Segundo Hoffman (1996), o desenvolvimento da *expertise* se dá de forma progressiva, de um nível superficial e literal da compreensão de um problema, a um nível mais conceitual e articulado, sendo estas as características cognitivas que diferenciam, qualitativamente, novatos e *experts*, respectivamente. Durante o desenvolvimento da *expertise*, o autor destaca que³¹: (a) é raro um nível ser saltado; (b) é raro alguém regredir ou não progredir, a menos que pare de praticar; (c) professores *expert* são capazes de prever erros dos novatos; (d) com a prática, uma habilidade perde a qualidade de ser consciente, esforçada, deliberada e linear e assume a qualidade de reconhecimento automático de padrões (tradução minha).

A estrutura do conhecimento em uma área vai se tornando mais específica à medida que a *expertise* se desenvolve. O *expert* tem as informações organizadas em níveis mais conceituais e interrelacionados de modo significativo. Ao contrário dos novatos, que recorrem a casos específicos, *experts* tendem a recorrer a princípios, já abstraídos de casos específicos (HOFFMAN, 1996). Neste sentido, podemos pensar que músicos não memorizam milhares de sequências de sons isolados, mas os relacionam formando frases, encadeamentos, etc., que ligam a estilos.

³¹ (a) It's rare for a level to be skipped; (b) It's rare for someone to either regress or to fail to progress, unless they fall out practice; (c) Expert teachers (or 'masters') can anticipate the errors a trainee will make depending on their skill level; (d) With practice, a skill loses the quality of being conscious, effortful, deliberate, and linear, and takes on the quality of automatic pattern recognition.

Em termos de processo de raciocínio, Hoffman (1996) aponta para o fato de que *experts* são apenas “pessoas comuns” (p. 87; tradução minha)³² no que concerne às estratégias básicas de resolução de problemas. O que distingue o raciocínio *expert* é a ordem, ênfase e tempo dedicado a cada etapa do processo de resolução do problema. Neste sentido, a forma como funciona seu raciocínio é especial. *Experts* recorrem a seus vastos e organizados conhecimentos, tendendo a gastar mais tempo para formar uma compreensão conceitual do problema e formular as estratégias que irão usar; já os novatos prendem-se a formulações mais concretas e partem mais rapidamente para a ação, apostando em estratégias nem sempre adequadas para a situação (HOFFMAN, 1996). Konnikova (2013) ilustra de forma bem-humorada esta diferença através de uma situação fictícia envolvendo Sherlock Holmes e Dr. Watson³³, como representativos dos raciocínios *expert* e novato respectivamente: estando no topo de um edifício muito alto, ambos competem para ver quem consegue avistar um avião primeiro. Dr. Watson tratou de correr e olhar para todas as direções, com receio de deixar passar quaisquer alterações no ambiente. Ficou fatigado em pouco tempo. Holmes analisou a geografia local para mapear possíveis localizações de aeroportos. A partir da análise, pensou na probabilidade, conforme o horário do dia, de avistar pousos ou decolagens. Posicionou-se de modo a cobrir a área por onde provavelmente passariam aviões e ficou atento aos sons característicos de aeronaves.

Novatos e *experts* também diferem no refinamento da percepção, ou seja, aqueles que possuem mais prática e experiência atentam para dados que passam despercebidos por novatos (HOFFMAN, 1996). Um exemplo seria o do músico experiente que, diferente do inexperiente, consegue identificar uma vasta gama de dinâmicas contidas na interpretação de uma música ou uma sutil desafinação num naipe de cordas. Diante de um problema a ser resolvido, é comum a recorrência a casos passados, o que facilita a discriminação de elementos fora do padrão. Nestes casos, quando há situações fora do padrão, os iniciantes tendem a resolver o problema seguindo o passo-a-passo, tal como lhes foi ensinado, mesmo que as regras sejam inapropriadas, ao passo que *experts* apresentam maior flexibilidade e tendem a buscar ou criar novas estratégias. A flexibilidade quanto às estratégias de resolução de um problema se restringe a um campo de domínio específico (HOFFMAN, 1996). Dito de outro modo, isto quer dizer que um violinista *expert* pode ser capaz de resolver rapidamente

³² Just plain folks.

³³ Personagens criados por Conan Doyle, médico e escritor do séc. XIX.

problemas complexos de dedilhado em seu instrumento, embora essa capacidade não se transfira automaticamente para outros instrumentos, por exemplo, a viola.

A contribuição de Hoffman (1996) consistiu em demonstrar que o desempenho de excelência, ou desempenho *expert*, é alcançado pela prática constante e acompanhado de mudanças graduais e qualitativas dos processos cognitivos. Como será abordado mais adiante, a qualidade da prática tem papel fundamental, pois, segundo ERICSSON (1993), muitos fracassam por apostarem em estratégias equivocadas de estudo (ou por falta de estratégias!).

A partir de Hoffman (1996), penso que as mudanças nos processos cognitivos ocorrem na medida em que se busca deliberadamente melhorar o próprio desempenho em função de um valor (objetivo) almejado. Não fosse essa busca deliberada, permaneceríamos no nível mínimo das habilidades espontaneamente adquiridas por um processo que Sloboda (2000b) chama de enculturação. Segundo esse autor, tal processo, que ocorre na infância, se caracteriza pela ausência de instrução explícita e esforço autoconsciente e se dá a partir de um conjunto de capacidades primitivas, das quais todos compartilhamos. Até os 5 anos, em média, as respostas espontâneas das crianças à música são mais proeminentes. Durante o período de 0-2 anos, aproximadamente, a criança passa de respostas corporais ocasionais a estímulos sonoros, ao reconhecimento de elementos musicais específicos, com respostas que se dão na forma de movimentos corporais, balucio cantado (variação de alturas sem sílabas), canto espontâneo (mais estável e menos microtonal) e repetições de padrões rítmicos e melódicos (SLOBODA, 2000b). Para Sloboda (2000b), o comportamento musical infantil pressupõe a capacidade de diferenciar sequências de sons musicais de não-musicais. Crianças reagem mesmo a pequenas alterações no ambiente. Essas reações, não necessariamente, são evidências de comportamento musical, podendo ser apenas respostas a mudanças nas experiências auditivas ou a qualidades específicas do som. Os primeiros sinais de reação intencionalmente musical surgem a partir dos 6 meses, em média, quando bebês começam a imitar os contornos do canto e da fala (SLOBODA, 2000). Num período posterior, de 3-5 anos em média, as crianças apresentam uma tendência a imitar o que ouvem evitando o erro e atentando para os detalhes. A partir daí, as experimentações vão deixando de ser espontâneas e passam a depender mais de instruções explícitas, isto é, se antes a criança se movia ao escutar uma música, agora ela o fará se alguém lhe pedir (SLOBODA, 2000b). É neste sentido que Sloboda (2000) afirma, em relação à música, que “a habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical” (p. 257). A enculturação, explicaria,

portanto, como um leigo é capaz de notar que uma melodia está fora do padrão ou reconhecer o caráter melancólico de uma música. Deste modo, para Sloboda (2000b), a *expertise* seria um desenvolvimento posterior à enculturação e dependente de ensinamentos específicos, treino e esforço consciente, razão porque encontramos adultos que dominam a matemática, mas cujas habilidades musicais se assemelham a de uma criança.

Tendo em vista o que foi dito por Hoffman (1996) e Sloboda (2000b), não acredito que a *expertise* possa ser entendida apenas como qualidade do desempenho numa atividade, mas como consequência de busca e vontade do próprio sujeito, o que envolve mudanças qualitativas dos processos cognitivos; ela fica, pois, para além daquilo que foi adquirido espontaneamente e tem seus resultados finais avaliados em função de um valor culturalmente estabelecido em relação à excelência. Não fosse assim, seria possível pensar, segundo Levitin (2006), que alguém poderia ser *expert* em pronunciar o próprio nome ou cruzar os braços. Em música, seria plausível pensar em um adulto *expert* por conseguir bater palmas no tempo de uma canção. No entanto, ninguém o consideraria um ritmista de excelência. Neste caso, podemos pensar, como alguns autores (STERNBERG, 2000; HOFFMAN, 1996; ERICSSON, 1993; SLOBODA, 2000b), que o desenvolvimento em direção ao desempenho de excelência passa por níveis e considerar o ritmista do exemplo anterior como um novato em relação ao *expert*. No entanto, penso que só se pode considerar a *expertise* em termos de gradações em relação à busca deliberada da excelência, caso contrário, o indivíduo não seria um novato, mas apenas um leigo. Sternberg (2000), por exemplo, considera que a *expertise* não é um estado final, mas um processo de desenvolvimento contínuo. Para o autor “indivíduos dotados [*gifted*] precisam desenvolver continuamente o tipo de *expertise* que os tornam dotados. Senão, eles deixam de ser identificados como dotados ou são identificados como alguém que ‘já foi’”. (p. 55; tradução minha)³⁴. Sternberg (2000) traz a ideia de que o que se espera de um desempenho *expert* muda em cada estágio da vida. Assim sendo, uma criança de 3 anos tocando 'parabéns pra você' ao piano pode ser inusitado, mas quando tocado por um adulto não desperta qualquer atenção. Este argumento ratifica a ideia de que a busca deliberada pela excelência é algo importante para a *expertise* não só porque é a partir dela que o indivíduo se engaja em atividades que desafiam o seu nível atual, mas também porque durante a vida terá que desenvolver outras qualidades que garantam seu *status* de *expert*.

³⁴ Gifted individuals need continually to be developing the kinds of expertise that render them gifted. If they do not, they stop being identified as gifted, or they become identified as gifted ‘has-beens’.

2.2 Prática deliberada

Karl Anders Ericsson é um dos mais conhecidos teóricos no que se refere à importância da prática deliberada para o desempenho de excelência. Estima-se que suas pesquisas tenham sido citadas mais de mil vezes no meio científico, sendo seu artigo *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*, de 1993, uma citação clássica nas pesquisas sobre *expertise* (HAMBRICK et al., 2014). Apesar de criticado por enfatizar demasiadamente o esforço individual, Ericsson tem trabalhos importantes sobre a qualidade da prática dos indivíduos *experts*.

Ao contrário das teorias inatistas, como a de Gagné, Ericsson et al. (1993) acreditam que na biografia de indivíduos com excelente desempenho em alguma atividade haja, não apenas um fator genético favorável, mas muitas horas de estudo engajado. Ericsson et al. (1993) propõem “[...] um arcabouço teórico que explica o desempenho *expert* em termos de características adquiridas como resultado de prática deliberada extensa e que limita o papel das características inatas aos níveis gerais de atividade e emotividade” (p. 363; tradução minha)³⁵. O autor entende, assim como Hoffman (1996), que a *expertise* é restrita a um campo de atuação específico, isto é, o desempenho em uma atividade não se transfere automática e necessariamente para outras. Isto é assim porque as características envolvidas no desempenho são adquiridas com a prática e, portanto, condicionadas pela atividade praticada. Ericsson (1993) reconhece a contribuição de algumas condições inatas. No entanto, considera que elas podem fazer diferença apenas inicialmente, mas que, a longo prazo, é a prática deliberada que determina os resultados finais do desempenho. Mesmo Galton (2000) admitia a necessidade da prática na aquisição de alguma habilidade. Ele defendia, porém, que durante os anos de prática, o ritmo do desenvolvimento em direção a excelência iria diminuindo até atingir o grau máximo de desempenho permitido pela genética do indivíduo. Ackerman (2014) observa que o que está por trás das teorias que levam em conta a herança genética é que “oferecer as mesmas condições materiais para todos reduz as variações do meio a zero e, portanto, todas as diferenças entre os indivíduos devem ser genéticas na sua origem [...]” (p. 8; tradução minha)³⁶, ou seja, as diferenças no grau de desempenho a longo

³⁵ [...] a theoretical framework that explains experts performance in terms of acquired characteristics resulting from extended deliberate practice and that limits the role of innate (inherited) characteristics to general levels of activity and emotionality.

³⁶ [...] providing *identical* environments for all participants reduces environment variation to zero, and thus all differences between individuals must be genetic in origin [...].

prazo seriam explicadas pelas condições biológicas inatas. Ackerman (2014), todavia, é crítico da ideia de que a genética possa ser a única explicação, visão que ele chamou de hereditarismo extremo (tradução minha)³⁷. A privação de certas experiências durante a infância, por exemplo, pode ser determinante no futuro desenvolvimento em alguma atividade (ACKERMAN, 2014).

Ericsson et al. (1993) argumentam que as influências genéticas são vistas de forma incorreta desde Galton porque, se elas determinassem os limites do desempenho, seria plausível assumir que os fatores genéticos não sofressem influência do treino e se manteriam estáveis ao longo do tempo. Outro argumento é trazido por Lehmann & Gruber (2006) sob a ótica da história. Para os autores, algumas peças de música que, tempos atrás, eram consideradas impossíveis de serem tocadas, mesmo pelos executantes mais notáveis, atualmente fazem parte do repertório de alunos adolescentes, como é o caso dos ‘Estudos para violão’ de Villa-lobos ou ‘Caprichos para violino’ de Paganini. Do mesmo modo, Ericsson et al. (2006) narram a história de Sir Francis Bacon, que teria dito ser impossível um mestre da matemática em menos de trinta anos de estudo. Para os autores citados, a melhoria no desempenho de alguma habilidade no curso da história estaria relacionada à especialização, melhor formação e criação de métodos que tornam o material a ser aprendido mais organizado e mais acessível. Para Ericsson et al. (1993) o que medeia a aquisição do desempenho excelente é a quantidade de horas dedicadas ao estudo e prática de uma tarefa. O desempenho de que trata o autor deve ser passível de reprodução e não somente o reconhecimento social ou avaliação dos pares (ERICSSON, 2007). Em outras palavras, o alegado *expert* deve ser capaz de demonstrar sua *expertise*, tornando possível o estudo objetivo das capacidades adquiridas em termos de adaptações cognitivas e fisiológicas. Não é a simples prática e experiência que levam à *expertise*, mas o tipo específico de prática. Esta prática é a chamada prática deliberada, definida como um conjunto de esforços específicos e sustentados para realizar algo que, a princípio, não conseguiríamos fazer (ERICSSON, 1993). Engloba atividades altamente estruturadas, objetivos explicitamente voltados ao aperfeiçoamento de uma tarefa, invenção de novos meios para atingir um objetivo e envolve dois tipos de aprendizado: aprimoramento do já sabido e ampliação dos limites e da variedade das habilidades já aprendidas. Associada à prática deliberada estão fatores como influência dos pais, motivação, professores, recompensas, idade de iniciação e o nível de desempenho

³⁷ Extreme hereditarian view.

(ERICSSON, 1993, 2007). A prática deliberada difere de outros tipos de envolvimento com alguma atividade pois é solitária e não intrinsecamente prazerosa, sendo motivada pelos resultados obtidos com seu próprio exercício e não por gratificações imediatas como aplausos, dinheiro e promoção (que também podem estimular).

Visto que a prática deliberada requer atividades que tenham como objetivo aprimorar o desempenho de uma tarefa, simplesmente jogar uma partida de futebol, por exemplo, não tornará ninguém um jogador *expert*. Ericsson et al. (2006) sugerem nos imaginarmos jogando golfe pela primeira vez. Num primeiro momento, estaríamos confusos tentando não cometer falhas e observando os padrões contidos no jogo. Em uma média de 50 horas acumuladas, estaríamos com maior controle, participaríamos de mais jogos e algumas tacadas já se tornariam automáticas. A partir deste ponto, o progresso através da mera experiência pode decrescer e até permanecer no mesmo nível por décadas. Este decréscimo ocorre porque quando jogamos uma partida, temos somente uma única chance de acertar a jogada a partir de uma dada distância. Se, contudo, nos for permitido repetir a mesma jogada, da mesma distância, por várias vezes consecutivas, teremos a oportunidade de ajustar nossa forma de jogar até obtermos melhores resultados. O exemplo ilustra como os níveis de desempenho são desenvolvidos gradualmente, podendo ser representados como uma sequência de estágios – ao contrário do que advogam as correntes inatistas, segundo as quais o desempenho excelente emergiria natural e abruptamente (ERICSSON, 2007). A transição entre os estágios decorre de mudanças nos mecanismos cognitivos e fisiológicos que se dão pela prática deliberada e indica mudanças no desempenho.

Altos níveis de desempenho requerem muitos anos de tal prática. O mínimo estimado de estudo até que se atinja o desempenho de excelência é de aproximadamente 10 anos, ou 10.000 horas de estudo, podendo variar conforme a atividade (ERICSSON, 1993; LEHMANN e GRUBER, 2006). Ericsson (1993), ao investigar três grupos de músicos *experts*, que representavam três diferentes níveis de desempenho, observou que os mais avançados apresentavam maior quantidade de horas dedicadas ao estudo solitário focado (prática deliberada), em relação aos pares de mesma idade.

Para Ericsson (2007) “[...] o corpo humano não é uma máquina com partes pré-fabricadas que vão se desgastando com o uso na idade adulta” (p. 22). O autor aponta que nosso corpo tem, através das células, uma enorme capacidade de se adaptar e regenerar, como no caso de lesões. Uma vez envolvido numa atividade que demanda esforço além do habitual,

o corpo responderá, através de mecanismos compensatórios, com adaptações bioquímicas, no sentido de manter o estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas do corpo (homeostasia), como temperatura ou pressão arterial. O esforço necessário para as adaptações durante a prática depende do estágio de desenvolvimento em que se encontra a pessoa, ou seja, não surtirá efeito realizar uma atividade que não desafie seus níveis atuais (ERICSSON, 2007). Imaginemos que um violonista está aprendendo a executar uma escala que requer uma certa abertura dos dedos que ainda não possui. À medida que pratica, seu corpo se adapta de modo a permitir a realização da dita escala até o ponto em que sua execução se torna natural, ou seja, o que antes exigia mais esforço, agora exige menos. Seguir repetindo esta mesma passagem não demandará novas adaptações. Estas só ocorrerão quando houver necessidade de realizar algo para o qual o corpo não está preparado. O que tem sido demonstrado é que as características anatômicas e fisiológicas que diferenciam *experts* nos diversos campos de atuação, como em música, são adaptações que respondem às demandas induzidas pela prática (ERICSSON, 2007). Após muito treino é possível observar, em atletas, alterações nas fibras musculares, no metabolismo e no fluxo sanguíneo (ERICSSON, 1994). Ericsson (1994) atenta para o fato de que as alterações mobilizam o corpo justamente naquilo que é pertinente a cada atividade. O fato de demandar muito tempo e esforço torna necessário que o estudante esteja atento para não se sobrecarregar, a ponto de causar lesões permanentes, e separe momentos de descanso para a recuperação, de modo a garantir que, ao retornar ao estudo, seja possível se concentrar ao máximo (ERICSSON, 1994, 2007).

2.3 Motivação

Segundo O'Neil e Mcpherson (2002), as pesquisas sobre motivação no campo da música visam compreender porque e como as pessoas "desenvolvem o desejo de seguir estudando um instrumento, como elas passam a valorizar o aprendizado de um instrumento, por que variam no grau de persistência e intensidade para atingirem seus objetivos, como avaliam seus sucessos e fracassos em diferentes contextos e a quem os atribui (p. 31; tradução minha)"³⁸. Os autores não entendem a motivação como um conjunto isolado de processos psicológicos, mas como parte integral do aprendizado que dá suporte ao indivíduo na

³⁸ [...] develop the desire to pursue the study of a musical instrument, how they come to value learn to play an instrument, why they vary in the degree of persistence and the intensity they display in achieving their musical goals, and how they evaluate and attribute their success and failure in diferente achievement contexts.

aprendizagem de um conjunto de condutas que reforçará suas chances de se desenvolver plenamente.

A teoria do valor e da expectativa (*'expectancy-value'*), uma das principais vertentes nas pesquisas sobre motivação, busca compreender por que algumas pessoas se interessam tanto por uma atividade a ponto de crer que ela lhe será útil no futuro (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). A teoria descreve em quatro itens as expectativas e valorizações a respeito de uma atividade: valor da realização, motivação intrínseca, utilidade extrínseca e percepção do custo. O primeiro (valor da realização) está relacionado ao quão importante é, para o indivíduo, realizar bem alguma tarefa. O segundo (motivação intrínseca) diz respeito ao sentimento de prazer ao realizar uma atividade. O terceiro (utilidade extrínseca) se refere à percepção que o sujeito tem em relação à utilidade que uma atividade possa ter no futuro. Em outras palavras, alguém que toca violão por prazer, por exemplo, irá compreender a sua prática de modo diferente daquele que pretende ser concertista. O quarto (percepção do custo) tem a ver com a percepção dos aspectos negativos do engajamento numa atividade. Pesquisas em música e em outras atividades têm demonstrado que até mesmo crianças já formam uma percepção sobre suas preferências ou sobre o que pensam ser importante aprender. Estas percepções irão influenciar a dedicação a certas atividades, a autoestima e, conseqüentemente, o desempenho (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). Mcpherson realizou um estudo com 133 instrumentistas iniciantes entre sete e nove anos. O estudo revelou que as expectativas e valores que as crianças levavam para as aulas influenciavam o desenvolvimento subsequente. Mesmo antes de começarem as aulas, elas já eram capazes de falar sobre seus valores e expectativas, ainda que sem experiência prévia (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). Consistente com a teoria do valor e da expectativa, o estudo de Mcpherson mostra que as crianças podem discernir seus "interesses em aprender um instrumento musical, a importância de ser bom em música, se o que estavam aprendendo seria útil para suas metas a curto e longo prazo e os custos do seu engajamento em termos do esforço necessário para seguir melhorando" (O'NEIL e MCPHERSON), 2002, p. 33).

O valor que se atribui a uma atividade é acompanhado do sentimento de autoeficácia, que pode ser descrito como a percepção que temos acerca da nossa capacidade para atingir certos objetivos. A autoeficácia influi no comportamento, ou seja, nas escolhas individuais, no grau de dedicação, no modo como as dificuldades são superadas e nos padrões de respostas emocionais às experiências. Por exemplo, uma pessoa com maior sentimento de autoeficácia tende a ter desempenho superior em exames do que outras que subestimam as

próprias capacidades (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). Segundo O'Neil e McPherson (2002), um estudo realizado por Yoon mostrou que o sentimento de autoeficácia e o valor atribuído a uma atividade, em certa medida, preveem a escolha por uma atividade e o grau de dedicação a ela (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). Em música, seria possível afirmar que uma criança que valoriza a música e se sente capaz de praticá-la estaria mais propensa a se engajar em atividades musicais.

Outra dimensão da motivação é trazida pela teoria do fluxo (*flow theory*), segundo a qual a intensidade do envolvimento numa atividade é descrita como o balanço entre os desafios que uma tarefa oferece e a capacidade de realizá-la naquele momento (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). Deste modo, a realização de uma atividade será tanto mais prazerosa quanto mais alinhados estiverem o desafio e a capacidade. Uma vez que a realização de uma tarefa não é mais desafiadora, novas adaptações devem ser feitas a fim de garantir o fluxo. Fazer alguma coisa que já não requer um mínimo de esforço pode causar tédio, enquanto algo muito além da própria capacidade pode causar ansiedade (O'NEIL e MCPHERSON, 2002). As experiências de fluxo são momentos de intensa concentração e marcadas pela presença de “[...] objetivos claros, foco, sensação de controle sobre os resultados, perda da noção das horas (ex.: uma hora de prática parece passar depressa), perda da sensação de autoconsciência e satisfação por experienciar a atividade como intrinsecamente recompensante” (O'NEIL e MCPHERSON, 2002, p. 35; tradução minha)³⁹. Em música, segundo os mesmos autores, uma implicação dessa teoria seria a de que os professores deveriam variar os modos como fomentam a motivação dos seus alunos a fim de que a qualidade das experiências musicais continue sendo intrinsecamente recompensadora e desafiadora.

Segundo a teoria da atribuição (*attribution theory*), as crenças pessoais sobre os motivos que levam alguém ao sucesso ou fracasso podem influenciar comportamentos futuros. Os teóricos desta corrente investigam o impacto dessas crenças nas expectativas em relação ao sucesso. O que faria alguém continuar ou desistir não seriam os resultados bons ou ruins em si, mas a quem se atribui as causas (O'NEIL, MCPHERSON, 2002). Weiner, segundo O'Neil e Mcpherson (2002), identificou três dimensões das crenças a respeito das causas de sucesso e fracasso: causas internas ou externas ao indivíduo, grau em que as atribuições mudam ou permanecem e grau de controle que o indivíduo tem sobre as causas. Um músico

³⁹ [...] clear goals and unambiguous feedback, focused concentration, a sense of outcomes under the person's own control, a distorted sense of time (e.g., an hour of practice seems to go by quickly), losing a sense of self-awareness, and experiencing the activity as intrinsically rewarding.

que entende que seu fracasso se deu por conta da falta de esforço (causa interna, porém controlável), pode escolher praticar mais para obter melhores resultados e tende a desenvolver mais sentimentos de autoestima. Já aquele que atribui o fracasso à falta de capacidade inata (causa interna, porém que não se pode controlar), pode querer desistir. Há também quem atribua à sorte (causa externa) as causas de seu sucesso ou fracasso e tende a estar menos estimulado a praticar. O modo de entender as causas do próprio desempenho muda com o tempo. Crianças costumam não fazer distinção entre o esforço e as próprias capacidades, mas, por volta dos onze anos, começam a perceber que umas tem que praticar mais que outras para atingir resultados aproximados. Essa percepção pode levá-las à crença de que algumas têm menos capacidade (O'NEIL, MCPHERSON, 2002).

Estudos também identificam que os padrões motivacionais podem influenciar o comportamento e o desempenho diante da dificuldade ou fracasso. Aqueles que se orientam para a maestria (*mastery-oriented*) creem que o fracasso se deve à falta de esforço, tendem a persistir tentando, mesmo após um mal resultado, e sentem prazer no esforço que fazem para conseguir realizar alguma coisa, além de elaborar novas estratégias para alcançar as metas. Já os que sentem que não tem controle sobre os resultados (*helpless*), tendem a evitar novos desafios, o que faz com que tenham desempenho inferior ou desistam. Este padrão está associado à dificuldade em estabelecer metas e adotar estratégias que sejam adequadas ao que pode ser realizado no momento. Em música, segundo O'Neil e McPherson (2002), estudantes de instrumento que se enquadram neste padrão motivacional usam seu tempo de forma menos eficiente, geralmente evitando as passagens mais difíceis e repetindo aquilo que já sabem fazer.

2.4 Autorregulação e metacognição

As estratégias adotadas para controlar o próprio processo de aprendizagem é conhecido como autorregulação que, segundo Galvão (2006), "[...] é um importante aspecto do processo de aprendizagem e uma função cognitiva que opera na base de sua ocorrência." (p. 171), ou seja, opera concomitantemente ao aprendizado. As pesquisas sobre autorregulação buscam apresentar aos estudantes aquilo lhes falta em relação a “metas, organização do tempo, estratégias de aprendizado, autoavaliação, autoatribuições, pedidos de ajuda e crenças que influam na motivação, como sentimentos de autoeficácia e tarefas

intrinsecamente interessantes” (ZIMMERMAN, 2002, p. 64; tradução minha)⁴⁰. Conforme Zimmerman (2002), no século XIX o aprender era considerado uma reação à ação de ensinar do professor, de modo que as eventuais falhas eram atribuídas aos limites pessoais de inteligência do aluno. Esperava-se que o estudante superasse suas limitações para poder se beneficiar do currículo. No século XX, conhecimentos no campo da psicologia começaram a promover mudanças no currículo visando contemplar as diferenças individuais dos estudantes. Durante os anos 70 e 80 as diferenças individuais no aprendizado passaram a ser entendidas como falta de consciência dos estudantes das próprias limitações e sua incapacidade de compensá-las (ZIMMERMAN, 2002). Pesquisas em cognição social mostraram os efeitos da instrução do professor no tocante ao estabelecimento de metas e automonitoramento dos estudantes. Pedir-lhes que estabelecessem metas para si e monitorassem seus resultados pareceu melhorar o rendimento dos estudos. “Esses efeitos, conhecidos como ‘reatividade’ na literatura científica, implica que a autoconsciência dos estudantes sobre aspectos particulares de seu próprio funcionamento pode elevar seu autocontrole” (ZIMMERMAN, 2002, p. 65; tradução minha)⁴¹. No entanto, consciência e conhecimento sobre o próprio processo de pensamento, isto é, a metacognição, não é suficiente. Outros estudos têm considerado que as diferenças individuais no aprendizado se devem ao maior ou menor grau de autorregulação. Esta perspectiva enfatiza o que o estudante precisa saber para que possa administrar suas limitações durante o processo de aprendizado (ZIMMERMAN, 2002). Para Galvão (2012) o professor é fundamental no contexto da aprendizagem pois o estudante geralmente é carente de estratégias de estudo e, portanto, “cabe a ele ou ela [professores] coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação” (p. 633).

Segundo Zimmerman (2002), do ponto de vista da autorregulação, o aprendizado é entendido como atividade que estudantes realizam para si de modo proativo e se refere a pensamentos autogerados⁴² (*self-generated thought*), sentimentos e comportamentos voltados para atingir uma meta. Monitorar o próprio processo de aprendizagem (criação de metas, avaliação das estratégias adotadas e dos resultados) pode conduzir à autossatisfação e à

⁴⁰ Goal setting, time management, learning strategies, self-evaluation, self-attributions, seeking for help or information, and importante self-motivational beliefs, such as self-efficacy and intrinsic task interest.

⁴¹ These effects, termed *reactivity* in the scientific literature, implied that students’ metacognitive (i.e., self) awareness of particular aspects of their functioning could enhance their self-control.

⁴² Capacidade que temos de focar a atenção em experiências mentais que surgem independente dos estímulos do ambiente. Conhecido também como ‘sonhar acordado’ (*day dreaming*). (MARCHETTI et al., 2014).

motivação para seguir buscando novas estratégias de aprendizado (ZIMMERMAN, 2002). Isto é particularmente importante no desenvolvimento da *expertise*, em que o processo de aprendizado é lento e gradual. O indivíduo autorregulado terá mais e melhores oportunidades para que seu estudo a longo prazo seja proveitoso, apostando em estratégias que sirvam ao seu propósito. Não se trata apenas da consciência acerca do próprio aprendizado, nem do acúmulo de técnicas de estudo, mas da capacidade de usá-las apropriadamente, isto é, saber quais estratégias serão as melhores, dependendo do problema. Zimmerman (2002) destaca 6 dimensões envolvidas no aprendizado autorregulado: (a) estabelecimento de metas de curto prazo para si; (b) adoção de estratégias eficazes; (c) monitoramento do próprio desempenho em busca de indícios de avanço; (d) reestruturação do contexto material e social, tornando-os compatíveis com as metas; (e) gerenciamento eficiente do uso do tempo; (f) autoavaliação dos métodos usados; (g) justificação da causa dos resultados; (h) adaptação dos métodos para uso futuro.

Uma das qualidades do aprendiz autorregulado é a capacidade de se automotivar. Muitos educadores tentam motivar os alunos enfatizando recompensas externas e reconhecimento social. No entanto, o estudo individual é geralmente considerado intrinsecamente maçante e repetitivo. Para os *experts*, porém, as experiências de estudo individual são, elas mesmas, atividades motivadoras. Isto se deve ao esforço dos próprios sujeitos por variar os métodos de estudo na busca de novas estratégias para seguir progredindo (ZIMMERMAN, 2002). Zimmerman (2002, 2005) apresenta um modelo de estudo autorregulado, dividido em três fases: (a) Planejamento do estudo (*forethought phase*); (b) Ação de estudar (*performance phase*); (c) Reflexão sobre o estudo (*self-reflection phase*). A fase de preparação do estudo se realiza em dois momentos: análise da tarefa a ser aprendida e automotivação. A primeira envolve o estabelecimento de metas e planejamento das estratégias para alcançá-las. Por exemplo, pode-se ter como meta tocar um choro de cor e, como estratégia, fragmentar a peça em seções e frases. A automotivação decorre das crenças sobre o aprendizado, como o sentimento de autoeficácia, e das expectativas que se tem sobre os próprios resultados. Por exemplo, estará mais motivado e propenso a estudar de modo autorregulado aquele que se sente confiante para aprender um dado instrumento, gosta do instrumento escolhido e procura melhorar seu desempenho. A fase do estudo em si envolve autocontrole e auto-observação. Autocontrole se refere ao desdobramento de estratégias selecionadas na fase de planejamento. Se a meta for memorizar um choro e como estratégia planejou-se fragmentar a peça, pode-se associar a cada fragmento uma cor ou sentimento, por

exemplo, como recurso mnemônico de estudo. Pode-se também ir a um local com menos distração para um estudo mais focado ou escolher um horário mais propício para fazê-lo. Auto-observação se refere ao registro e monitoramento do estudo (uso do tempo, eficácia das estratégias, avaliação do modo de estudar – seria preferível a prática individual ou em grupo? A fase da reflexão envolve ajuizamento e modo como pessoas reagem diante dos resultados (*self-reaction*). Os juízos podem envolver comparações do próprio desempenho com alguma referência (por exemplo, desempenho atual com o inicial) ou crenças em relação às causas do desempenho atual. Reações são os sentimentos de satisfação ou insatisfação desencadeados pelo desempenho. As reações podem ser tanto defensivas – esquivamento de desafios para evitar frustrações - quanto adaptativas – modificação das estratégias de estudo para superação de dificuldades. As três fases mencionadas são cíclicas, de modo que a autorreflexão irá influenciar as futuras preparações para novos processos de estudo (ZIMMERMAN, 2002, 2005).

2.5 Influências do meio

Ao analisar o histórico de mais de cem jovens *experts*, Bloom et al. (1985) observaram em suas trajetórias formativas uma série de padrões em relação ao papel da família e dos professores no processo de desenvolvimento da *expertise*. Tais padrões foram observados em diferentes áreas, incluindo músicos pianistas. Sloane (1985) observa que a *expertise* não se desenvolve numa atividade aleatória, pelo contrário, ela reflete, em grande medida, os interesses e preferências da família. Valorizar o trabalho e o estudo, ir a eventos culturais e oferecer um ambiente estimulante para os filhos são características constantemente observadas nas famílias de *experts* (SLOANE, 1985). Bloom et al. (1985) analisaram a influência da família e dos professores em pianistas de tradição clássica, em três fases do processo de desenvolvimento da *expertise*, dos primeiros contatos com sua futura atividade ao momento aproximado em que atingiram o *status* de *expert*. Os jovens pianistas selecionados para o estudo haviam acumulado aproximadamente dezessete anos de estudo e concertos, isto é, foram necessários muitos anos de preparo até que apresentassem o grau de *expertise* que os qualificaram para o estudo (SOSNIAK, 1985). Sosniak (1985), assim como Ericsson et al. (1993), considera o tempo um fator crucial no processo de aprendizagem, embora, sozinho, não garanta o sucesso do aprendizado: “o que o aprendiz faz, como faz e como as coisas mudam com o passar dos anos são variáveis mais importantes do que

simplesmente o tempo de envolvimento numa atividade” (SOSNIAK, 1985, p. 409; tradução minha).⁴³

A primeira fase (*early years*) se caracteriza pela ludicidade e pelas gratificações imediatas (SOSNIAK, 1985). Durante este período, há forte encorajamento das famílias (incentivo a cantar ou a identificar sons), que utilizam diferentes estratégias para envolver os filhos num ambiente musical (ex.: ir a concertos, ouvir música juntos). Em muitos casos a música é algo de valor para a família e serve para propiciar momentos de lazer e união entre pais e filhos. É comum que os pais elogiem as crianças a cada nova conquista. As aulas formais começam por volta dos seis anos de idade e proporcionam momentos de brincadeiras e “‘experiências’ divertidas” (SOSNIAK, 1985, p. 411; tradução minha)⁴⁴. De modo geral, os primeiros professores são tidos como muito pacientes e carinhosos e as aulas permeadas de reforço positivo e gratificações imediatas (sorrisos, elogios). Os encontros são marcados mais pela exploração das possibilidades do instrumento através de brincadeiras que pela busca do certo/errado, bom/ruim. As primeiras peças costumam ser do gosto e escolha do aluno, de modo a envolvê-lo na atividade. A participação dos pais, tanto nas aulas quanto no estudo em casa, auxilia as crianças no desenvolvimento de hábitos de estudo. À medida que avançam as aulas, os alunos começam a perceber que música é algo que pode ser estudado mais seriamente, requerendo mais empenho e comprometimento. Em certo momento, tanto pais quanto professores percebem que chegou o momento da criança “[...] pensar e agir mais seriamente sobre o fazer musical” (SOSNIAK, 1985, p. 414; tradução minha)⁴⁵, momento em que, geralmente, ocorre uma mudança de professor. Se antes o professor era mais um incentivador, agora é mais exigente, mais focado no desenvolvimento instrumental e envolvido com a prática profissional.

Na segunda fase, os alunos ficam mais interessados nos detalhes, dedicando mais horas à repetição de certas lições (SOSNIAK, 1985). Neste momento, ficam mais atentos às próprias falhas e parece haver não só uma crença de que toda falha pode ser corrigida, como também a de que podem ser tão bons ou melhores que os grandes intérpretes que têm como modelo. As críticas vindas de músicos com maior prestígio tornam-se mais relevantes em termos de gratificações e vão tomando o lugar das adulações típicas da fase anterior. As

⁴³ What a learner does, how he or she does it, and how things change as the years pass, are certainly more importante variables than the absolute amount of time spent at na activity.

⁴⁴ ‘Fun’ experience.

⁴⁵ [...] think and act more seriously about making music.

orientações recebidas nas aulas tornam-se mais sistematizadas e tem início as metas para avaliação do desempenho. Segundo Sosniak (1985), não raramente há mobilização da família para garantir o pleno desenvolvimento dos filhos (mudança de localidade ou escola, compra de um instrumento melhor). Muitos dos problemas durante o estudo são solucionados a partir da instrução do professor, embora os alunos sejam constantemente estimulados a resolvê-los por conta própria. Aos poucos vão se envolvendo em mais atividades musicais como competições e cursos de férias. À medida que entram em contato com outros pianistas, amadores ou profissionais, vão criando suas identidades enquanto músicos.

Na terceira fase, a ênfase do aprendizado passa da preocupação da técnica para a busca de expressão pessoal. Ser “simplesmente grandes imitadores” (SOSNIAK, 1985, p. 420) já não parece suficiente. Os alunos passam a buscar professores renomados e conhecidos pelas suas interpretações. A exigência dos professores aumenta consideravelmente, assim como as horas de estudo, em média quatro a sete horas diárias. As orientações passam a enfatizar menos a mecanicidade e mais a elaboração mental, isto é, a interpretação da peça em preparação. Nesta fase, os alunos começam a conceber interpretações pessoais com base na técnica adquirida, nos conhecimentos históricos da peça ou a partir da comparação de suas ideias com a de outros pianistas.

A meu ver o que o trabalho de Bloom et al. (1985) evidencia é a importância da família e dos professores para sustentar a eficiência do estudo deliberado num momento em que o indivíduo ainda não tem condições de sustentá-la por conta própria, de modo a que ele possa adquirir gradualmente essa capacidade. Bloom et al. (1985) também mostram os impactos do ambiente e da dinâmica familiar no gosto por uma certa atividade e na motivação para se desenvolver nela.

A partir do exposto neste capítulo, coloquei-me diante da questão: quais seriam as condições de desenvolvimento da *expertise* musical? Os estudos realizados sobre *expertise* têm lançado luz sobre as qualidades do desempenho *expert*, bem como apresentado algumas das condições necessárias para o seu desenvolvimento. Poucas pesquisas, no entanto, têm se debruçado especificamente sobre o mapeamento de tais condições e como se relacionam e influem na *expertise*. Embora haja pesquisas que adotem uma visão multidimensional do desempenho *expert* (SHAVININA, 2010), pouco se tem produzido sobre o assunto no contexto da pesquisa acadêmica. As abordagens multidimensionais buscam maneiras de estudar a *expertise* mais a partir da relação entre fatores a ela associados e menos na busca de

um fator determinante. A pesquisa sobre desenvolvimento da *expertise* e da prática deliberada em diferentes contextos pode revelar novos aspectos a partir dos quais a compreensão sobre o fenômeno pode ser ampliada. Por exemplo, Ericsson (1993) quando estudou a *expertise* em violinistas de orquestras de tradição europeia, chegou à conclusão de que seu desempenho estava relacionado principalmente ao estudo individual no instrumento. No entanto, Lacorte e Galvão (2007) ao estudarem músicos populares, notaram algo diferente, que o desempenho em música popular requeria uma quantidade maior de prática em conjunto. Por sua vez, Bloom et al. (1985) fez observações sobre a dinâmica familiar e sua influência na escolha e desenvolvimento profissional em pianistas *experts* de tradição clássica. A investigação revelou que, desde muito cedo, os pianistas começavam a receber instruções formais e muito incentivo das famílias. Por outro lado, Gruber et al. (2008) notou a presença de “pessoas à sombra” (*persons in the shadow*) – as que serviriam de modelos para a prática e como motivadores para aqueles que desejavam seguir a carreira profissional e que, não necessariamente, se destacavam pelo seu desempenho - na formação de guitarristas *jazzistas*. O estudo de Gruber et al. (2008) mostrou que, ao contrário de músicos de tradição clássica, os guitarristas de *jazz* iniciam o estudo (ou a prática) relativamente tarde, geralmente sem instrução formal, e que é na rede de sociabilidade com músicos atuantes no mercado que buscam estratégias de estudo. As pesquisas de Bloom et al. (1985) e Gruber (2008) não são contraditórias, apenas apresentam o desenvolvimento da *expertise* em diferentes condições. É neste sentido que acredito que trazer à tona as possíveis condições de desenvolvimento da *expertise* musical, no contexto de uma universidade brasileira, pode ser significativo para que educadores, assim como eu, repensem suas estratégias de estudo e ensino. Acredito também que a maior clareza a respeito dos fatores que influem na relação entre ensino/aprendizagem e desempenho, do ponto de vista da *expertise*, pode fundamentar teoricamente a prática docente no sentido de que os alunos sejam atendidos conforme suas necessidades particulares.

Capítulo 3 – Pesquisa e Metodologia

3.1 Natureza da pesquisa

Os procedimentos metodológicos usados neste trabalho - revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente analisadas – procuraram responder às várias questões propostas na introdução, entre elas: quais as relações entre as primeiras experiências na prática musical e a *expertise*? Qual a relação entre talento e *expertise*, ou ainda, o herdado e o adquirido? Como foi alcançada a *expertise*? Sob quais condições a *expertise* foi desenvolvida? Quais os fatores implicados no desenvolvimento da *expertise*? A pesquisa qualitativa e participante foi a que melhor atendeu à busca das respostas a essas questões: qualitativa porque privilegia o nível subjetivo e interpretativo da pesquisa, e participante porque os indivíduos nela envolvidos, e não apenas o pesquisador, todos são agentes dessa pesquisa (FREIRE, 2006).

Segundo Gehardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa trata de aspectos da realidade que não podem ser quantificados e está centrada na compreensão e explicação das relações sociais que envolvem um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tal perspectiva se alinha ao propósito desta investigação pois a *expertise*, aqui referida, trata de um aprendizado consciente de alguém que vislumbra patamares mais avançados do que aqueles em que se encontra e que, durante o processo, terá que mobilizar-se em direção a outras pessoas ou objetos para atingir o fim almejado. Durante sua trajetória de aprendizado, o indivíduo deverá fazer escolhas que terão impactos na sua formação tais como qual instrumento tocar, com quem estudar, qual padrão de qualidade tomará como referência, qual repertório irá executar, etc.

Segundo Alves (1991), são várias as denominações que compõem a vertente qualitativa de pesquisa com origens e ênfases diversas: antropológica, estudo de caso, humanista, dentre outras. Embora 'qualitativa' tenha o inconveniente de sugerir a falsa oposição entre abordagens quantitativa e qualitativa, a autora adota o termo por englobar múltiplas variantes e por ser a mais frequentemente encontrada na literatura. Por trás das várias tradições e estratégias qualitativas está o "pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES, 1991, p. 54)".

De modo geral, as abordagens qualitativas convergem quanto ao modo de entender o processo de conhecimento e a natureza da realidade, fazendo uma contraposição ao paradigma positivista (ALVES, 1991). Para o positivismo, a realidade é algo exterior ao sujeito e pode ser conhecida objetivamente, fragmentando os fenômenos e estabelecendo relações de causa e efeito amplamente generalizáveis (ALVES, 1991). Já para as pesquisas qualitativas, a realidade é uma construção social - que envolve o próprio pesquisador - e cujos fenômenos só podem ser compreendidos se levadas em conta as particularidades de cada situação e as influências e interações recíprocas entre as partes que a compõem (ALVES, 1991). Tendo em vista tais características, as pesquisas qualitativas buscam valorizar a imersão do pesquisador no contexto do seu objeto de estudo, compreender como os participantes atribuem significado ao fenômeno estudado e tendem a ser descritivas e expressas por palavras (ALVES, 1991). A abordagem quantitativa é geralmente associada ao paradigma positivista. Tal abordagem lida com números e se utiliza de modelos estatísticos para explicar os dados, enquanto a pesquisa qualitativa lida com interpretações da realidade social (BAUER et al., 2002). Bauer et al. (2002) buscam superar a polêmica estéril acerca da superioridade de uma ou outra tradição de pesquisa que, durante muito tempo, dividiu pesquisadores. Os autores defendem que não é possível quantificar sem qualificar, pois, “a mensuração dos dados sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção” (BAUER et al., 2002, p. 24). Também não há análise estatística sem interpretação e, por este motivo, o monopólio da interpretação não pode se restringir às pesquisas qualitativas (BAUER et al., 2002). É verdade que os dados numéricos não falam por si mesmo, mas também é ilusório pensar que “a melhor compreensão provém do fato de saber mais sobre um campo de investigação” (BAUER et al., 2002, p. 24), ou, dito de outro modo, uma compreensão mais aprofundada não provém do mero acúmulo de informações.

Segundo Alves (1991), a natureza de uma investigação pode ser caracterizada em função da manipulação do estímulo e das respostas, isto é, pelo grau de controle que o pesquisador exerce sobre as condições do seu objeto de pesquisa. Se num extremo o pesquisador controla e manipula as variáveis, no outro, ele busca a mínima interferência sobre os antecedentes e as respostas à situação (ALVES, 1991). Esse último extremo é característico, por exemplo, de pesquisas em que o investigador vai ao local onde pretende

fazer suas observações, sem, no entanto, interagir diretamente com os participantes da situação.

A pesquisa qualitativa ocupa a posição intermediária entre os dois extremos supracitados (total e mínima manipulação das variáveis) e admite, portanto, grande variabilidade interna em relação à estruturação prévia do estudo (ALVES, 1991). Em casos de mínima estruturação prévia, Alves (1991) argumenta que a adoção de definições *a priori* pode levar o pesquisador a desconsiderar aspectos importantes que não se encaixam na teoria escolhida, levando a interpretações equivocadas dos fenômenos. No entanto, um maior grau de estruturação pode ser relevante se já existir conhecimento acumulado sobre o assunto que se pretende investigar (caso desta dissertação), evitando perda de tempo e redução de profundidade (ALVES, 1991). Esta pesquisa, portanto, não se deu no “contexto da descoberta” (ALVES, 1991, p. 56), visto que o estudo científico do desempenho excelente remonta ao século XIX, como exposto no primeiro capítulo. Seria vão, portanto, desconsiderar toda produção anterior. Ao tomar as decisões que iriam nortear a investigação, isto é, a estruturação prévia, estive ciente de que teria controle apenas parcial sobre os antecedentes (selecionei criteriosamente os participantes, não aleatoriamente) e as repostas (escolhi os temas a serem tratados, mas ciente da impossibilidade de prever com precisão quais outros poderiam surgir) e que ajustes poderiam ser necessários em função da natureza do objeto de investigação.

Como esta pesquisa buscou compreender as condições de desenvolvimento da *expertise* em um grupo de alunos do IVL, considerei que a abordagem qualitativa seria a que melhor se prestaria a este empreendimento. As situações pelas quais passamos durante a nossa vida são muito condicionadas pelo meio social e cultural, meio este que está em constante transformação. Ainda que as experiências se assemelhem, o modo como cada um interpreta e atribui significado a elas são diferentes. Nós produzimos a realidade que nos cerca ao mesmo tempo em que somos produzidos por ela. Estamos constantemente imersos em situações cujas partes que a compõem são inseparáveis, isto é, não é possível isolar as dimensões da nossa existência. Em outras palavras, o estudo do ser humano na sua relação com o meio constitui um todo que não se resume à soma das partes. A *expertise*, portanto, é apenas uma ideia. Uma ideia produzida por pessoas e que, como qualquer ideia, pode mudar com o tempo. Assim, o que se espera de um *expert* irá variar conforme a época, local, atividade, idade, entre outros aspectos. O que se espera de um *expert* também irá condicionar os meios que escolherá para atingir a *expertise*. Esses meios, em certa medida, poderão

condicionar quais grupos poderão desenvolver a *expertise*. Porém, mesmo que alguém pertença ao grupo ‘privilegiado’, esteja ‘na hora certa, no lugar certo’ e com todas as condições materiais para se desenvolver, ainda é preciso que este alguém queira se desenvolver, aceite os critérios de excelência da cultura e os tenha como valor. Entendo, então, que a *expertise* pode ser melhor compreendida da perspectiva do *expert*, o que não exclui a avaliação do meio em que o *expert* está inserido. É a partir desta perspectiva que podemos buscar compreender, nunca integralmente, como a *expertise* foi sendo desenvolvida ao longo da vida de alguém e o que foi relevante em cada uma das situações. Como cada *expert* compreende seu próprio desempenho? O que foi relevante para ele? Quais foram suas referências? Em que medida ele tem consciência e controle do seu próprio desenvolvimento? As respostas para essas perguntas envolvem questões que não são passíveis de controle e manipulação do pesquisador. Ademais, referem-se a situações impossíveis de serem reproduzidas. Não se pode mudar o local de nascimento ou o entorno cultural, para citar alguns. Pode-se descrever, interpretar e chegar a considerações plausíveis, mas não estabelecer relações de causa e efeito, visto que a *expertise* se desenvolve a partir de dentro e na própria dinâmica social. Em outras palavras, seria possível controlar as condições materiais em que um indivíduo pratica, mas não como ele se sente em relação ao que lhe é oferecido ou mesmo como a prática de certo instrumento é visto numa cultura. A motivação, por exemplo, é fundamental para sustentar a prática deliberada a longo prazo, mas o que desperta a motivação em cada pessoa poderá ser diferente. Por estas razões, investigar a *expertise* do ponto de vista das pesquisas quantitativas me pareceu insatisfatório e improdutivo. No começo do século XX, Terman advogava que crianças com alto QI seriam futuros gênios. Ericsson coloca demasiada ênfase na prática deliberada. Gagné escreve que é preciso nascer com dom. Penso que cada um deles tenha lançado luz sobre faces diferentes do mesmo objeto e que não é possível destacar um ou outro elemento como determinante. Acredito ainda que o estudo da *expertise* em outros contextos possa abalar a compreensão que temos sobre o fenômeno. Tudo o que escrevemos até agora sobre o desempenho *expert* e *performance* se aplicaria ao músico da periferia? Acredito que sim, mas somente uma investigação voltada para tal realidade poderia revelar o que nela há de particular, como antes mencionado o músico de concerto e o músico popular. Apesar de ter consultado diversos textos sobre metodologia da pesquisa, foi numa leitura paralela, em princípio sem relação com esta dissertação, que encontrei uma ideia que ilustra o que pretendi abordar no parágrafo acima:

O homem é um todo indivisível de extrema complexidade. É impossível ter uma concepção simples do que ele seja, nem há método capaz de o apreender simultaneamente no seu conjunto, nas suas partes e nas suas relações com o mundo exterior. No seu estudo têm de ser utilizadas as técnicas mais variadas e diversas ciências. Cada uma destas ciências leva a uma concepção diferente do seu comum objeto. Dele, cada uma abstrai senão o que a natureza de sua técnica lhe permite atingir. E a soma de todas estas abstrações é menos rica do que o fato concreto. Fica um resíduo demasiado importante para poder ser desdenhado. Porque a anatomia, a química, a fisiologia, a psicologia, a pedagogia, a história, a sociologia, a economia política e todos os seus ramos, não esgotam o assunto. O homem que os especialistas conhecem não é, pois, o homem concreto, o homem real, mas tão somente um esquema, por sua vez composto de outros esquemas construídos pelas técnicas de cada ciência (CARREL, 1938).

3.2 Fundamentos das entrevistas

Para investigar as condições de desenvolvimento da *expertise*, usei entrevistas semiestruturadas como estratégia metodológica. Esse tipo de entrevista combina perguntas abertas e fechadas, elaboradas a partir de questões previamente definidas pelo pesquisador (BONI e QUARESMA, 2005). Diferente das entrevistas estruturadas, as semiestruturadas permitem adicionar perguntas para trabalhar questões que ainda não ficaram claras e aprofundar certos assuntos, além de favorecer respostas mais espontâneas através da interação entre entrevistador e entrevistado, interação semelhante a uma conversa informal (BONI e QUARESMA, 2005). Segundo Robert Farr (apud GASKELL, 2002, p. 64), a entrevista é "essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista". Gaskell (2002) considera que a entrevista qualitativa deve ter como pressuposto que o mundo social é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, sob algumas condições que elas mesmas não estabeleceram. Deste modo, a partir dos dados colhidos, busca-se uma melhor compreensão da relação entre os atores sociais e sua situação em termos de crenças, valores, motivação e atitudes (GASKELL, 2002). As entrevistas são tradicionalmente entendidas como um momento em que o entrevistado irá transmitir informação para o seu interlocutor (ROLLEMBERG, 2013). Neste modelo não são levadas em conta as influências recíprocas entre entrevistado e entrevistador durante a interlocução, visando a neutralidade e a objetividade das respostas. Entretanto, optei, conforme a visão atual e inserida no contexto da pós-modernidade, "um tipo de entrevista que entende o que acontece como uma troca interpessoal, em que há uma co-construção de significados" (ROLLEMBERG, 2013, p. 40). Nesta abordagem, em que os papéis são menos fixos e menos assimétricos, a relação entre os participantes é enfatizada, e do entrevistador espera-se uma

atitude que não seja de passividade às respostas dos entrevistados. Rollemborg (2013) atenta, porém, que ainda é forte a tendência à neutralidade e objetividade, mesmo entre aqueles que adotam a visão construcionista. Para Gubrium & Holstein, segundo Rollemborg (2013), estamos envolvidos diariamente em práticas sociais de construção de significados e (re)construção de identidades. Sendo assim,

a situação de entrevista vem oportunizar e facilitar a reflexão e a discussão sobre essas práticas, sobre quem somos e o que fazemos. Tal reflexão, por sua vez, pode propiciar mudanças e reconfigurações identitárias com maior agentividade⁴⁶ da parte dos interagentes. Entrevistado e entrevistador participam dessas construções em conjunto (ROLLEMBERG, 2013, p. 40-41)

A pesquisa qualitativa com entrevista é um empreendimento cooperativo – pesquisa participativa ou participante -, onde a palavra é o principal meio de troca (GASKELL, 2002). Gaskell (2002) pontua, então, que durante a entrevista, ambos participantes estão envolvidos na produção de conhecimento, numa interação em que várias realidades e percepções são desenvolvidas. É fundamental a preparação do entrevistador para o ato da entrevista, para que não sejam feitas perguntas inadequadas. Nessa compreensão do que é a entrevista, as perguntas não devem ser tendenciosas, que favoreçam a emergência de narrativas (ROLLEMBERG, 2013). O entrevistador deve, portanto, estar atento para possíveis mudanças no curso da entrevista. Para aprofundar as reflexões sobre as questões levantadas, as entrevistas podem ser transcritas e entregues para os entrevistados (ROLLEMBERG, 2013), como foi o caso desta pesquisa. Esse procedimento permite que novas interpretações e novos detalhes venham à tona (ROLLEMBERG, 2013). Para Gaskell (2002), o roteiro das perguntas deve ser preparado em função dos fins e objetivos da pesquisa, além de exigir do pesquisador um conhecimento profundo do tema tratado. Um bom roteiro, ou tópico guia como chama o autor, é construído mais com lembretes do que com perguntas específicas e deve fornecer uma progressão lógica e plausível dos temas a serem tratados. Além disso, deve apresentar linguagem simples e adaptada ao entrevistado. Como o próprio nome sugere, os tópicos são guias e, portanto, estão sujeitos a modificações durante a entrevista. Toda e qualquer modificação, seja por exclusão ou inclusão de alguma questão, deve ser relatada e justificada. A partir de Becker e Geer, Gaskell (2002) atenta para as precauções que o pesquisador deve tomar ao utilizar entrevistas:

⁴⁶ Agentividade. Agentivo + ação. Ação consciente do agente. Diferente de ‘instrumental’ e ‘causativo’, quando a ação apenas desencadeia algo, mas sem intenção do agente (IGNACIO, 2007).

Primeiro, o entrevistador não deve aceitar nada como se fosse pacífico. Segundo, ele deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta. Terceiro, é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados." (GASKELL, 2002, p. 72)

O momento da entrevista é uma oportunidade para que ambas as partes, entrevistado e entrevistador, estabeleçam e restabeçam "relações de pertencimento a determinadas categorias institucionais, profissionais ou familiares" (ROLLEMBERG, 2013, p. 43). No contexto da entrevista, as respostas são possibilidades de voltar a experienciar situações vividas, onde são relacionados elementos que extrapolam o que está presente durante o evento. "O ato de narrar constitui, assim, um retorno à experiência, mas não é a experiência" (SANTOS, 2013, p. 30). As narrativas expressam o modo como cada sujeito atribui significados a si mesmo, visto que os traços representativos de determinada situação social são trazidos à baila através das falas (ROLLEMBERG, 2013). Para Rollemberg (2013), uma breve explanação sobre o que se pretende investigar pode empoderar o entrevistado e fazê-lo se posicionar melhor diante da situação de comunicação em que se encontra. Para Santos (2013), a narrativa pode ser considerada uma *performance* situada, tendo em vista que é co-construída pelo entrevistado e pelo entrevistador que, por sua vez, se manifesta com ratificações, pedidos de esclarecimento, etc. No estudo das narrativas, a *performance* pode ser entendida como qualquer atividade praticada "por meio da qual qualidades e atributos pretendidos pelo[s] ator[es] são projetados no curso da interação" (OLIVEIRA, 2013, p. 62). A transformação de experiências passadas em relatos verbais não ocorre num vácuo, isto é, são social e culturalmente situadas. Não se trata apenas de expressão verbal de eventos recapitulados, mas de construção de experiências e sentimentos em tempo real diante de alguém que se envolve na *performance* (OLIVEIRA, 2013). *Performance* situada trata, portanto, de uma prática narrativa:

em que o narrador lida com as circunstâncias da situação e a estrutura social normativa. Nessa performance, o narrador se utiliza de recursos diversos, disponibilizados na matriz sociocultural, na construção de si próprio, do outro e do mundo. Nesse sentido, tais construções se constituem também em performances identitárias (OLIVEIRA, 2013, p. 72-73)

Por este motivo as entrevistas tendem a ser menos estruturadas para favorecer a emergência de narrativas ao invés de serem conduzidas de modo a ratificar as hipóteses do entrevistador. Isto não impede, porém, que o entrevistador possa ter atitude participativa.

(SANTOS, 2013). Amparado pelo estudo das narrativas, busquei, ao realizar as entrevistas, compreender sob quais condições foi possível (ou está sendo) o desenvolvimento da *expertise* a longo prazo, do ponto de vista de quem está dentro do processo, isto é, pretendi que os participantes narrassem suas trajetórias formativas enquanto *experts*. A partir de estudos prévios, selecionei os temas a serem cobertos, basicamente os fatores associados à *expertise* expostos no capítulo um. Embora seja possível encontrar o estudo da entrevista semiestruturada separado de entrevista narrativa, entendi, como Habermas (1991 *apud* JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), que a primeira pode ser enriquecida pela segunda.

Para Sosniak (2006), o uso de entrevistas retrospectivas no estudo da *expertise* parte da premissa de que, para compreender como as pessoas se tornam adultos extraordinários, deve-se começar estudando estes últimos para tentar descobrir como isso foi possível. Nos anos 80, a autora foi pesquisadora do *Development of talent project*, dirigido por Benjamin Bloom, na universidade de Chicago. As pesquisas publicadas pela equipe foram amplamente difundidas e se tornaram, em certa medida, emblemáticas no âmbito dos estudos retrospectivos de desempenho *expert*. Conforme Sosniak (2006), os estudos se debruçavam sobre desenvolvimento do talento, desempenho excepcional e sobre como atingir os limites do aprendizado. Segundo a própria autora, os estudiosos usavam o termo 'talento', ao invés de *expertise*, por ser o termo corrente à época. Outros, todavia, falavam de "superdotação, humanos extraordinários, gênio, desempenho prodigioso, dentre outros." (SOSNIAK, 2006, p. 288; tradução minha)⁴⁷. No entanto, embora a terminologia usada tenha tido impacto sobre as investigações, os demais termos também se referem ao desempenho humano em níveis ótimos. Em alguns casos, os termos são usados indistintamente, sendo indiferentes à orientação teórica do autor. Para Sosniak (2006):

Estudos com entrevista retrospectiva são, inerentemente, estudos biográficos. Deles emergem experiências de vida. Contudo, não se baseiam em material biográfico padrão; contam com entrevistas, permitindo que um indivíduo narre sua história de vida condicionado pelo arcabouço teórico do entrevistador" (SOSNIAK, 2006, p. 288; tradução minha)⁴⁸.

⁴⁷ [...] have used the language of giftedness, human extraordinariness, genius, prodigious performance, and so on.

⁴⁸ Retrospective interview studies are, inherently, biographical studies. They mine life experience. Yet they do not rely on standard biographical material. They rely on interviews, on allowing an individual to tell his or her life story shaped within the theoretical framework of the interviewer.

Diferente de outras entrevistas no estudo da *expertise*, o foco da entrevista retrospectiva repousa em eventos e experiências distantes no tempo.

A pesquisa realizada pelo *Development of talent project* investigou a vida de 120 indivíduos que apresentavam desempenho de excelência, apesar de serem jovens (menos de 35 anos). O estudo buscou mapear regularidades no histórico educacional de grupos dedicados ao estudo de piano, escultura, neurologia, matemática, natação e tênis. Foram realizadas entrevistas retrospectivas e semiestruturadas com pessoas que se enquadravam nos critérios de *expertise* estabelecidos por *experts* de cada uma das atividades e com seus pais. As histórias foram comparadas dentro de cada campo e entre os campos. A partir de 3 pesquisas, além da sua própria, Sosniak (2002) mostra que o estudo da trajetória ("*the making of...*") de um *expert* pode tomar direções diferentes, ainda que dentro do mesmo contexto metodológico das entrevistas retrospectivas, visto que "[...] o método molda o estudo até certo ponto; no entanto, as questões de pesquisa que guiam o trabalho devem ter muito mais influência [...]" (SOSNIAK, 2006, p. 292; tradução minha)⁴⁹. Deste modo, um psicólogo poderia observar questões sobre personalidade, enquanto um educador poderia se interessar pelos aspectos de ensino-aprendizagem.

Sosniak (2006) considera as entrevistas retrospectivas um método necessário, embora imperfeito, nas investigações sobre *expertise*, já que permite investigar questões que por outras vias não seria viável. Tais entrevistas abarcam perspectivas de longo prazo acerca do desenvolvimento da *expertise* e chamam atenção para outras oportunidades de pesquisa. Assim como em qualquer entrevista, o pesquisador deve estar preparado para intervir no sentido de provocar questões e aprofundar os assuntos para não ser refém do que o entrevistado está disposto ou é capaz de informar. A entrevista retrospectiva permite examinar as experiências pelo olhar do aprendiz, o que é diferente de observar à distância e supor o que alguém está vendo. Segundo Sosniak (2006), as pesquisas sobre *expertise* ainda não ofereceram indicadores suficientes para que seja possível identificar precocemente as pessoas que poderão se tornar *experts*. Não sendo possível tal identificação, como se pretendeu no passado com testes de inteligência, as entrevistas retrospectivas oportunizam, no entanto, melhor compreensão dos fatores relevantes (ou não) para o processo de

⁴⁹ Certainly method shapes a study to a significant degree; however, the research question (s) guiding the work are much more influential, as should be the case.

desenvolvimento *expert*. Por este motivo, Sosniak (2006) afirma que a questão não repousa na necessidade do método, mas sim, sobre qual a melhor maneira de utilizá-lo.

Conforme Sosniak (2006), através de pesquisas com grupos, ao invés de casos isolados, pesquisadores podem captar aquilo que é essencial para o desenvolvimento da expertise, deixando de lado as idiossincrasias. Se existem fatores relacionados às escolhas individuais por uma especialidade, tais fatores provavelmente aparecerão mais explicitamente naqueles que foram mais bem sucedidos (ROE, 1952 apud SOSNIAK, 2006). Por esta razão, é preciso estar atento para os critérios de seleção dos participantes. Sosniak (2006) cita os trabalhos de Roe, Zuckerman e Bloom, que selecionaram os participantes de acordo com os critérios estabelecidos por outros experts e que eram representativos em suas áreas. Para a autora, "pessoas com amplo e profundo conhecimento numa área tomaram decisões sobre o que era mais importante na e para a área" (SOSNIAK, 2006, p. 293; tradução minha)⁵⁰ e, portanto, qualquer pessoa que se enquadrasse nos critérios de avaliação estabelecidos a partir daquelas decisões (ganhar determinado prêmio, por exemplo) poderia ser selecionada para o estudo. Alguns pesquisadores, no entanto, são críticos da seleção por reconhecimento social porque o consenso pode ser influenciado por características outras (popularidade, reputação) que não a verdadeira competência. Apesar disso, a seleção por reconhecimento dos pares, sobretudo os de maior destaque na área, é amplamente aceita, principalmente em atividades em que não há critérios alternativos (SOSNIAK, 2006).

Sosniak (2006) traz à discussão a importância dos grupos de comparação para o controle da pesquisa e afirma que na ausência de tais grupos é impossível verificar até que ponto os resultados podem lançar luz sobre o desenvolvimento do desempenho de excelência, visto que quaisquer afirmações sobre o assunto poderiam aplicar-se a muitos casos em que pessoas nunca demonstraram desempenho excepcional. Todavia, um grupo de controle composto por pessoas aleatoriamente selecionadas, se confrontado com um grupo de *experts*, diminui a possibilidade de se observar o que é relevante em experiências a longo prazo. A questão que se impõe é a necessidade de captar o que é relevante para o estudo com grupos de comparação. Algumas pesquisas compararam *experts* de diferentes áreas, outra comparou vencedores do prêmio Nobel com pessoas de igual prestígio que se diferenciavam apenas por não terem ganho o prêmio. No estudo de Bloom, os participantes foram selecionados pelas

⁵⁰ People with broad and deep knowledge of each field made decisions about what was most important in and to each field.

categorias psicomotora, artística e intelectual (SOSNIAK, 2006). Ao falar sobre esta última pesquisa, em que ela própria participou, Sosniak (2006) afirma que um dos grandes erros cometidos foi o de ter selecionado apenas americanos e que tal seleção teve influência nos resultados na medida em que impediu a comparação entre pessoas que atingiram o desempenho *expert* em condições diferentes. Nesta pesquisa ora em foco, as informações obtidas de alunos de diferentes cursos de bacharelado foram contrapostas às informações obtidas de seus respectivos professores. Também foram confrontados os dados dentro do grupo dos alunos e dentro do grupo dos professores, observando convergências e divergências nas formações através das categorias apontadas no terceiro capítulo.

É preciso reconhecer que através das entrevistas retrospectivas, ou de outro método que investigue processos a longo prazo, não é possível coletar todas as informações de valor para o estudo, pela dificuldade em colher dados que contemplem todos os aspectos da vida de uma pessoa; o que se pode esperar é obter, na medida do possível, um volume significativo de informações que possam ser úteis para a pesquisa (SOSNIAK, 2006). Por conta das limitações na coleta, é necessário subsidiar a pesquisa com um arcabouço teórico que dê foco às informações que podem ser relevantes para a investigação. Nas palavras de Sosniak (2006), o trabalho deve ser teoricamente guiado (*theory driven*). Uma dificuldade ao lidar com situações passadas é o risco de confundir elementos importantes para o desenvolvimento da *expertise* com circunstâncias próprias de uma época, isto é, um fato relatado pode tanto dizer sobre o que é necessário para que alguém se torne um *expert* quanto informar sobre a vida social de anos passados (SOSNIAK, 2006). Outra dificuldade é o quanto as pessoas são capazes de lembrar sobre suas experiências durante a vida. Sosniak (2006) aponta que as pesquisas em memória autobiográfica têm demonstrado que temos muito mais lembranças do que se pode capturar por uma série de entrevistas e que, de modo geral, as lembranças seguem um certo padrão. Parece haver um conjunto maior de memórias sobre as experiências vividas entre 10 e 30 anos de idade, uma retenção menor a respeito dos últimos 20 anos e amnésia sobre os anos iniciais de vida. Com base nessas informações, o pesquisador deve buscar a adequação entre os dados que pretende coletar e a idade dos entrevistados (SOSNIAK, 2006). Em uma pesquisa, nenhuma memória ou pessoa em particular é essencial para coleta e análise de dados, visto que as pessoas têm muito mais memórias do que comporta uma entrevista. O que pode e deve ser feito é uma busca de informações suplementares em outras fontes como família, amigos, professores, entrevistas passadas, dentre outras (SOSNIAK, 2006). Qualquer estratégia metodológica tem limitações, nenhuma

é inerentemente melhor que as outras. Se os resultados obtidos a partir de estratégias metodológicas diferentes são consistentes e convergentes, então é preferível isto a seguir apostando em repetidos erros metodológicos (OCHSE apud SOSNIAK, 2006).

3.3 Seleção dos participantes

Para este estudo foram selecionados 8 participantes, 4 professores e 4 alunos, todos do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. Os professores pertencem ao quadro da graduação e da pós e atuam em diferentes áreas do fazer musical: regência coral, piano, regência de orquestra e canto. A cada um foi solicitado a indicação de um aluno ou aluna atual que, segundo suas avaliações, estivessem em processo de desenvolvimento da *expertise*. A escolha dos professores se deu em conjunto com a orientadora deste trabalho. Sendo ela mesma reconhecida por sua *expertise*, creio que sua participação na escolha tenha sido fundamental na identificação de profissionais qualificados segundo as definições de *expertise* e *performance* musical discutidos nos capítulos 1 e 2. Com base em SOSNIAK (2006), pode-se dizer, portanto, que o critério de seleção se deu por reconhecimento social.

3.4 Descrição das condições das entrevistas

O roteiro com as perguntas foi enviado via e-mail em data anterior a entrevista. Antes de iniciar a entrevista, os participantes assinaram um termo de consentimento. Com este termo, assegurei a privacidade dos participantes e obtive a permissão dos próprios para elaborar a pesquisa a partir das informações levantadas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos entrevistados para que pudessem revisar e atestar a veracidade das informações. Este procedimento permitiu que os participantes pudessem acrescentar ou corrigir o que disseram. O roteiro da entrevista – do tipo semiestruturado – foi elaborado de modo a cobrir os aspectos que julguei fundamentais serem abordados. No ato da entrevista apresentei os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa antes de realizar a primeira pergunta. Ao longo da conversa pretendi que as perguntas fossem introduzidas mais como desdobramentos das respostas emitidas e menos protocolarmente, pois, em muitos momentos senti a necessidade de não seguir as perguntas na ordem pré-concebida. Procurei realizar as perguntas de modo próximo a uma curiosidade natural e espontânea, ao invés de apenas ler as que constavam no roteiro. As entrevistas de P2, P3, P4 e A2 foram feitas na UNIRIO, no

Instituto Villa-Lobos, local de trabalho e estudo dos participantes. A4 foi entrevistado na sua residência. P1, A1 e A3 foram entrevistados por telefone. As perguntas foram agrupadas em torno de tópicos tratados no capítulo 1, embora algumas pudessem ser colocadas em mais de um dos tópicos. Ao final de todas as entrevistas foi perguntado aos participantes se gostariam de acrescentar mais alguma informação. Em data posterior à entrevista solicitei a alguns dos participantes que respondessem ou aprofundassem questões que não foram plenamente contempladas na conversa inicial. Nem todos os solicitados responderam. As respostas foram enviadas via e-mail e aplicativo de celular por texto e áudio gravado, respectivamente. Em seguida, coloco o roteiro dos professores e dos alunos. Algumas das perguntas elaboradas foram suprimidas das análises realizadas no capítulo 4. As perguntas foram suprimidas pois tratavam de questões que foram melhor discutidas em outros momentos ou porque foram anexadas a outras ou ainda porque, em alguns casos, foram respondidas antes que fosse feita a pergunta. Abaixo (itens 3.5 e 3.6) constam as perguntas na íntegra, tal como foram elaboradas.

3.5 Questões apresentadas aos professores em torno de tópicos discutidos nos capítulos 1 e 2

A divisão abaixo proposta apenas enfatiza algumas das categorias envolvidas no processo da *expertise*. No entanto, entendo que muitas delas são inseparáveis, como prática deliberada e autorregulação, por exemplo. O que se pretendeu com as perguntas foi explorar de diferentes ângulos como cada um entende o processo de alcançar a excelência e o que têm para si como pressupostos e/ou condições para tal. As perguntas, a princípio demasiadas, se justificam pela necessidade de encontrar os limites relativos entre as categoriais para, então, compreender como se relacionam e interferem na qualidade da *expertise*.

- *Terminologias, identificação pelos pares*

O que você entende por *expertise*?

O que o faz pensar que o aluno que você indicou é um *expert* ou *expert* em potencial?

Você acredita que todos os seus alunos podem se tornar *experts*?

- *Autorregulação e metacognição, influência do meio*

Qual a sua expectativa em um primeiro contato com o aluno?

O que você procura saber nesse primeiro contato?

Como é escolhido o repertório que será estudado ao longo de cada semestre ou semanas?

Como você orienta os alunos que apresentam dificuldades?

Na sua opinião, em que medida experiências **prévias** vividas pelos alunos influenciam seu desenvolvimento?

Na sua opinião, o que pode impedir um aluno de progredir em direção à *expertise*?

- *Motivação*

O que torna possível o desempenho *expert*?

Como procura motivar os alunos? Em que sentido (a estudar, a ler)?

Como estimula a autonomia dos alunos?

- *Prática deliberada*

O que você espera que seus alunos sejam capazes de realizar? Em prazo de tempo determinado ou em geral?

Como diferenciar um *expert* de um não *expert*?

O que os alunos precisam estudar para terem bons desempenhos?

Na sua opinião, o estudo do/ao instrumento é suficiente para o bom desempenho? Se não, em quais outros campos da música – e fora dela - o aluno deve adentrar?

- *Adaptações cognitivas*

Como avalia o desempenho dos alunos? Quais os critérios que adota?

O que caracteriza uma interpretação *expert*?

Atualmente você recorre a algum professor?

Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

3.6 Questões apresentadas aos alunos em torno de tópicos discutidos nos capítulos 1 e 2

- *Etapas do aprendizado/formação, influência do meio, chances, indícios de precocidade*

Quais foram suas primeiras experiências em música?

Como e quando você escolheu estudar seu instrumento?

Fale um pouco sobre dinâmica familiar.

Fale sobre a sua formação musical.

Quais são suas referências na sua formação?

Fale um pouco sobre algum professor/músico que marcou a sua trajetória.

Em que momento percebeu que poderia ser um profissional desse instrumento? Conte um pouco sobre como foi essa decisão.

Como você escolhe seus professores? Quais foram os critérios?

Você dá aula? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência.

- *Autorregulação, metacognição, adaptações cognitivas e fisiológicas*

Como você organiza seus estudos? Procura adequá-los ao seu programa de vida e às necessidades específicas dos próprios estudos?

Como prepara uma peça nova?

Como aborda e resolve as passagens mais difíceis?

A partir de quais critérios avalia uma interpretação?

A partir de quais critérios escolhe o repertório?

A partir de quais critérios avalia o seu próprio desempenho? Como sabe que está progredindo?

Como avalia a qualidade do seu estudo no instrumento?

A partir de quais pressupostos você pensa na interpretação em uma peça nova?

Como você se prepara para um concerto?

- *Prática deliberada*

Quanto tempo, em média (dia/semana), você investe praticando o instrumento?

Por quanto tempo você pratica sem interrupção? Após a pausa volta ao estudo?

Em quais outras atividades musicais você se envolve?

Em qual horário do(s) dia(s)/semana você costuma dedicar-se ao seu instrumento?

- *Motivação*

Já pensou em desistir? Se sim, por que e o que fizeram você continuar?

Você se considera um *expert*?

O que espera dos seus professores?

O que espera que um *expert* seja capaz de realizar?

A que você atribui o desempenho apresentado por alguém?

Capítulo 4 - Entrevistas

4.1 Análise das respostas dos professores

Neste capítulo, além de refletir sobre cada resposta dada pelos professores, comparei-as entre elas, procedendo do mesmo modo com as respostas dos alunos. A comparação foi feita entre recortes das falas dos entrevistados a fim de identificar pontos em comum ou divergentes entre elas e o referencial teórico exposto nos capítulos 1 e 2 a propósito de terminologia, adaptações cognitivas e corporais, prática deliberada, motivação, autorregulação, metacognição e influências do meio. Vale lembrar que durante as conversas nem sempre foi possível introduzir as perguntas tal como constavam no roteiro, mas todos os assuntos foram contemplados. Nas ocasiões em que os entrevistados não responderam objetivamente as perguntas, solicitei que se detivessem mais no assunto ou que dessem um exemplo de alguma situação vivida. As perguntas não obedeceram à ordem estabelecida pelo roteiro e foram sendo introduzidas na conversa à medida que os temas eram trazidos à tona pelo entrevistado. Alguns temas foram respondidos sem que eu fizesse a pergunta, outros, foram tratados mais de uma vez em perguntas diferentes. Sendo assim, nem todos os recortes das falas estão diretamente relacionados à pergunta que foi feita, embora tenha sido dada prioridade àquelas diretamente relacionadas. Em vista do teor coloquial da conversa, suprimi, na medida do possível e para fins de clareza textual, expressões e vícios de linguagem que vez ou outra surgiam nas falas, mas mantendo o sentido original. Quando necessário coloquei entre colchete o tema a que o entrevistado fazia referência. Também utilizei os colchetes para omitir nomes de pessoas e lugares citados. Entre aspas simples (‘’) estão as citações dos recortes; entre aspas duplas (‘‘’’) estão citações que não constam nos recortes (extraídas da íntegra das entrevistas), mas que julguei importante serem destacadas. Algumas das perguntas listadas no subitem anterior não constam nas tabelas das análises pois foram discutidas em outras perguntas. Nos recortes selecionados foram sublinhadas as expressões que mais enfaticamente se relacionavam à pergunta da vez. P1 é regente coral, P2 pianista, P3 regente de orquestra, P4 cantora. Todos professores nas respectivas áreas.

O que você entende por <i>expertise</i>?	
P1	Me parece fazer referência à <u>excelência</u> no exercício de uma atividade. Uma pessoa que se torna um <i>expert</i> na atividade que está se propondo a fazer. Pelo próprio termo, podemos depreender esse significado. Me parece que é esse o sentido da palavra. Ou seja, um músico que chega a um <u>alto nível</u> de <i>performance</i> .
P2	Acredito que você se refira a algo como o <u>domínio</u> da atividade, que demonstra <u>competência</u> nessa atividade e que o produto funciona, tem uma <u>eficiência</u> muito firme.
P3	O <i>expert</i> num instrumento é o virtuose. Há diferentes níveis de virtuosismo como há diferentes níveis de <i>expertise</i> e obviamente você não pode ser um virtuose num instrumento sendo uma fera digital e não tendo <u>conhecimento mental</u> e estilístico porque isso não vai acontecer. [...] [Reger orquestra de ópera é virtuosístico] [...] é o topo da carreira do regente em termos de prestígio, em termos de <u>domínio do <i>metier</i></u> , <u>domínio</u> do fazer musical, não há menor dúvida.
P4	[...] requer uma <u>compreensão técnica</u> , é <u>algo que se adquire com treinamento especial</u> . E eu concordo, mesmo porque a <i>expertise</i> você tem informações específicas daquele assunto, daquela disciplina, daquele tema. É um tipo de <u>qualificação</u> , um tipo de conhecimento científico e é algo que não é do <u>senso comum</u> .

Ao falar em ‘excelência no exercício’, P1 relaciona *expertise* ao ‘alto nível de *performance*’ em uma atividade que a pessoa está ‘se propondo a fazer’, ou melhor, está empenhada em fazer. De modo semelhante, P2 fala de ‘domínio’, ‘competência’ e ‘eficiência’ numa atividade, referindo-se à funcionalidade do produto, a meu ver, fruto da *expertise*. Para P3 *expertise* é sinônimo de virtuosismo, entendendo que para tornar-se *expert* são necessários conhecimentos específicos, ‘conhecimento mental e estilístico’ para o ‘domínio do fazer musical’, não bastando ser uma ‘fera digital’. A meu ver, esta última expressão refere-se às habilidades motoras do executante. Em outras palavras, domínio técnico. Solicitei ao professor, em data posterior à entrevista, que explicasse melhor o trecho ‘você não pode ser um virtuose num instrumento sendo uma fera digital e não tendo conhecimento mental e estilístico’, a fim de compreender o que ele entendia pela expressão ‘fera digital’:

O que quis dizer foi que não é possível ser um virtuoso em qualquer instrumento por conhecimento remoto. É preciso intimidade física com o mesmo. Mas entendo que é possível ser um virtuoso do piano e não ser um *expert* em Schumann, por exemplo (e ser de Prokofiev, etc.). E mesmo é possível ser um *expert* em Schumann e não ser um pianista, mas um pesquisador. Então, nesse contexto, *expert* e virtuoso não são sinônimos.

Não explicou explicitamente o que pretendia dizer com a expressão, mas distinguiu virtuose de *expert*, relacionando o primeiro ao domínio do instrumento, ou seja, das possibilidades sonoras do instrumento e capacidade de revelá-lo em sua ação e o segundo, ao

especialista detentor de conhecimento teórico sobre determinado compositor ou estilo em particular. P4 também reforça a ideia da *expertise* estar vinculada a um conhecimento específico que pressupõe ‘treinamento especial’ – uma ‘qualificação – não sendo suficiente o conhecimento como entendido no ‘senso comum’. Embora não seja desconhecido, o termo *expertise* não é de uso corrente dos professores. No entanto, todos o associam à ‘excelência’, ‘domínio’, ‘competência’, ‘eficiência’, ‘compreensão’, ‘qualificação’ em atividades específicas e acima do nível médio. Essas expressões ratificam a ideia de Sloboda (2000b) para quem a *expertise* musical não resulta do acaso de nossas experiências cotidianas, mas é consequência de busca deliberada, ou seja, o que conseguimos por enculturação, tanto do ponto de vista cognitivo quanto fisiológico, não é suficiente para que ela seja atingida. Também sugerem um campo de atuação restrito, como afirma Hoffman (1996), razão pela qual os professores referem-se a ‘domínio do *metier*’ (P3) e ‘informações específicas daquele assunto’ (P4). A *performance* musical de concerto, por exemplo, assim como outras práticas musicais, teve e tem seu *modus operandi* forjado a partir dos critérios daqueles que a praticaram e a praticam. Isto torna imprescindível àqueles que nela pretendem adentrar, o domínio de um saber próprio do campo que os qualifica para o exercício da *performance*. O domínio de tal saber é exatamente a *expertise* musical que confere aos músicos o *status* de *experts* em *performance*. Fosse outra a natureza da *expertise* musical, o músico seria *expert* em outra prática, não em *performance* (no sentido utilizado nesta pesquisa). As expressões supõem ainda significativa estabilidade da qualidade das realizações *experts*, exigindo controle do executante ou eficiência firme, como diz P2. Alinham-se, portanto, à concepção de Ericsson (1993), de que *expertise* está relacionada à capacidade conscientemente adquirida para realizar determinada tarefa com excelência e que seja passível de reprodução. Apenas P3 faz referência à não estaticidade da *expertise* quando diz haver vários níveis, no que concorda com Sternberg (2000), para quem *expertise* é um processo contínuo. Salvo este professor, os demais parecem considerar que *expertise* é um fim longínquo. Penso, a partir de Sternberg (2000), que se existem vários graus de *expertise*, um iniciante também pode ser um *expert*, apenas em nível mais baixo. O que ocorre é que os termos *expert* e *expertise* quase sempre denotam graus elevados, não o domínio adquirido com a prática em determinado momento.

O que o faz pensar que o aluno que você indicou é um <i>expert</i> ou <i>expert</i> em potencial?	
P1	[...] alguns passam a ter um <u>envolvimento maior</u> com essa atividade. Desenvolvem <u>autonomia</u> para tomar decisões musicais. Eles trazem então para mim suas ideias interpretativas e de como utilizar o gestual para transmitir essas ideias. Nesse momento tenho um <i>insight</i> de que o aluno pode se <u>tornar</u> um bom regente coral, ou um <i>expert</i> , para utilizar a expressão que você adotou.
P2	Vamos dizer que ele está no <u>caminho</u> , não é? Talvez, a qualidade mais valiosa, que eu vejo, é um aluno aberto, um aluno que <u>busca</u> o conhecimento intelectual, ouve música, lê, e ao mesmo tempo é aberto, <u>aberto a repensar</u> coisas, acho que isso é importante, um aluno <u>curioso</u> também. Claro, que dedicação, <u>dedicado</u> , certo.
P3	<u>Vontade. Ambição.</u> [...] Tem que ter ambição de chegar lá. Sem ter força de vontade e ambição, você não chega. Necessariamente, exige mais horas de estudo, um estudo muito mais focado pra você <u>adquirir</u> a <i>expertise</i> , do que você ficar no meio do caminho. [...] tem que ter um pouco de generosidade ali no início, sem aquele <u>talento</u> inicial, é muito difícil. [...] Assumindo que o aluno que chega a mim tem um <u>certo talento</u> , tem que ter força de vontade. Então, esse aluno que eu vou indicar pra você, ele tem talento e tem força de vontade, isso é fundamental.
P4	Então, é uma pessoa <u>curiosa</u> . Acho que a curiosidade de um aluno mostra que ele quer saber mais, quer saber os fundamentos, está atrás de embasamento. [...] é uma pessoa que tem curiosidade, ela <u>quer melhorar</u> a sua <i>performance</i> e também está <u>buscando um nível de profissionalismo</u> , não só como <i>performer</i> , mas também dentro da pedagogia vocal. Ela se interessa em dar aula. Ela <u>busca</u> também, é uma forma dela se sustentar na carreira. Está abraçando essa área.

Todos os professores implicitamente fizeram referência ao desempenho *expert* como sendo um estágio avançado do desenvolvimento, que pressupõe um longo caminho de ‘estudo muito mais focado’, ‘dedicação’, curiosidade, busca por ‘embasamento’ e desenvolvimento da ‘autonomia’, características que observaram nos alunos indicados. Parecem estar de acordo com a premissa de Ericsson (1993) que afirma levar muitos anos até que se conquiste graus elevados de *expertise* – o autor estima uma média de 10 anos de prática deliberada. Este demorado processo e o fato dos alunos terem sido indicados pelas razões antes expostas, faz saltar à vista o elemento motivação. Observo que o comportamento dos alunos, relatado pelos professores, estão em consonância com O’Neil e McPherson (2002), quando escrevem a respeito do padrão motivacional daqueles que chamaram de orientados para a maestria. Para P3, embora *expertise* seja algo que se conquiste, é preciso ter talento, além da ambição e vontade para conquistá-la. Esse professor assume que todo aluno que entra na universidade para estudar regência tem ‘um certo talento’ e, em outro momento da entrevista diz: “Agora, quem chega até um bacharelado na UNIRIO, de modo geral, algum talento tem. É muito pouco provável chegar aqui sem talento”. Então, se *expertise* é o ponto de chegada, talento seria o ponto de partida. Esta ideia, porém, vai na contramão do que

afirma Ericsson (1993). Para este autor, o talento (no sentido das correntes inatistas) não determina quem poderá vir a se tornar um *expert*, pois, o que se observa do ponto de vista das habilidades adquiridas através da prática deliberada, é que a interferência de fatores inatos que possam facilitar o aprendizado inicial tendem a ser menos relevantes no aprendizado a longo prazo. No entanto, quando P3 recebe um aluno, este já possui experiências anteriores, musicais e extramusicais, de maneira que é possível indagar se o alegado talento do aluno é inato ou se resulta justamente de suas experiências prévias. Melhor dizendo, seria o talento observado uma condição congênita (talento ‘para’ regência) ou consequência do desenvolvimento paulatino de determinadas competências a partir de certas experiências? Não creio ser possível afirmar qual dessas alternativas melhor expressa o que P3 entende por talento inicial. Talento pode apenas estar significando que o aluno mostra um patamar mínimo de desenvolvimento musical a partir do qual o professor espera iniciar seu trabalho. Se assim for, sua colocação a respeito do talento estaria alinhada à Suzuki (1969) para quem uma habilidade pode ser desenvolvida em qualquer idade – já que não é inata. Mas se, ao contrário, entende talento como desenvolvimento sistemático de habilidades naturais (condições inatas), poderia estar em consonância com Gagné (2008). Em outros momentos da entrevista, P1 e P2 também expressaram opiniões semelhantes, que serão tratadas posteriormente quando perguntados a respeito do que torna possível o desempenho *expert*. A autonomia, mencionada por P1, evidencia uma das características do *expert* apontadas por Hoffman (1996), como aquela que diz respeito à capacidade de solucionar problemas. O relato de P2 de que seu aluno é aberto a ‘repensar coisas’ também está de acordo com o mesmo autor pois indica flexibilidade para experimentar novas estratégias (de estudo, de solução de problemas, etc.). Salvo P2, nenhum dos professores deixou claro se consideram seus alunos *experts*, o que, a meu ver, indica que ainda não os consideram.

Você acredita que todos os seus alunos podem se tornar <i>experts</i>?	
P1	Isso depende da <u>vontade</u> do aluno. Essa é uma questão não só musical, mas também <u>psicológica</u> , [a dele] perceber que pode ter <u>autonomia</u> . Eu costumo dizer que para se tornar um bom regente, um bom instrumentista, um bom músico ou um <i>expert</i> , você precisa aprender a <u>lidar com o medo</u> . [...] percebe-se que ele estabelece um limite muito anterior aos seus limites reais. <u>[É comum alunos não quererem]</u> vivenciar a angústia de enfrentar suas verdadeiras dificuldades. [...] sim acredito que todas as pessoas podem se tornar <i>experts</i> . Mas acho <u>improvável</u> [...].
P2	Hoje em dia a gente pode pensar o campo da música com <u>diversas possibilidades</u> . Se você me perguntasse se todos eles serão capazes de tocar sonatas X de Beethoven, estudos de Liszt, não. Mas, acho que a pessoa pode ser, de repente, muito boa como camerista, ou como

	acompanhador de coro, ou vai ser um compositor que vai escrever muito bem pra piano. Eu acho que, se eu considerar todas essas <u>possibilidades</u> , sim.
P3	Eu procuro partir desse princípio [...], eu assumo que havendo <u>força de vontade</u> ele pode conseguir e tenho tido bons resultados. É claro que o aluno A vai ter mais facilidade, por um lado, e menos facilidade, por outro, e o aluno B vai ser exatamente o contrário, mas é possível cada um correr atrás dos seus problemas de <i>background</i> , digamos assim, e se <u>equilibrar</u> e se formar com uma base sólida.
P4	Pode ser conseguido por <u>qualquer pessoa</u> porque todos nós, a rigor, [...] temos uma laringe. [...] todo mundo pode desenvolver o seu instrumento, a capacidade de fazer ajustes dentro das estruturas que são próprias ao aparelho. Só que pra você ser um solista, vamos dizer assim [...] você tem que ter uma <u>voz interessante</u> [...]. [...] laringe também tem a ver com uma questão emocional, nem todos tem <u>estabilidade emocional</u> para levar a carreira a frente. [...] você tem que ter muitas qualidades e equilíbrio [...] [para] desenvolver esse grau de <i>expertise</i> . Que depende de um balanceamento, um equilíbrio psicofísico.

Todos os professores são categóricos aos afirmarem que seus alunos podem se tornar *experts*. Porém, como ficará mais claro nos próximos recortes, mencionam também o talento como elemento facilitador ou determinante no processo, exceto P4. Acredito que estejam considerando que todos aqueles que entraram para uma graduação em música sejam talentosos e, por esta razão, podem vir a conquistar a *expertise*. P1, por exemplo, crê que seus alunos sejam potenciais *experts*, mas que seja ‘improvável’ que todos cheguem aos limites desse potencial, que exigem a combinação de ‘vontade’, ‘perfil psicológico’ e ‘conhecimento musical’. O relato de P1 ilustra o modo como pessoas reagem aos próprios resultados e traz à baila, novamente, a motivação. Em O’Neil e McPherson (2002) encontramos o padrão motivacional característico das pessoas que evitam novos desafios (*helpless*) por sentirem que não têm controle sobre os resultados. Esse padrão é mencionado também por Zimmerman (2002) quando aborda a terceira fase do seu modelo de estudo autorregulado. Poderíamos dizer que são pessoas que, pelas razões expostas, não se sentem suficientemente motivadas (ou sentem-se desmotivadas) para seguirem praticando. Esta parece ser justamente a ideia expressa no relato de P1. P2 não acredita que todos possam ser *experts* em qualquer coisa, mas que qualquer um pode ser *expert* em alguma coisa, ou seja, uns podem torna-se pianistas acompanhadores e outros cameristas, por exemplo. De certa maneira, esta ideia se aproxima do ponto de vista de Gagné (2008), para quem um desenvolvimento em grau elevado depende de certas capacidades naturais, as quais justificariam a excelência em algumas atividades e não em outras, o que, na visão de P2, explicaria por que nem todos poderiam ser *experts* em qualquer coisa. Como, no entanto, em *performance* o que importa são as diferentes interpretações das obras, é a capacidade do intérprete de conferir novos sentidos a elas – sua *expertise* – que o fará excelente naquilo. P2 afirma também que nem

todos ‘serão capazes de tocar determinadas sonatas de Beethoven ou Estudos de Liszt’, colocação que, segundo Ericsson (1993), pode ser gradativamente modificada pois, através da prática deliberada todos poderíamos vir a nos tornar capazes de executar as peças citadas. Acresce que, segundo Lehmann & Gruber (2006), algumas obras, no passado consideradas muito difíceis, hoje já estão incorporadas ao repertório de bons alunos e podem futuramente fazer parte do repertório comum da maioria dos estudantes de piano. O repertório pode, então, condicionar, mas não determinar, quem serão os seus intérpretes. Ao falar do cantor solista, P4 diz ser necessário ter uma ‘voz interessante’ o que, a meu ver, evidencia como a cultura também pode influir na seleção daqueles que terão a oportunidade de se desenvolver numa determinada prática musical. Assim como P1 e P2, P3 também assume que todos podem se tornar *experts*, desde que haja força de vontade. A meu ver, a força de vontade que P3 constantemente enfatiza representa a intensidade com que uma pessoa se dedica a buscar estratégias para conseguir realizar uma tarefa e alcançar determinado objetivo. Observo que subjaz às falas dos professores algumas das condições e aspectos envolvidos no desenvolvimento da *expertise* citadas por Ericsson (1993), Hoffman (1996) e Sloboda (2000): estudo constante, motivação e a ideia de *expertise* como algo restrito a um único campo.

O que torna possível o desempenho <i>expert</i>?	
P1	É claro que é necessário <u>estudo</u> musical. A pessoa que pretende ser um <i>expert</i> em regência coral deve se dedicar muito a todas as <u>disciplinas que formam um bom músico</u> de maneira geral. Por outro lado, existem pessoas que estudam muito e não alcançam uma excelência. Uma questão delicada de se abordar é se o aluno tem um <u>talento específico</u> para realizar essa atividade. Isso é inexplicável. Existem pessoas que afirmam que isso não existe, mas eu acredito que sim, existe.
P2	[...] <i>performance</i> tem a questão da <u>personalidade</u> da pessoa, de enfrentar uma situação de palco, de público. [...] porque tem gente que toca muito bem, mas em público não. [...]. [...] tem que ter esse <u>equilíbrio entre o intelecto e o artístico</u> . [...] se vai tocar uma sonata de Beethoven, você tem que ter uma compreensão como é que aquilo foi estruturado [...] mas não pode ser mecânico também. [...] tem que ter a sua personalidade como intérprete, mas sem deturpar a obra, então, acho que tem um equilíbrio dessas coisas, um ponto exato que alguns <u>poucos conseguem alcançar</u> .
P3	De novo, <u>força de vontade</u> . [...]. Já peguei alunos com <i>background</i> cultural muito simples, mas que <u>compensam</u> isso, e que ao longo do curso vão compensando a limitação até no final do curso já terem um <i>background</i> muito mais aberto e estarem prontos para continuar adquirindo conhecimento cultural, cultura geral, artística, humanística. [...] Então, realmente não dá pra dizer, não dá pra prever, a única coisa que dá pra prever é força de vontade.
P4	Às vezes essa pessoa <u>não quer mesmo ser um solista</u> , ela só quer ter um diploma pra dar aula na escola que ele fundou na cidade dele. Então, o interesse que ele tem de autoconhecimento, de se aprofundar, de desenvolver aquilo, é muito limitado. Ele já está se limitando porque os <u>objetivos dele não são altos</u> . [...]. [Se quiser ser solista] você tem que trabalhar, acelerar essas informações pra esse indivíduo ter o <u>domínio</u> do seu instrumento. Gerar nele essa capacidade

	de <u>autoconhecimento</u> . Ele vai precisar se controlar muito pra uma <i>performance</i> . Aquela coisa que eu te falei <u>controle psicofísico</u> . [...]. No caso de um cantor, ele precisa dominar muito, <u>controlar muito a sua saúde</u> [...].
--	--

P1, assim como P3 já havia mencionado, cita o talento como condição para o desenvolvimento em níveis mais avançados. Pelo contexto no qual P1 faz referência a ‘talento específico’ está implícita a ideia de que o talento seria uma condição inata, no caso, facilidade *a priori* para a regência. P1 justifica sua assertiva com a observação de que algumas pessoas estudam muito e não alcançam a excelência desejada. Os resultados de tal estudo estariam, então, sendo limitados pelo grau de talento individual. Contudo, esta ideia vai na contramão do que argumenta Ericsson (1993) ao tratar da prática deliberada, pois, para o autor, é a qualidade da prática que favorece (ou não) o desenvolvimento da expertise a longo prazo. Ou seja, o aluno pode não alcançar o resultado que deseja por causa da maneira como pratica e apesar do seu empenho. Portanto, um caminho plausível para pensar a questão seria questionar exatamente a qualidade do estudo ao invés da presença ou não do talento. Do ponto de vista da autorregulação, observo, a partir de Zimmerman (2002), que pode haver um desconhecimento a respeito das próprias limitações e, conseqüentemente, dificuldade em administrá-las e/ou superá-las. Esta ideia também encontra ecos na fala de P4 quando destaca a necessidade do ‘autoconhecimento’. Como observado anteriormente por P4, nem toda voz se presta a qualquer prática vocal. Então, se o aluno percebe em si uma limitação para realizar algo que deseja, deve estar ciente de que precisará compensá-la de alguma maneira, sob o risco de não realizar o desejado. Por exemplo, se sua voz tem pouca projeção, poderia especializar-se em música de câmara, mas se seu desejo é mesmo cantar ópera, poderia dar novos sentidos aos tradicionais modos de interpretar o repertório operístico ou encontrar neste repertório um papel adequado a sua voz. As colocações de P1 também contrariam Suzuki (1969) para quem talento é o próprio resultado de algo que foi desenvolvido, não algo que antecede o desenvolvimento. P3 torna a mencionar a força de vontade – para compensar limitações – como determinante para o desempenho *expert*, mas vale lembrar que o professor assume que todos seus alunos são talentosos. Esta colocação de P3 (exceto o pressuposto do talento) ratifica o argumento de Ericsson (1993), de que as diferenças individuais podem ser compensadas a longo prazo. Na visão de P2 a excelência é fruto do equilíbrio entre o ‘intelecto e o artístico’, além de requerer ‘personalidade como intérprete’. Desta maneira P2 coloca como condição para o desempenho *expert* a capacidade de criar interpretações que

contenham traços distintivos do intérprete, reforçando a ideia de co-criação apresentada por Almeida (2011). Antes de seguir, cito uma fala de P2 a respeito do talento:

Às vezes a gente tem alunos que tem uma facilidade motora, um talento motor, que vem já com a pessoa. Talento é uma palavra que hoje em dia é muito questionada como termo da educação musical. Mas, enfim, uma facilidade motora, [alguém] que facilmente toca coisas que são difíceis, rápido, etc. Mas pode faltar o conhecimento, o entendimento do estilo da obra ou da estrutura, do que é uma estrutura musical, o quê que você faz com isso. Ou ao contrário, às vezes tem aluno intelectualmente, que ouve muito bem, mas que tem dificuldades motoras [...].

Talento, então, apenas facilitaria o aprendizado de algum ou alguns dos aspectos envolvidos na prática musical, sem determinar quem poderia ou não tornar-se *expert*, novamente ideia semelhante a Ericsson (1993). Ao afirmar que ‘poucos conseguem alcançar’ o desempenho *expert* por conta do equilíbrio necessário entre certas variáveis – incluindo a personalidade para ‘enfrentar uma situação de palco’ – P2 apresenta uma perspectiva diferente da noção comum de que poucos alcançam a excelência porque poucos têm o(s) talento(s) necessários. Em outras palavras, seria a presença ou ausência de equilíbrio de vários talentos que tornaria possível, ou não, o desempenho excelente. Porém, se uma obra musical é processo e não produto, como diz Cook (2001), o equilíbrio mencionado é subjetivo e, portanto, não depende apenas de decisões individuais, mas da dinâmica social e da aceitação pelo conjunto dos participantes da *performance* (intérprete, público e pares). Há de se fazer, porém, uma distinção entre o que é uma *performance expert* e um desempenho *expert*. No sentido proposto pelos teóricos da *expertise* (ERICSSON, 1993; HOFFMAN, 1996; GALVÃO, 2006; GARDNER, 1995), o termo tem relação especificamente com o grau de domínio na execução de uma atividade, isto é, um desempenho musical *expert* não necessariamente será socialmente reconhecido como uma *performance expert*. A *performance* implica em gerar novos sentidos ao que se executa (ALMEIDA, 2011; LAWSON, 2002; PALMER, 1997), não apenas em saber executar alguma coisa demonstrando domínio do que faz. *Performance expert* depende do reconhecimento social (subjetivo), desempenho *expert* (objetivo), não. Do ponto de vista de P4, a excelência provém da vontade de atingir patamares elevados. A professora cita exemplo de alunos que desejam diplomar-se para lecionar canto em ‘escola[s] que fund[aram] na cidade’ onde moram, mas não para se tornarem solistas, e associa essa ideia ao porquê da limitação do desenvolvimento como cantor. Pela citação anterior, entendo que P4 faz referência ao trabalho voltado a alunos iniciantes, mas em princípio não dirigido para o mercado profissional. Acredito, porém, que se trate de *expertises* diferentes. Se por um lado, um indivíduo que não pretende ser cantor

solista dedica-se menos a esta atividade, por outro, pode desenvolver alto nível de excelência como professor de canto para alunos iniciantes, o que não implica em menos dedicação. As colocações de P4, assim como a dos demais professores, reforçam que *expertise* depende primeiramente da vontade de aprimorar-se em algo, seguido do empenho e do esforço voltados para este objetivo, em concordância com Ericsson (1993), Hoffman (1996) e Sloboda (2000b).

O que poderia impedir um aluno de progredir em direção à <i>expertise</i>?	
P1	Procuro ajudá-los a realizar o melhor trabalho possível, dentro de suas <u>possibilidades pessoais</u> . Talvez isso signifique ser um <i>expert</i> de si mesmo. O que posso fazer, é orientar o aluno e dar um <i>feedback</i> de sua produção, sugerindo caminhos para estudar [...]. [...] [...] percebo que essa facilidade [de alguns] para reger <u>não é valorizada</u> pelo próprio aluno. Como é algo que vem naturalmente, sem dificuldade, diversos alunos não dão o devido valor. Muitos nem seguem a frente com a regência. Às vezes digo "se você já está conseguindo realizar gestos e fraseados nesse nível, significa que no futuro será capaz de realizar em um nível muito mais complexo, com mais sutileza". Quando essa frase encontra <u>ressonância dentro do aluno</u> , ele se sente estimulado, e certamente vai ter um grande crescimento.
P2	Eu acho que é <u>não estar disponível a mudanças</u> , "tenta pensar esse movimento", "tenta fazer esse movimento de uma outra forma". [...] Ter disponibilidade para experimentar e curiosidade para experimentar os repertórios, um outro conhecimento, de uma outra forma. Se a pessoa não tem essa abertura, fica muito mais difícil, que aí é <u>sinal que assim está bom</u> .
P3	Mas de vez em quando chega alguém que quer ser regente [...]. E às vezes são muito talentosos, mas [para progredir] <u>conta se estuda ou não estuda</u> . Tem coisas que eu não posso fazer, aqui é sinfonia [sic]. Chega aqui na próxima semana sabendo a sinfonia pra gente trabalhar a regência [...]. [...] Agora, sem conhecer a música, está fazendo errado. Claro que o nível que o aluno de 20 poucos anos conhece uma música, que eu depois de décadas que conheço a música, é outro. Mas sem trazer aquele <u>trabalho inicial</u> de conhecimento, eu não posso empurrar ele pra <u>aprofundar</u> esse conhecimento.
P4	Quando a pessoa <u>não quer realmente se aprofundar</u> , a falta de curiosidade, disposição em estudar e se aprofundar num tema. O interesse em se aperfeiçoar em determinado assunto ou área é fundamental porque se ela não tem interesse, se não cria um <u>método próprio</u> [interrompe a frase]. Eu falo muito isso pros alunos: eu não posso falar que o meu jeito de estudar é o seu jeito, você tem que encontrar o seu jeito de estudar.

P1 traz a ideia de ser '*expert* de si mesmo' o que, no meu entendimento, sugere a busca por aprimorar-se pelo prazer do crescimento individual, não para equiparar-se aos músicos de maior prestígio. Por isso, acredito, P1 fala em fazer o 'melhor trabalho possível' dentro das 'possibilidades pessoais', no que está de acordo com Ericsson (1993) e Zimmerman (2002), que afirmam, respectivamente, que *experts* tendem a ter o crescimento individual como um dos principais objetivos e sentem as experiências de estudo como intrinsecamente motivadoras. Neste caso, o que poderia impedir o progresso seria o não

desejo de se aprimorar ou o não sentir-se motivado pela prática. Na sequência, P1 fala que muitos alunos não veem a facilidade que têm como valor e por este motivo ‘nem seguem em frente na regência’, ou seja, não se empenham em seguir progredindo na atividade. Para esse professor, se a consciência da própria capacidade para ‘realizar em um nível muito mais complexo’ não ressoar dentro da pessoa, ela partirá, tão logo quanto possível, para ‘outros interesses’, a despeito de seu potencial. Isto reforça o argumento de O’Neil e McPherson (2002) de que uma pessoa estará mais propensa a se engajar numa atividade não apenas por sentir que é capaz de realizá-la bem (autoeficácia), mas também por lhe atribuir valores positivos. P4 também compartilha dessa opinião. Para a professora, o que pode impedir o progresso do aluno é a falta de interesse e disposição para se aprofundar num tema e a não criação das próprias estratégias de estudo, que são variáveis e devem ser adequadas ao perfil de cada um. Em passagem posterior à do recorte atual, P4 diz que poderia “indicar como é melhor, mas só você [aluno] pra decorar a letra de uma canção, pra entrar em contato com o idioma”, salientando, como os demais professores, a importância da não passividade do aluno. Além da motivação já mencionada, P4 traz à tona a importância do envolvimento do aluno na busca por estratégias de estudo eficazes para si, ou seja, a autorregulação. Esta ideia vai ao encontro da noção de estudo autorregulado de Zimmerman (2002), que trata da monitoração do próprio processo de aprendizagem. Também está de acordo com Hoffman (1996) que mostrou que quanto mais desenvolvida a *expertise*, maior a tendência a flexibilizar as estratégias de resolução de problemas para que se ajustem aos propósitos almejados. A fala de P2 concorda com a de P4, pois afirma que aquele que deseja se aprimorar, deve estar ‘disponível a mudanças’, quer nas estratégias de estudo quer em outras experiências, para desafiar ou fortalecer as competências que já possui. Observa que o contentamento do aluno com seu estágio atual pode revelar ausência de curiosidade e indisponibilidade para experimentar coisas diferentes, tornando o desenvolvimento ‘muito mais difícil’. Se, conforme Hoffman (1996), uma das características do *expert* é seu vasto e profundo conhecimento, de fato, não estar aberto a novos repertórios, como diz P2, pode ser um impeditivo ao seu desenvolvimento. Para P3, independente do quão talentoso o indivíduo é, para o desenvolvimento ‘conta se estuda ou não estuda’, pois o aproveitamento de suas orientações como professor depende do engajamento do aluno, sem o qual não é possível ‘empurrar ele pra aprofundar esse conhecimento’. Como P4, P3 fala do envolvimento do aluno. O fato de não estudar pode estar relacionado à falta de interesse ou motivação. De qualquer modo, sem estudar é inviável o desenvolvimento em direção à *expertise*, de acordo com Hoffman (1996) e Ericsson (1993), para os quais o avanço surge em função da

quantidade e qualidade da prática. As falas dos professores convergem quanto a ideia de que para progredir em direção à *expertise* é necessário querer e efetivamente estudar.

Em que medida as experiências prévias dos alunos influenciam seu desenvolvimento?	
P1	Essa vivência que o jovem aluno traz para a universidade e para a vida musical profissional é <u>fundamental</u> . [P1 dá exemplos de alunos] Cada um vem de uma realidade diferente e desenvolve <u>gostos e talentos</u> associados a sua <u>origem cultural</u> . Mas todos, certamente, estão muito bem encaminhados e essa trajetória começou antes da universidade, quando cantavam em um coro infantil. [...]. É claro que sempre existem as <u>exceções</u> . [...]. Uma pessoa passou anos cantando em coro e, quando vai estudar regência, não tem uma <u>habilidade específica</u> para essa atividade. [...]. Não ter desenvolvido uma percepção musical apropriada, ter uma dificuldade com a movimentação corporal ou, até mesmo, não tem um real interesse para exercer a regência.
P2	Ah, <u>influencia completamente</u> porque cada um de nós tem uma <u>bagagem</u> que a gente vai levando, não tem como, aquilo vai influenciar em tudo. Por exemplo, aqui no IVL eu já tive muitos alunos que vinham de uma prática de música de igreja e realmente eles têm uma prática diferenciada daquela prática de tocar. Então, tem coisas que eles já trazem <u>melhor resolvidas</u> mesmo se for tocar um <u>repertório completamente distinto</u> , uma leitura mais ágil, etc.
P3	A experiência anterior vai influenciar decisivamente. Decisivamente não é um bom termo. Vai <u>influenciar muito</u> . Mas <u>decisivamente</u> vai ser a <u>força de vontade</u> . Força de vontade pra adquirir o conhecimento que ele não terá tido ao iniciar o curso. Necessariamente quem vai começar o curso não tem <u>experiência completa</u> . Porque não tem como.
P4	[...] por exemplo, alunos que tiveram experiência com coro infantil ou juvenil, que iniciaram desde cedo o contato com princípios da técnica vocal, com a prática de exercícios respiratórios ou mesmo com o estudo de um instrumento. Todas essas vivências podem <u>somar</u> para esse aluno que já experienciou a música ou o instrumento-voz anteriormente. [...]. Mas também pode vir com algum problema vocal por uma <u>orientação equivocada</u> . Há sempre os <u>dois lados</u> : por um lado a experiência anterior pode somar de forma efetiva e ser facilitadora ou, por outro, pode significar questões técnicas a serem resolvidas e isto toma tempo, pode prolongar um processo de aprendizagem/ assimilação da técnica.

P1 afirma que muitos dos alunos desenvolvem ‘gostos e talentos’ associados às suas respectivas ‘orige[ns] cultura[is]’, sugerindo que as experiências anteriores em música podem facilitar o aprendizado. No entanto, cita que em alguns casos a experiência prévia não torna o aprendizado mais fácil e atribui esse fato à ausência de habilidade específica, de desenvolvimento musical apropriado, dificuldade com a movimentação corporal ou mesmo falta de interesse. P2, também como P1, entende que experiências anteriores podem facilitar o desenvolvimento do aluno. Mas se tal ‘bagagem’, como chama, pode facilitar o aprendizado, mesmo de ‘repertório completamente distinto’, a privação de certas experiências ou experiências com outros tipos de prática musical poderá igualmente dificultar o contato com novas peças, a depender, claro, dos desafios que a peça oferece. Analogamente, P4 entende

que as experiências prévias podem tanto ‘somar’ quanto ‘significar questões técnicas a serem resolvidas’, isto é, podem prejudicar ou atrasar o desenvolvimento num certo prazo. Para P3, as experiências prévias ‘influenciam muito’, mas reforça novamente que é a ‘força de vontade’ que será decisiva no desenvolvimento do aluno, pois, necessariamente, o ingressante no curso não tem ‘experiência completa’ e, portanto, precisa adquirir o conhecimento que lhe falta. Perguntei a P3 o que seria experiência anterior completa:

O que seria experiência anterior completa? A pessoa tem que chegar aqui ou não tem que chegar aqui como pianista, tem toda a facilidade do pianista clássico que eu disse pra você, que pega bem harmonia e contraponto como uma segunda natureza, que já estudou todas as sonatas de Beethoven, pra transpor essa mesma linguagem pro mesmo compositor que compôs as sinfonias, por exemplo. E ao mesmo tempo ele terá uma prática de orquestra, de preferência com arco [...]. Mas também vai ter tocado alguma coisa de sopro, pra saber de todas as especificidades de sopros. De preferência ter composto alguma coisa. Vai ter alguma facilidade com composição pra entender como a coisa funciona. Ou seja, basicamente ele vai ter a bagagem de um Toscanini [...].

Não acredito que qualquer experiência possa ser completa (sobretudo em fase de formação) e prefiro entender que a colocação de P3 refere-se a experiências diversificadas em quantidade significativa. Os professores foram unânimes ao afirmar que o histórico progresso dos alunos influencia diretamente o desenvolvimento, estando de acordo com Hoffman (1996) e Ericsson (2006). Em sua definição de *expertise*, Hoffman (1996) destaca que quando começamos a praticar alguma coisa, adquirimos um conhecimento que é próprio e restrito à atividade, bem como desenvolvemos um modo de raciocinar, observar sutilezas e resolver problemas a ela relacionadas. Já Ericsson (2006) mostra como o corpo se adapta lentamente (homeostasis), quando constantemente desafiado a superar certas dificuldades iniciais, como acontece quando exercitamos um músculo ou quando surgem calos nos dedos ao tocar violão. Por esta razão, cada indivíduo estará cognitivamente e corporalmente adaptado a diferentes práticas musicais que poderão, como bem observaram os professores, facilitar ou prejudicar seu desenvolvimento futuro.

O que os alunos precisam estudar para terem bons desempenhos?	
P1	A primeira tarefa é <u>aprender bem a música</u> que pretende reger. Só é possível transmitir uma ideia musical ou realizar uma interpretação de uma peça coral se ela foi <u>interiorizada</u> . Um dos principais erros dos alunos que já aprenderam o básico do gestual e partem para estudar a regência de uma peça musical, é ver a música como algo externo. Eles querem memorizar um gestual para reger uma determinada peça, sem mesmo conhecê-la. O caminho correto é, em primeiro lugar, se apropriar da música. [...]. É importante estar atento às possibilidades e

	às limitações do seu grupo. Você até pode ter um som ideal internalizado, mas terá que trabalhar com o material humano a sua disposição para construir a melhor sonoridade que conseguir com o coro a sua frente. Para isso é importante ter um certo domínio de <u>técnica vocal</u> .
P2	[...] a universidade é um <u>ponto meio</u> , o aluno vai pra aula de história, vai cantar no coral, ele vai se ouvir, vai pra aula de harmonia, quer dizer, tudo isso <u>contribui</u> para ele entender melhor o que toca, pra ele entender melhor o que ouve. Todas essas matérias vão contribuir pra isso, então, tudo isso é importante. [...]. [...] cabe ao aluno fazer essas <u>conexões</u> , tudo isso é muito importante, além de assistir concertos, atividade física, porque a gente é um pouco atleta nos nossos instrumentos [...]. É uma <u>gama muito grande</u> . [...]. [A formação ideal seria] passar por todos os estilos com formação, porque, tudo bem, você gosta e deve tocar Bach, mas você precisa <u>conhecer tudo</u> . [...]. [...] é importante passar por esses diversos estilos e repertórios [...]. Música em conjunto, em geral, acho que todo mundo que passa pelo coro, toda a escola de música do mundo tem que cantar num coro, isso é um grande ganho.
P3	Entre as coisas, o <u>repertório padrão</u> , clássico, romântico, repertório orquestral que eles têm que conhecer. Inclusive conhecer os compositores, quem eles representam, a <u>história</u> dos compositores, que vai de Haydn a Villa-Lobos e Prokofiev ou Shostakovitch, etc., que é, digamos, a <u>linguagem comum</u> . Não pode fazer um curso de regência se você não ouve Bellini. [...]. Você precisa de <u>harmonia, contraponto, análise</u> , aquela coisa. [...]. [...] A única razão pra você, e não fulano ou sicrano, estarem na frente da orquestra comandando o ensaio é sua autoridade musical. [...]. Simplesmente a técnica gestual é <u>absolutamente inútil</u> . A técnica gestual tem que ser o ponto comum do estudo da música como um todo, você simplesmente saber fazer 1, 2, 3, 4 resolve os problemas mais elementares. Quando muito, você põe a orquestra pra tocar junto, mas ainda assim você tem que ser capaz de ler uma <u>partitura inteira</u> .
P4	Então, ele tem que ter <u>cultura geral, conhecimentos de história da arte, literatura</u> eu já falei, escolas literárias brasileiras e internacionais, da cultura ocidental. Acho que precisa entender de <u>artes visuais</u> , às vezes faço exercícios com estímulos pictóricos [...]. Ou tenta trazer esse diálogo com a arte e com a expressão artística. Pra ele poder <u>cantar tudo certinho, não é a tarefa</u> , você tem que expressar, <u>acrescentar algo</u> que venha do seu [eu] artista que está em formação. Então, um artista <u>em formação</u> precisa se alimentar de arte e de cultura. <u>Dialogar com todas essas instâncias</u> e fora isso um <u>trabalho corporal</u> . Se ele não tiver uma prática diária, de exercícios de domínio do corpo, como é que ele vai gestualizar alguma coisa?

Conforme Palmer (1997), numa *performance*, o ouvinte percebe a presença de aspectos normativos da obra que são compartilhados entre diferentes intérpretes, bem como os que os diferenciam. Para Almeida (2011), esse diferencial está no modo como cada intérprete preenche as lacunas deixadas pela partitura. Para uma *performance expert*, portanto, o intérprete precisará demonstrar domínio dos aspectos normativos da partitura e capacidade de dar-lhes novos sentidos. Além disso, é preciso que considere as demais interpretações da mesma obra e de outras, não apenas porque a *performance* é uma prática social (COOK, 2001), mas também porque seu reconhecimento como *expert* será feito pelos demais *performers*. Em outras palavras, não basta conceber uma interpretação que seja simplesmente distinta das demais. Ao contrário, é preciso levar em conta as demais interpretações como referência para construir a sua própria. P4, por exemplo, considera necessário buscar conhecimentos de história da arte, literatura, artes visuais, enfim, de cultura

geral, pois, a tarefa do artista não é ‘cantar tudo certinho’, mas ‘se alimentar de arte e cultura’ para ‘acrescentar algo’. Já P3 fala em um ‘repertório padrão’ sem o qual um regente não estaria qualificado (‘autoridade musical’), para estar à frente da orquestra. Como lembra Levitin (2006), ninguém é *expert* apenas pela excelência no exercício de uma atividade. Seu reconhecimento se dá num contexto de grupos particulares de praticantes que definem os critérios de excelência e reconhecem o sujeito como *expert*. Deste modo, é possível compreender o porquê dos professores serem enfáticos ao dizerem que um desempenho de excelência em *performance* requer vasto conhecimento musical em geral, conhecimento profundo das peças em particular, o contato com diferentes estilos musicais e, conforme P4, o contato com outras artes. De fato, essas são características do *expert* apontadas por diferentes autores (HOFFMAN, 1996; ERICSSON, 1993, 1994; BLOOM ET AL., 1985). Acredito que para P1 ‘aprender bem a música’ para tê-la ‘interiorizada’ pressupõe, como afirmou durante a entrevista, o estudo dos “conteúdos de harmonia, análise, *performance* historicamente informada, entre outros conteúdos”, que seriam as ‘disciplinas que formam um bom músico’. Esta colocação de P1 exemplifica como os praticantes de uma determinada atividade estabelecem as qualidades esperadas para um *expert*. Para P2 o aluno deve abranger uma ‘gama muito grande’ de estudos que inclui conteúdos de música, ida a concertos e prática de atividades físicas, além de precisar ‘conhecer tudo’ (estilos e repertórios), cabendo a ele fazer as conexões entre o que estuda e as peças que está praticando. Com ‘conhecer tudo’ penso que P2 faz referência à abertura que o aluno precisa ter para constantemente conhecer coisas novas. Como se pode notar, os professores consideram necessário à preparação do músico além do estudo musical em profundidade, o estudo de questões extramusicais como história, literatura e trabalho corporal. P1 e P2 também mencionam durante a entrevista a prática de exercícios para o desenvolvimento da consciência corporal. As questões levantadas reforçam que o conhecimento *expert* é necessariamente vasto e profundo, mas acrescentam que também deve ser plural.

Como você orienta os alunos que apresentam dificuldades?	
P1	[...] busco ajudar o aluno a se desenvolver <u>dentro de suas possibilidades</u> . Não estabeleço um limite. Conversamos e eu <u>proponho caminhos</u> para que ele estude e desenvolva uma consciência maior do seu corpo e de seus estudos musicais. [...]. Volto a falar da dimensão que [com] seu discurso <u>reverbera dentro do aluno</u> . Já vi diversos alunos vencerem dificuldades e transformarem profundamente a sua regência. Outros, no entanto, que a princípio apresentavam uma facilidade para essa atividade, não tiveram interesse em prosseguir nesse caminho. Outra reflexão que faço se refere a possibilidade de se estabelecer uma <u>empatia</u> entre o professor e o aluno e vice versa. Sempre vamos ter uma conexão maior

	com pessoas com as quais conseguimos dialogar com mais proximidade.
P2	Tem diversos tipos de dificuldades. Tem dificuldades de tensão muscular, tem dificuldade do domínio da topografia do instrumento, você ter essas distâncias na mão, uma dificuldade de ouvido interno mais elaborado, acho que eu não saberia responder como eu trato a dificuldade. Cada uma dessas dificuldades tem um <u>processo distinto</u> . [...]. Bom, eu gosto de trabalhar muito a <u>consciência do movimento que você faz no instrumento</u> [...]. O aluno esteve <u>disponível</u> também pra experimentar um movimento diferente. [...] acho que nosso ouvido não é tão treinado a ouvir diferentes vozes caminhando ao mesmo tempo. Eu pego a voz de cima, mas toco num registro mais agudo e peço pra ele tocar duas vezes ao invés de três, tocar só a voz de baixo, aí ele começa a entender [...].
P3	Primeira coisa que eu disse pra ele [aluno tubista] “vai tocar piano”, e ele toca bem piano, “vai fazer leitura de ópera”, “pega uma ópera qualquer em redução e vai tocar”, porque o <i>background</i> dele é mais música de banda ou música de igreja, então a música clássica, a base, ele ainda não tem. Então, vai fazer isso, vai desenvolver tua leitura e você vai conhecendo a linguagem, nada específico, mas pra se tornar uma <u>experiência pessoal</u> . [...]. Simplesmente, saber <u>intelectualmente</u> não é suficiente, você tem que ter vivência daquilo e a vivência você adquire com a experiência. [...]. Então, está ótimo, você tem que ir <u>encontrando o que você não tem</u> .
P4	[...] eu <u>não sonego informação</u> , mas primeiro preciso entender o que essa <u>pessoa deseja</u> , quais são os objetivos dessa pessoa na carreira. [...] há sim dificuldade de afinação, uma voz bonita, um material lindo, mas com dificuldade. Então o quê que você tem que fazer? Começar a ajustar estruturas musculares, são ajustes feitos através desse <u>conhecimento fisiológico</u> . [...] a mesma válvula produz duas funções, função de fala e função de canto. Se a função fala está desajustada, está com desgaste, isso vai afetar a voz cantada. Eu tenho casos de pessoas muito talentosas, mas que são de origem mais humilde, precisam trabalhar e dar muita aula, falando demais e tem casos de disfonia nas pregas vocais recorrentes [...]. Mas são casos muito distintos, <u>cada caso é um caso</u> , não tem realmente um padrão.

Tanto P1 quanto P2 propõem aos alunos diferentes caminhos para as dificuldades apresentadas, mas ressaltam que é importante que estejam dispostos a superá-las. P4 também compartilha dessa opinião, como já mencionado, assim como P3, quando diz que:

[...] cada um tem que desenvolver sua própria, seu próprio estudo [...]. [...] E eu tenho, na verdade, até uma apostilazinha, como estudar uma peça, tenho isso já desde sempre. “Faça isso, faça aquilo”. No final das contas eu digo, “isso é só uma ideia, se você inverter tudo e der certo pra você, tudo bem”. Cada um tem sua técnica. Agora, pra você que está começando agora, faça essa série durante alguns meses, vê se funciona pra você. Use da minha experiência.

Esta abordagem trazida pelos professores tem relação com a metacognição, pois, segundo Zimmerman (2002), o modo como o professor orienta os alunos pode se refletir no grau de consciência que têm sobre o próprio modo de pensar, além de ser fator fundamental para o estudo autorregulado. A atitude dos professores, por sua vez, está em ressonância com Galvão (2012), que chama atenção para o papel do professor como auxiliar no desenvolvimento do processo de autorregulação dos estudantes, suprimindo suas carências de estratégias de estudo. P3, por exemplo, recomenda aos alunos que preencham suas lacunas no

sentido de se apropriarem do conteúdo não apenas ‘intelectualmente’, mas como ‘experiência pessoal’. Paralelamente, incentiva-os a encontrarem e mapearem por conta própria as experiências que não possuem. P2 afirma, assim como P4, que cada dificuldade tem um tratamento distinto. Para P4, porém, primeiramente é preciso entender o que a pessoa deseja na carreira. Acredito que isto se deva ao fato de que alguns estudantes podem simplesmente não estar interessados em superar certas dificuldades por, talvez, não considerarem ser de utilidade na carreira que pretendem seguir. De qualquer modo, afirma que ‘não sonega informação’. A este respeito, P1 fala que o discurso do professor ao dialogar com o aluno, no sentido de ajudá-lo a vencer alguma dificuldade, deve ‘reverbera[r] dentro’ dele. P1 traz à tona a ‘empatia’ entre professor e aluno como fator que pode se refletir na superação das dificuldades ao facilitar o diálogo entre ambos. A questão que se coloca é a simbiose entre as intervenções e os interesses, donde a importância dos professores conhecerem quais os interesses dos alunos para que os orientem conforme suas necessidades. Se o aluno não estiver interessado, é menos provável que se sinta motivado pela fala do professor. Segundo Galvão (2012) o professor pode auxiliar o aluno na busca por melhores estratégias de estudo (autorregulação). Para Zimmerman (2002), o estudo autorregulado estimula a motivação para a busca de melhores resultados. Porém, segundo O’Neil e McPherson (2002), uma pessoa será mais propensa a se engajar numa atividade, isto é, estará mais motivada, quando a valoriza. Em outras palavras, a ideia subjacente às falas de P1, P2, P3 e P4 é a de que o professor auxilia, mas o aluno deve querer e aceitar o auxílio.

Qual a sua expectativa em um primeiro contato com o aluno? O que você procura saber?	
P1	No primeiro dia de aula consulto os alunos, para saber que <u>curso</u> estão fazendo. Mas, na verdade, trato todos <u>igualmente</u> . Não crio uma distinção entre os alunos do Bacharelado em Regência e os alunos dos outros cursos. No primeiro dia explico que saber os princípios básicos da regência é um conteúdo importante na formação de qualquer músico. [...]. A universidade tem a função de dar essa <u>oportunidade de crescimento</u> ao aluno. Não estou preocupado se ele vai se tornar um grande concertista. Esse não é o objetivo do curso.
P2	Sempre procuro saber a <u>bagagem</u> que ele traz, onde ele estudou, com quem, se é um ensino formal, mais informal, com quem que ele já tocou, o que ele gosta de ouvir, que repertório pretende fazer, qual é o <u>objetivo</u> , por que está estudando piano. Ouvir também um pouco, mas na primeira aula às vezes o aluno chega tímido, muito nervoso, a gente procura, se possível, <u>detectar as principais qualidades e os principais problemas</u> . E também pergunto “o que você acha que você pode melhorar?” [...]. Se o aluno entende os problemas que tem [e] quando isso acontece, já é um grande passo.
P3	A primeira aula sempre é o primeiro movimento da primeira sinfonia de Beethoven, sempre. Tem sido assim há 150 anos pelo mundo afora [...]. Já tentei mudar e vi que não, é melhor,

	porque tem as dificuldades A, B, C e etc. e a <u>maneira com que cada aluno reage a essas dificuldades</u> , inclusive a dificuldade de estudar a partitura e saber o quê ele tem que estudar e o quê ele tem que fazer, vai me dizendo <u>como eu vou lidar com a aula</u> . [...] [...] eu procuro conhecer os alunos anos antes desse dia. [...] [...] então, eu já digo o quê que ele <u>tem que ir adquirindo de conhecimentos gerais e musicais</u> ao longo dos dois anos para ele ingressar dois anos depois no curso de regência tendo uma base sólida [...].
P4	[Respondeu em outra pergunta] Nosso bacharelado é um bacharelado de canto erudito, que abrange a formação de um cantor lírico. Então, o cantor que está fazendo aula extra, que está se preparando pra estar aqui, tem que <u>saber o que ele quer</u> . Por isso é tão importante, quando me deparo com alguém iniciante, saber quais são os objetivos. Então, eu tenho uma <u>ficha do aluno</u> , criei uma ficha do aluno, faço várias perguntas pra saber e a última é, quais são os seus objetivos com o curso? Pode ser que aqueles objetivos que ele escreveu no início <u>podem até mudar</u> , óbvio. Pode mudar porque o ser humano está sempre buscando.

P1 não menciona se, e como, procura conhecer as vivências passadas dos alunos e suas pretensões como regentes. Talvez tenha relação com o fato de P1 considerar que o estudo da regência é útil para toda e qualquer prática musical e porque ministra aulas para alunos de todos os cursos e em estágio inicial da técnica gestual que, segundo P3 “[...] é muito mais fácil, eu acho que com três, quatro anos você pode começar a dominar a técnica gestual, coisa que num instrumento você não consegue de jeito nenhum [...]”. P2, P3 e P4 recebem alunos de bacharelado voltados para a prática da *performance*. Acredito que por essa razão busquem imediatamente conhecer suas dificuldades e pretensões na carreira para orientá-los nesse sentido desde os passos iniciais no curso. Isto, a meu ver, porque a *performance* implica num preparo específico que qualifica o indivíduo a pertencer ao grupo dos *performers*, qualificação que pode ser facilitada pela *expertise* dos professores, *expertise* que os permite antecipar problemas com os quais os alunos podem vir a se deparar (HOFFMAN, 1996). Já P1, enfatiza as ‘oportunidades de crescimento’ oferecidas pelas aulas, sem preocupar-se com o futuro profissional na área. A preocupação que P2, P3 e P4 expressam em conhecer as dificuldades dos alunos e seus objetivos na carreira para compreenderem melhor como vão ‘lidar com a aula’ (P3), a meu ver, sugere que estão buscando conhecer em que etapa do desenvolvimento os alunos se encontram e denota preocupação com o planejamento, tendo em vista que o curso tem objetivos pré-estabelecidos, como lembra P4. Segundo Zimmerman (2002), estabelecer metas é uma das características do aprendizado autorregulado. Tais metas podem ser inicialmente estabelecidas em conjunto com o professor que serve como facilitador no processo (GALVÃO, 2012). Daí a importância de conhecerem a ‘bagagem que ele[s] traz[em]’, como diz P2. Isto também pode auxiliar os professores a adotarem estratégias que não sejam demasiadamente difíceis ou fáceis, de modo a propiciar o engajamento do aluno no estado de

fluxo, que, conforme O'Neil e McPherson (2002), ocorre quando o indivíduo sente a atividade como intrinsecamente motivante por não oferecer dificuldades que não seja capaz de superar em curto prazo ou no instante em que a realiza, ao mesmo tempo que oferece algum tipo de desafio. P1 recebe alunos iniciantes que não necessariamente pretendem se especializar na disciplina que ministra, ao contrário dos demais professores, cujos alunos já têm significativa experiência em seus instrumentos desde o ingresso na graduação. Acredito que por esta razão o modo despretenso como P1 conduz e compreende a função da sua aula se assemelhe à primeira fase do desenvolvimento da *expertise* mencionada por Sosniak (1985). Segundo a autora, nesta fase o contato com a atividade é marcado pela ludicidade e pelas gratificações imediatas, a partir das quais o sujeito poderá desenvolver o gosto e o desejo de nela se especializar futuramente. De certa maneira, entendo que também está de acordo com a teoria do fluxo⁵¹, pois, no caso de P1, não havendo experiência prévia em regência, uma simples oportunidade de explorar despretenso suas possibilidades pode ser motivadora, já que não é exigido do aluno nada além do que ele tem condições de oferecer.

Como é escolhido o repertório que será estudado ao longo de cada semestre ou semanas?	
P1	[Após estudo técnico] Quando escolho o repertório do semestre, eu penso mais no que será <u>adequado</u> ao coro. Então, apresento aos alunos que pretendem reger e <u>cada um escolhe</u> uma ou mais peças para se dedicar. Essas peças são mais complexas do que as que eles experimentaram em sua formação inicial e exigem uma dedicação bem maior. [...]. Certos alunos preferem começar com uma obra mais simples. Outros, ao contrário, estão buscando desafios maiores. Eu acompanho e apoio o processo de cada um dentro de suas vontades e possibilidades.
P2	[...] eu prezo muito a <u>qualidade</u> com que vai ser feito, acho que às vezes não adianta o aluno fazer a obra mais difícil mais longa, mais complicada, se ele vai ficar lutando com aquela obra. [...] prefiro fazer uma coisa mais simples, mas muito bem feita. [...]. Eu acho que pode ter <u>coisas diferentes em paralelo</u> , você pode ter também os <u>desafios mais a longo prazo</u> , uma obra mais complexa e talvez uma obra mais simples que tenha que ficar pronta antes. E, claro, sempre passar por <u>estilos distintos</u> [...]. Obras que trabalham com questões rítmicas, obras que trabalham com questões motoras, obras que trabalham com questões tímbricas, polifonias, essas <u>diferentes coisas</u> . [...]. Também sempre pode ter diversas coisas paralelas.
P3	Eu tenho uma linha de <u>repertório padrão</u> , que é absolutamente tradicional. Que é a mesma que eu estudei com [professor], que é a mesma que é ensinada na Alemanha, nos EUA. [...]. Isso todo mundo tem que fazer. Por quê? Porque apresenta as diferentes dificuldades do desenvolvimento orquestral. [...] Então, existe essa <u>linha mestra</u> . Fora dessa linha mestra, eu vou vendo o que o <u>aluno precisa</u> [...]. [...]. O aluno quer realmente virar um <i>expert</i> ? Um virtuose? Precisa trabalhar ópera [...]. [...] então eu vou vendo de acordo com o que o aluno

⁵¹ A teoria do fluxo é tratada no capítulo 2, subitem 2.3.

	precisa e <u>o aluno quer</u> .
P4	[...] a gente tem as <u>ementas</u> , a gente tem a programação e também tem o Syllabus que é, em cada período, o que o cantor deveria saber e preparar, tipo de repertório que ele tem, que está desenvolvendo. Então, a gente segue de alguma forma, da <u>melhor forma</u> , porque cada caso é um caso [...]. Mas, se eu vejo que o cantor, que não é uma voz que vai galgar muitos espaços no mundo operístico, é uma voz lírica mas é uma voz que se presta mais a música de câmara, eu vou <u>incentivar essa voz</u> a trabalhar mais esse repertório. [...]. O nosso curso de bacharelado a gente deixa bem claro que, pela ementa, essa pessoa vai precisar passar por todos os gêneros e estilos, senão ela não pode dizer que é uma <i>expert</i> , graduada num bacharelado de canto.

P1 informou, antes do recorte selecionado, que os alunos apenas regem coros efetivamente quando optam por seguir estudando, passada a etapa inicial obrigatória de regência coral, que contém prioritariamente o estudo técnico. O repertório é escolhido pelo professor levando em conta o que é mais ‘adequado ao coro’ que têm à disposição e buscando equilibrar peças de diferentes níveis de complexidade. Desse repertório, os alunos escolhem quais gostariam de trabalhar. Segundo Sosniak (1985), durante os primeiros contatos e aulas formais de piano, *experts* tiveram a oportunidade de selecionar o próprio repertório a partir do gosto pessoal, favorecendo maior envolvimento, o que condiz com a conduta de P1 que lida com alunos iniciantes. Acredito que isto também tenha relação com a motivação, pois, conforme a teoria do valor e da expectativa citada por O’Neil e McPherson (2002), as pessoas podem (e deveriam) se sentir motivadas pelo sentimento de prazer ao realizar uma atividade. Observo que o critério de P1 é parcialmente o oposto de P3, que utiliza um ‘repertório padrão’ usado por diversos outros maestros dentro e fora do Brasil. Esse repertório, segundo P3, constitui o que chama de ‘linha mestra’ que é o que ‘todo mundo tem que fazer’. Novas peças são acrescentadas conforme o que o ‘aluno quer’ ou ‘precisa’ aprimorar. P3 trabalha com alunos em estágios mais adiantados do desenvolvimento musical, que podem ser enquadrados nas fases dois e três da trajetória formativa do *expert*, citadas por Sosniak (1985). Nestas fases, o aluno passa a se interessar mais seriamente pela atividade, busca se aprofundar e praticar de modo mais organizado; e, por sua vez, o professor estabelece metas junto com o aluno, faz críticas mais severas e passa a enfatizar mais a expressão pessoal que a excelência técnica. Por esta razão, acredito que o professor inclua, além do que o aluno quer, o que precisa para avançar em direção à prática da *performance*. P2 já havia destacado a importância do aluno ‘conhecer tudo’, mas não menciona, como P3 e P4 (em recorte posterior), ementa ou repertório mínimo sem o qual o aluno não poderia se formar. Apenas informa que o aluno deve variar os tipos de dificuldades, trabalhando ‘diferentes coisas’ (questões rítmicas, motoras, tímbricas, polifonias, etc.), e ser capaz de executar a peça com

qualidade, mesmo quando de pouca complexidade, ao invés de ‘ficar lutando com aquela obra’. Desse modo, está em conformidade com O’Neil e McPherson (2002) quando afirmam que realizar algo muito fácil pode ser entediante e realizar algo muito difícil pode ser desmotivante. P4 busca seguir da ‘melhor forma’ a ementa proposta para o curso de canto, que prevê ‘todos os gêneros e estilos’. A professora menciona durante a entrevista que esse curso “[...] é para formar solistas, primordialmente, em vários estilos e gêneros da produção vocal [...]” e acrescenta que ao notar que um cantor se presta mais a um determinado estilo, procura ‘incentivar essa voz’ naquela direção. Salienta que, independente do perfil ou desejos do aluno, trabalha todo o repertório previsto pela ementa, condição para o *status* de *expert*. Este procedimento se assemelha à ‘linha mestra’ de P3, com a diferença que P4 busca incentivar, além do previsto pela ementa, o repertório que julga melhor se adequar à voz do aluno. A ideia de P2, P3 e P4 de exigir um repertório mínimo que passe por estilos, níveis e dificuldades diferentes pode servir apenas para nivelar os alunos, mas também permite aos que os alunos entrarem em contato com questões que a prática profissional exigirá deles no futuro. Segundo Almeida (2011), algumas nuances interpretativas podem adquirir caráter legislativo, como em casos da filiação a certas escolas interpretativas. Acredito que isso possa ocorrer inclusive pela reputação ou valor atribuído a alguns intérpretes. Dessa maneira, desconhecê-las ou ignorá-las pode trazer prejuízos para a aceitação da interpretação de obras que não as levem em consideração e conseqüentemente o não reconhecimento como *expert*.

Como avalia o desempenho dos alunos? Quais os critérios que adota?	
P1	Existem <u>critérios objetivos</u> , mas esses são fáceis de identificar. Se o aluno está dando uma entrada corretamente, se está conseguindo transmitir o caráter geral da obra, se conduz o fraseado de maneira consistente. Os gestos transmitem informações objetivas. [...]. Aos poucos o aluno começa a perceber como as alterações que realiza em seus gestos resultam em sonoridades e fraseados distintos. [...]. Assim, é possível estabelecer um <u>diálogo com o aluno</u> e observar se seu gestual corresponde a sua proposta musical. [...]. Meu objetivo principal nessa avaliação não é dizer se o aluno é <u>bom ou ruim</u> . Seu sentido é trazer <u>reflexões sobre o ato de reger</u> . Fazer com que o aluno tenha oportunidade de se desenvolver. [...]. O crescimento musical ocorre aos poucos, mas não tenho uma fórmula fechada para a avaliação. Não tenho uma expectativa específica. [...]. O mais importante é <u>ensinar o aluno a estudar!</u>
P2	Eu sou bastante <u>flexível</u> . Claro que o sistema acadêmico faz a gente ter <u>prazos</u> , você tem o final do semestre, você tem que dar uma nota dia tal se não o sistema fecha. etc. Às vezes também a gente coloca prazo no meio do semestre, vamos tentar até o meio do semestre ter essa peça decorada. [...]. Eu sempre costumo conversar no início do semestre ou no final do semestre quais são os nossos objetivos desse semestre. [...] então, eu acho que a gente chega num acordo, sim, esse será o <u>nosso objetivo</u> desse semestre. E aí, a gente conversa pra [ver] o quê que eu acho, se aquilo mudou, o quê que o aluno [acha]. Então, os <u>critérios variam muito de nível</u> , de caso.

P3	O máximo que o aluno pode atingir, como aluno, ainda <u>não é seu máximo</u> que ele vai atingir depois de 10 a 20 anos, porque ele mesmo <u>vai amadurecer</u> . Mas essa maturidade, que só o tempo vai dar, isso eu não posso dar a ele. Não é isso que eu espero dele, <u>não posso esperar isso</u> . Mas eu espero uma <u>segurança X</u> . [...]. Naturalmente que ele continuando a praticar e tendo carreira ele, vai, 10 anos depois, tocar com maior propriedade. Espera-se, né? É o normal. A pessoa vai amadurecendo, ele vai dominando. [...]. Mas a maturidade vai levar ele a <u>encontrar novas</u> soluções, talvez facilitar aqui ou um novo fraseado ou simplesmente maior liberdade, isso vai acontecendo, isso vai dando maiores liberdades expressivas à medida que você vai dominando cada vez mais o material musical.
P4	[...] um dos critérios que eu acho fundamental é saber se ele <u>está realmente estudando</u> e a <u>qualidade desse estudo</u> . Eu oriento, falo, como ele poderia fazer, mas falo “oh, você tem que investigar qual é a melhor forma de você estudar, qual o seu método?”. E a gente vê que às vezes o aluno não sabe estudar. Então, o critério de avaliação é realmente a qualidade do estudo, como é que aquela peça, aquela obra, aquela canção, vem preparada. Se tem <u>muito erro de nota</u> , se ainda está batendo nota, isso é inadmissível. O <u>nível de compreensão do conteúdo</u> , do texto, do poeta. [...]. A gente avalia muita coisa e também, como uma avaliação muito fundamental, é como essa pessoa está <u>cuidando da sua saúde</u> , porque não dá pra ser um bom cantor sem ter saúde.

P1, P2 e P4 parecem ser bem flexíveis em relação aos critérios de avaliação, não estabelecendo de antemão um ideal de desempenho. P1 e P4 destacam que no centro da avaliação está a qualidade do estudo do aluno. Imagino algumas razões para isso. Se não há estudo, não há resultados, tampouco há quando a qualidade do estudo é ruim. Para avaliar se o desempenho foi bom ou não (ou satisfatório, suficiente, etc.) é necessário estabelecer o que se pretende realizar, decisão que pode ser individual ou entre professor e aluno (‘nosso objetivo’ como diz P2). Porém, é preciso levar em conta que tais pretensões são orientadas para e pela prática da *performance*. Isto quer dizer que, em certa medida, existem ‘critérios objetivos’ (melhor seria objetivados), como diz P1, que orientam a avaliação para todos os alunos. Nesse sentido P4 fala em ‘erro de nota’. Entendo, portanto, que ao afirmar ser ‘bastante flexível’, P2 esteja considerando o nível do aluno, suas experiências prévias, objetivos na carreira, entre outras coisas, mas sem abrir mão daquilo que no *metier* do seu instrumento funcione como critério objetivo, como P1 comenta ao dizer que ‘os gestos transmitem informações objetivas’. Por isso, creio, P3 foi enfático ao afirmar que ‘esper[a] uma segurança X’ do aluno, mesmo entendendo que tal resultado ‘não é o seu máximo’ pois se continuar praticando irá atingir futuramente patamares mais elevados. A ideia trazida por P2 e P3, de que os critérios de avaliação devem ser diferentes conforme o nível em que se encontra o aluno, pode ser encontrada em Sternberg (2000) o esperado de um *expert* é que, ao longo de sua trajetória, ele seja apto a variar aquilo que é capaz de realizar. Sendo assim, é plausível que o modo de avaliar também varie. Acredito que isso se deva ao fato de que a *expertise*, segundo Hoffman (1996) e Ericsson (1993; 1994), pressupõe um progresso lento e

gradual de desenvolvimento e refinamento de habilidades aplicadas a uma atividade em particular e, por conseguinte, uma pessoa poderá, no futuro, realizar o que por enquanto não consegue. Isto reforça outra ideia de Sternberg (2000), a de que *expertise* é um processo contínuo e seus pontos de chegada são apenas passageiros. P3 também reforça os argumentos dos autores quando observa que ‘é o normal’ esperar que com o estudo constante uma pessoa siga galgando patamares cada vez mais elevados que o levam a ‘encontrar novas soluções’. Esta observação do professor é ainda mais evidente em Hoffman (1996) que afirma que durante o desenvolvimento da *expertise* o indivíduo seguirá progredindo – a menos que pare de praticar – e que, ao progredir, vai se tornando mais autônomo em relação a resolução de problemas. P1 e P4 trazem à tona a questão de avaliar a qualidade do estudo do aluno. A este respeito P1 diz estabelecer diálogo com o aluno no sentido de ‘trazer reflexões sobre o ato de reger’ e ‘ensinar o aluno a estudar’ e P4 fala de ‘investigar qual é a melhor forma de você [aluno] estudar’. Estas colocações têm relação com Ericsson (1993) e Zimmerman (2002), no tocante à prática deliberada e estudo autorregulado, respectivamente. Segundo Ericsson (2006), se, ao praticar, o indivíduo não for capaz de localizar os erros e corrigi-los, seu desenvolvimento irá estagnar. Zimmerman (2002) destaca os benefícios de uma atitude proativa em relação ao estudo, aquele em que o sujeito é capaz de monitorar o próprio processo de aprendizagem e munir-se de estratégias que tragam os melhores resultados possíveis a despeito de eventuais dificuldades. Então, se a qualidade do estudo tem impacto direto no desempenho, é preferível avaliar o primeiro, como faz P1 e P4, pois se avaliado somente o segundo, corre-se o risco de ignorar a possibilidade de que o aluno possa estar apostando em estratégias equivocadas. Assim é possível compreender mais claramente a posição de P1 de que avaliar não se trata de verificar se o aluno é bom ou ruim (salvo os critérios objetivos) porque, mesmo com boas estratégias de estudo, os resultados poderão ser diferentes.

Como procura motivar os alunos? Em que sentido (a estudar, a ler)?	
P1	Acredito que a melhor forma de incentivar os alunos que apresentam um interesse específico na regência é dar <u>oportunidades</u> para regerem. [...]. Não temos um Bacharelado em Regência Coral e o aluno só terá oportunidade de amadurecer se puder exercer essa função continuamente. [...] cada peça trará um conteúdo específico para seu aprendizado. Além disso, ele vai interiorizar um modelo de <u>qualidade de som</u> , afinação e fraseado. No futuro, quando for trabalhar com um grupo coral fora da universidade, essas referências serão importantes. Elas irão mobilizá-lo a <u>transformar sua realidade</u> .
P2	[...] às vezes um aluno não adiantado, mas que está fazendo uma obra muito complexa ou um aluno intermediário, o progresso é mais lento, às vezes o aluno não vê, “ah, não professora

	esse semestre foi ruim”. Acho que o importante é o aluno perceber, ter <u>consciência dos progressos</u> , mesmo que sejam pequenos. Então, a gente sempre <u>conversa</u> no final do semestre sobre o quê ele acha que melhorou, o quê ele acha, o quê eu acho. Claro, precisamos melhorar isso, mas aqui teve um progresso, “lembra como era semestre passado? Isso aqui já está mais fácil”. Checo se os alunos têm consciência dos progressos que estão sendo feitos.
P3	[...] teoricamente, eu dou aula de técnica gestual, mas ao dar aula de técnica gestual eu vou vendo os diferentes problemas, diferentes questões, até pra <u>forçar o aluno</u> a estudar ao longo do tempo essas outras questões de harmonia, de análise, etc. [...]. Eu uso isso como motivação. E eu não replico a ideia do meu professor de que eu só dou aula de técnica gestual e o aluno que se vire com o resto, não replico essa ideia. Eu faço ao contrário, eu uso a técnica gestual como uma <u>ferramenta para o aluno ver que isso é uma questão</u> , aquilo é uma questão.
P4	[...] aquela coisa de <u>estimular o conhecimento</u> , vai a museu, vai ver tal exposição, vai ver esse filme, vai ver essa peça de teatro, esse espetáculo de dança. Você dialogar com outras artes faz a sua arte melhorar, mesmo que você não seja um bailarino, não seja um artista plástico, não seja um ator, mas você dialoga com aqueles estilos. Porque pra você criar uma <i>performance</i> você tem que ter memória. [...]. Alguma coisa em algum outro lugar você vai usar e essa <u>consciência desse investimento na cultura</u> , no diálogo com outras artes que é muito importante você cultivar, também o seu autoconhecimento. Como você reage às coisas e a formação de um <i>performer</i> é holística, é geral, eu acredito nisso. E incentivando também o <u>estudo diário</u> .

Nenhum dos professores parece ter estratégias explicitamente voltadas à motivação dos alunos. Somente P1 informou colocar o coro da universidade à disposição dos alunos como incentivo para seguirem estudando regência. De acordo com O’Neil e McPherson (2002), o prazer por realizar uma tarefa é um dos fatores que pode nos manter motivados a seguir praticando. Se tal tarefa é regência coral, é imprescindível ter um coro para reger. Porém, organizar um grupo de pessoas dispostas a cantar e, sobretudo, dirigidas por um iniciante, talvez seja inviável, diferente de tocar um instrumento. Sendo assim, acredito que a possibilidade de reger um coro oferecida por P1 oportunize exatamente o tipo de motivação à qual O’Neil e McPherson (2002) fizeram menção. P2 afirma conversar com os alunos para que tenham ‘consciência dos progressos’, mas não menciona se os orienta em relação as estratégias de estudo. A conduta de P2 está de acordo com Galvão (2012) e Zimmerman (2002) quando discutem os efeitos da mediação do professor no processo de estudo autorregulado do aluno. No entanto, ressalto que ao conscientizar-se dos progressos, o aluno poderá, a partir do seu juízo acerca das causas do seu desempenho, sentir-se satisfeito (o que, indiretamente, é uma forma de motivação), ou não, com o que conquistou. Isto e o modo como irá reagir insere-se na terceira fase do modelo de estudo autorregulado de Zimmerman (2002; 2005), aquele em que o estudante reflete sobre as causas do seu desempenho. Então, a consciência dos progressos pode manter o aluno engajado na medida em que ele está sabendo o que buscar e adotando as estratégias adequadas. Porém, se não se

conscientiza dos seus resultados ou não se satisfaz com eles, pode desmotivar-se e evitar novos desafios. P3 e P4 indicam aos alunos as habilidades que precisam desenvolver com mais atenção e intensidade, acredito que a partir do que julgam fundamental na formação do músico que irá trabalhar com *performance* e conforme a ementa do curso. Vale lembrar que os professores são experientes e reconhecidos pela sua *expertise* em *performance*, ou seja, conhecem as condições para o exercício de sua prática e a partir delas fundamentam suas orientações. O que observo é que enquanto P2 enfatiza a consciência dos progressos, P3 e P4 focam na consciência do que ainda falta progredir. De qualquer modo, todos preocupam-se em tornar o aluno capaz de avaliar e monitorar seus estudos, importante aspecto do aprendizado, segundo Zimmerman (2002), e fundamental para *expertise* a longo prazo, segundo Ericsson (1993). Mas se as recomendações feitas motivam os alunos é porque desejam conquistar a *expertise* e veem nelas uma possibilidade de conquistá-la, isto é, tem relação com o modo como cada pessoa valoriza certas atividades e suas utilidades futuras (O’Neil e McPherson, 2002). Utilizando as palavras de P1, o discurso do professor deve reverberar dentro do aluno. Ao falar de ‘memória’, P4 remete ainda a uma questão fundamental da *performance*, as diferentes concepções interpretativas sobre uma obra (ALMEIDA, 2011), tema que tem relação com a criação artística segundo Elias (1995), que é aquela que prioriza a expressão individual. Por esta razão, acredito, P4 estimule o ‘diálogo com outras artes’.

Como estimula a autonomia dos alunos?	
P1	Diversos autores fazem indicações de como abordar certos parâmetros musicais, mas depois afirmam que é importante o <u>contato com um intérprete experiente</u> , para contextualizar essas indicações. Acho que é isso que ocorre durante nossas aulas. Um método é a construção racional de um pensamento, que tem a função de <u>informar e direcionar</u> o aluno. Mas ele não dá conta da <u>experiência humana</u> . Ao mesmo tempo que estão estudando uma peça para reger, tem a possibilidade de me <u>assistir ensaiando</u> e preparando diversas obras [...]. Então, muitas outras informações são passadas de maneira intuitiva. Dessa conversa vão surgindo novos conteúdos. [...] o mais importante é que o aluno alcance aos poucos uma autonomia.
P2	Sim, acho que isso é um controle importante, senão você fica produzindo robozinhos, que <u>tocam igual você toca</u> , não é esse o objetivo. [...]. Claro, nas primeiras peças quando o aluno chega num nível médio, o professor tem que colocar o dedilhado, mas logo que possível você pode pedir pra um aluno, nesse compasso aqui você vai fazer um dedilhado, mesma coisa com o pedal. [...]. Eu procuro mostrar pra eles que não tem apenas <u>uma solução</u> , mesmo que eu prefira fazer assim, mas ele pode preferir buscar uma <u>outra maneira</u> , estilo. Então sim, eu procuro <u>incentivar</u> que eles tenham as <u>suas ideias</u> , você não vai ter sempre o professor do teu lado.
P3	O aluno tem que <u>conquistar</u> a autonomia. Quanto melhor o progresso, mais ele domina a técnica gestual e tudo que isso representa, mais eu dou <u>liberdade</u> a ele. O aluno, menor a desenvoltura dele, mais eu tenho que voltar ao básico. Então, é a tal coisa, técnica liberta,

	mas ela só liberta quando você domina. Senão, ela te domina. [...]. Primeiro, eles ensaiam, na verdade eles regem, mas quem ensaia sou eu. [...]. À medida que eles vão demonstrando capacidade por conta da autonomia, até o momento que eu saio e fico sentado do lado de fora, vou conversar com os alunos, deixo ele ensaiando, volto, estou vendo que está progredindo, está tudo bem. Claro que eu vou estar lá, pra gente conversar [...]. [...]. Mas, uma autonomia com <u>apoio</u> .
P4	Eu posso ver quando ele <u>traz perguntas</u> . Está se tornando autônomo, está trazendo questões. “Ah, encontrei essa partitura, será que eu posso fazer isso? Escutei isso aqui, gostaria de fazer isso. Eu encontrei esse [...]”, “ah, eu estou lendo esse livro”, isso é raro, “ah, eu estou lendo esse livro, encontrei esse poeta, tem canções com esse poeta aqui?”, “encontrei esse livro de pedagogia vocal, esses vocalises aqui eu posso fazer?”, tudo isso é autonomia. Ou seja, alguém que está buscando, está pesquisando, então, a gente tem que <u>valorizar e entender</u> que esse aluno está buscando algo além, está querendo se aprofundar. Ele está te instigando e está se instigando.

P1, P2 e P3 destacam que a intervenção do professor deve aos poucos dar lugar às iniciativas dos alunos. Em princípio, qualquer um poderia executar e interpretar uma dada peça escolhendo dedilhado, pedal, nuances de frasedo e agógica, como lhe parecer mais adequado. Observo, porém, a partir das colocações dos professores, que autonomia não diz respeito apenas a tomar decisões, mas tomá-las a partir dos códigos de valores que regem a prática social da *performance*. Observo também que em P1, P2 e P3, a autonomia está relacionada à capacidade de preparar uma peça revestindo-a de características interpretativas pessoais. É neste sentido que P3 diz que o progresso tem relação com o domínio técnico, que pavimenta o caminho para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Analogamente, P2 afirma auxiliar inicialmente – eventualmente ‘coloca[ndo] o dedilhado’ – e incentivar o aluno a ter suas próprias ideias. P1 comenta também que os métodos de ensino podem informar e direcionar o aluno, mas não excluem a ‘experiência humana’ com músicos mais experientes, a partir da qual o aluno apreende novas informações de maneira intuitiva. P4, por sua vez, diz observar o desenvolvimento da autonomia a partir das questões trazidas pelos alunos, acredito que através da pertinência das questões. Dito de outro modo, as perguntas dos alunos podem ser a evidência de que estão buscando independência do professor, mas também municiam o professor de dados para avaliar se estão caminhando em direção à autonomia, mas fundamentada. A transição para um comportamento mais autônomo é descrita por Sosniak (1985) ao tratar das três fases do desenvolvimento da *expertise*. Conforme a autora, a passagem da segunda para a terceira fase se caracteriza pela diminuição do interesse em aspectos técnicos e maior ênfase na elaboração mental da interpretação das peças. Também é marcada pela maior exigência por parte dos professores. Os relatos da atual pergunta captam justamente aquele estágio transitório quando, com a mediação dos professores, os alunos passam a materializar sonoramente seus ideais de interpretação, ou seja, vão se tornando

autônomos em relação à construção da *performance*. Penso estar inserida neste contexto a fala de P2, para quem o propósito das aulas não é produzir ‘robózinhas que tocam igual você toca’. Similarmente, a atitude questionadora do aluno, citada por P4, evidencia o momento em que ele não mais se satisfaz em seguir as regras, mas quer compreendê-las melhor e descobrir novas possibilidades. Outra questão que subjaz à fala dos professores é a de que existe um saber técnico que é basilar, racionalmente compreensível e que ampara o aluno na busca pela expressão pessoal através da sua interpretação. Por esta razão, P3 diz que ‘técnica liberta, mas ela só liberta quando você [a] domina’. Esta ideia sugere a distinção entre técnica e arte, pois técnica tem a ver com regras (é algo fixo) (MORA, 2004; ABBAGNANO, 2007) e arte com proposta de novos sentidos a partir das técnicas (é algo dinâmico) (ABBAGNANO, 2007), sendo, por conseguinte, a essência da *performance*. Em outras palavras, se numa *performance* o que se espera é ouvir uma interpretação pessoal, a autonomia passa a ter maior relevância, pois somente o sujeito saberá o que quer expressar e, portanto, deverá, em algum momento, ser capaz de atravessar por conta própria o processo de elaboração da *performance*.

O que você espera que seus alunos sejam capazes de realizar? Em prazo de tempo determinado ou em geral?	
P1	Do aluno um pouco mais avançado, eu espero que seja capaz de reger uma peça conduzindo o fraseado, envolvendo dinâmica e tipo de articulação. <u>Se comunicar</u> com o grupo dando todas as entradas e passando o <u>caráter expressivo da obra</u> . [...]. Para avaliá-lo eu espero vê-lo regendo de cor, com um <u>domínio suficiente</u> para se sentir à vontade, transmitindo essa sensação. Como já disse anteriormente, meu papel será o de ajudá-lo a vencer suas dificuldades em diversos níveis. É importante que o aluno tenha essa vivência artística à frente do grupo.
P2	
P3	[Em resposta à outra questão] Existe uma <u>linha mestra</u> de conhecimento que ele tem que dominar, mas o <u>nível que ele tem que dominar é outro</u> . Então, o cara que quer reger a orquestra, quer sair daqui pronto pra começar uma carreira como regente de orquestra, ele tem que reger a Sagração da Primavera, por exemplo, tudo certinho, bonitinho, com segurança. A outra pessoa tem que saber como se rege a sagração da primavera, mas eu não vou exigir aquela fluência. Mas tem que <u>conhecer os problemas</u> , tem que <u>saber como solucionar</u> os problemas, mas não precisa fazer isso com bravura, virtuosismo. [...]. Eu tenho várias expectativas, da máxima a mínima, sem a qual ele <u>não pode se formar</u> . A máxima é fazer esse repertório que eu te disse, mais todas aquelas coisas laterais [...] e acabar com o estudo de um ato inteiro de uma ópera de Puccini, coisa e tal, de maneira <u>efetivamente segura</u> , clara. Claro, o nível que você pode ter de um jovem regente.
P4	Cada processo é um processo. A gente tem processos muito difíceis por questões às vezes psíquicas que impedem, mas eu, quando proponho uma coisa, eu espero que aquela <u>tarefa seja realizada</u> . [...] eu nas férias passo uma quantidade de peças, aí aquelas peças todas ele não quis, achou que vai trazer [as] que ele queira, mas às vezes não são tão pertinentes e nega

<p>às vezes fazer uma coisa que acha que <u>não gosta</u>, escolhe peça pelo gostar. Na verdade, isso não faz ninguém crescer, você às vezes tem que pegar uma coisa difícil e que você não gostou tanto na primeira vez pra entrar em contato com aquele estilo [...]. [...] não é pra cantar tudo que gosta e às vezes essa autonomia vem por aí, distorcida, só querendo cantar o que escolheu e não o que eu propus. Então ele tem uma equação aí pra ser negociada.</p>
--

P2, solicitada a se manifestar a respeito da atual pergunta, não enviou sua resposta. A partir do teor geral de toda entrevista, acredito que P2 espere que seus alunos estejam dispostos não apenas a buscar novos repertórios, técnicas e interpretações, mas também a experimentar as sugestões de seus professores. O recorte a seguir, junto aos demais presentes neste capítulo, exemplifica minha justificativa:

Já tive um aluno aqui, há muitos anos atrás, não posso citar o nome, que eu tentei melhorar a postura dele no instrumento e eu lembro que ele falou pra mim “precisa?”. E ele tinha muita dor nas costas, “ah, eu tomo um analgésico forte”. E aí eu não consegui, ele não deixou. Não quis experimentar fazer de uma outra forma. É, enfim, você acaba tendo uma limitação, né?

Todos os professores parecem estabelecer um grau mínimo de exigência, mesmo quando o flexibilizam para ir ao encontro dos diferentes perfis de alunos. Insisto que, em se tratando de cursos voltados para a formação de profissionais da *performance* essa exigência mínima é necessária para que os alunos possam atuar como pretendem. Para P3, por exemplo, esse mínimo é o que chama de ‘linha mestra de conhecimento que ele [aluno] tem que dominar’. Toda *expertise* é, entre outras coisas, uma especialização que permite realizar uma determinada atividade (ERICSSON, 1993; HOFFMAN, 1996; HOWE ET AL., 1998; GARDNER, 1995). Realizá-la pressupõe estar de acordo com as normas previstas por aqueles que realizam a atividade, legitimadas pelos seus pares como autoridades no seu exercício. Assim acontece com a *performance*, que, segundo Carlson (2010), depende de que alguém a reconheça e a valide como tal. Do ponto de vista dos professores, há então uma expectativa a respeito do que os alunos devam ser capazes de fazer enquanto *performers* que, a meu ver, são as competências mínimas que exigem. Em P1 e P3, torna a aparecer a ideia de Sternberg (2000) de que as expectativas mudam conforme o estágio de desenvolvimento do aluno, ou seja, o que se espera de um iniciante é diferente do que se espera de um aluno mais experiente. P3 também leva em conta o grau de desenvolvimento futuro que o aluno deseje atingir. P4 diz que ao propor alguma coisa ‘esper[a] que aquela tarefa seja realizada’, pois se o aluno apenas trabalhar peças de seu próprio gosto e escolha poderá não estar promovendo seu crescimento em direção à *performance*. Isso, creio, apenas reforça o conhecimento de que

a *expertise* em *performance* pressupõe domínio de certos pré-requisitos próprios da área. Isto é flagrante, por exemplo, em P2 quando relata o caso em que o aluno não esteve disponível para corrigir sua postura. P1, espera que o aluno mais avançado tenha ‘domínio suficiente para se sentir à vontade’, mas não destaca nenhuma exigência mínima para sua formação, salvo, acredito, a técnica gestual. O professor não se propõe a formar profissionais da *performance*, por isso talvez sua preocupação maior seja a de ajudar a ‘vencer suas [dos alunos] dificuldades em diversos níveis’. A fala de P3 de que o aluno deve conhecer e saber como solucionar problemas traz à tona duas questões: a primeira é que *performance* envolve constante processo de elaboração de concepções interpretativas sobre as obras (ALMEIDA, 2011) ou mesmo de refinamento ou manutenção. Isto quer dizer que a cada nova peça aquele que toca ou rege se deparará com problemas para os quais terá de buscar ou criar uma solução, já que alguns deles podem surgir em função das escolhas interpretativas que fizer. A segunda questão trata de uma das características do *expert*, segundo Hoffman (1996), que é a capacidade de solucionar problemas relativos à sua especialidade. Essa é exatamente uma das expectativas de P3 em relação aos alunos, sobretudo quando sugere que quanto maior o desenvolvimento, maior aquela capacidade (‘fazer isso com bravura, virtuosismo’).

Como diferenciar um <i>expert</i> de um não <i>expert</i>?	
P1	Na minha opinião, o que torna um regente coral um <i>expert</i> é ter sensibilidade para <u>sutilezas interpretativas</u> . Para alguns regentes inexperientes, basta que os cantores estejam cantando razoavelmente juntos e razoavelmente afinados. Eles acreditam que este resultado já é <u>suficientemente bom</u> . Para um regente com uma experiência maior e com um <u>vasto repertório internalizado</u> , ou seja, um <i>expert</i> , esse resultado não será satisfatório. Ele certamente vai buscar uma interpretação na qual outras características estarão presentes.
P2	[...] não é só a questão motora, existe um conhecimento teórico, um conhecimento, você sabe o quê que está fazendo e você <u>domina</u> a coisa na prática <u>para produzir</u> , que o instrumento responde como <u>you busca</u> . [...]. É uma <u>interligação entre vários sentidos</u> entre o que você vê na partitura, entre o que você ouve, o que você está produzindo, com o que você sempre sente que seu corpo está fazendo, então, tudo isso está muito bem interligado. Se uma dessas interligações não está bem feita, algo não acontece bem.
P3	O <u>rendimento</u> na aula e de uma aula pra outra. Na aula, eu apontar “a solução desse problema é essa”, o aluno resolve, “a solução é essa”, o aluno não consegue fisicamente resolver ou não consegue intelectualmente ver qual é o problema que ali ele fisicamente vai precisar resolver. Então, na aula tem essa questão de <u>rapidez de resposta</u> e depois entre uma aula e outra eu tenho a rapidez de resposta, se tudo que um aluno aprende numa aula ele é capaz de <u>construir para a seguinte</u> e ele vai construindo, o rendimento dele vai ser exemplar. [...] ninguém aprende 100%, [...] mas aquele que eu preciso voltar aos mesmos pontos de novo e de novo e de novo, claro eu estou vendo <u>o limite de até onde ele pode chegar</u> .
P4	Um <i>expert</i> , ele não está trabalhando com <u>intuições</u> , com metáforas ou achismos, ele está fundamentado em conceitos, em <u>ciência</u> . [...]. [...] meu aluno iniciante sabe em termos de fundamentos o mesmo que o meu aluno mais adiantado, a não ser que, a única diferença, o

domínio do aparelho que um iniciante tem é menor do que o que está mais adiantado. Mas eu não sonogo informação. Ele vai recebendo os mesmos fundamentos.

A meu ver, a fala de P1 de que ter ‘sensibilidade para sutilezas interpretativas [é o que] torna um regente coral um *expert*’ indica a existência de um estágio anterior a de *expert* em que falta sensibilidade para as sutilezas. Esta colocação está de acordo com Hoffman (1996), que afirma que à medida que o sujeito desenvolve a *expertise* passa a perceber nuances antes não percebidas e que outros não especializados na área provavelmente também não notariam. Se o refinamento da percepção acompanha o desenvolvimento da *expertise*, é natural que um novato ou menos experiente tenha um grau de exigência menor do que alguém mais experiente. Disto trata P1 quando diz que um regente *expert* não se satisfaz com um coro que apenas canta ‘razoavelmente afinado’. Isto não necessariamente quer dizer que aquele com menor exigência não seja relativamente um *expert*. Apenas o seu grau de exigência está nivelado a sua capacidade de perceber certas sutilezas, o que, por sua vez, é nivelada pelo seu grau de *expertise*. Segundo P2, o *expert* é capaz de produzir no instrumento aquilo que busca, interligando o que vê na partitura, o que ouve, o que sente e o conhecimento teórico. O não *expert*, portanto, seria aquele em cujo conjunto de pré-requisitos para uma boa *performance*, falta um dos elos; nas palavras da professora, quando ‘uma dessas interligações não está bem feita’. Se não está, poderá vir a estar, pois não apenas os aspectos citados, mas também suas interligações, enquanto habilidades musicais são necessariamente aprendidas. Como afirma Sloboda (2000b) e Suzuki (1969), as habilidades musicais começam a ser desenvolvidas na infância a partir da interação da criança com os estímulos musicais. Dessa maneira, P2 está em consonância com Ericsson (1993; 2006) que estabelece que o desenvolvimento da *expertise* é uma sucessão de estágios que avançam em direção ao domínio cada vez mais amplo da atividade. Em outras palavras, o não *expert* seria alguém que ainda não é capaz de interligar os aspectos citados pela professora ou pelo menos não tem um deles suficientemente desenvolvido. P3 distingue o *expert* do não *expert* pelo ‘rendimento na aula e de uma aula pra outra’ e pela ‘rapidez de resposta’. Enquanto o *expert* é capaz de ‘construir para a [aula] seguinte’, ou seja, levar resolvidos os problemas, o não *expert* precisa ser orientado novamente. Isto aponta para o aprendizado autorregulado de Zimmerman (2002). A partir deste autor, penso que uma explicação plausível seria a de que aqueles que conseguem mais habilmente resolver os problemas que lhes são apresentados, dentre outras possíveis variáveis, lançam mão de estratégias de estudo que são eficazes para si próprios. Os que não conseguem precisam, como aponta P3, de maior apoio do professor.

Porém, não creio que isto seja uma condição da pessoa, apenas uma dificuldade a ser superada. Neste caso, o que também pode ocorrer é o aluno estar desmotivado em relação ao professor, ao repertório, a si mesmo ou até não estar interessado, e isto pode ter efeitos no seu rendimento. Quando diz levar em conta o ‘limite de onde ele [aluno] pode chegar’, acredito que P3 se refira às limitações momentâneas devido à pouca idade, experiência ou tempo de prática do aluno. Deste ponto de vista, o aluno é um *expert* quando, dentro de suas condições do momento, dispõe dos atributos que o qualificam como tal. Ou seja, a *expertise* de um jovem regente pode ser diferente da *expertise* de um regente com mais idade, embora ambos possam ser *experts*, cada um em seu nível. Novamente surge a ideia de que *expertise* é um processo contínuo (STERNBERG, 2000) e que, com o tempo de prática, avança em direção a estágios mais elevados (ERICSSON, 1993). Para P4, o *expert* fundamenta o seu trabalho ‘em conceitos, em ciência’, enquanto o não *expert* trabalha com intuições. De fato, o *expert* tem, segundo Hoffman (1996), profundo conhecimento conscientemente adquirido acerca do que faz, o que não implica em dizer que não se utiliza da sua intuição. Ao contrário, Hoffman (1996) afirma que, a longo prazo, muito do que o *expert* realiza torna-se espontâneo, ou seja, prescinde do controle consciente sobre o que está realizando. Um pianista *expert*, por exemplo, pode encontrar rapidamente uma solução eficaz de dedilhado sem saber ou precisar explicar como ou por quê. Em outras palavras, o faz intuitivamente, mas com uma intuição que se forjou e emergiu de sua *expertise*. P4 afirma não sonegar informações aos alunos, de modo que, independente do nível em que se encontram, receberão os mesmos fundamentos. Segundo P4, não é o conhecimento destes fundamentos que vai diferenciar o *expert* do não *expert*, mas o ‘domínio do aparelho [vocal]’. Esta ideia vai ao encontro da premissa dos sucessivos estágios do desenvolvimento da *expertise* (ERICSSON, 1993; HOFFMAN, 1996), segundo a qual quanto mais o sujeito pratica, mais domina a atividade.

O que caracteriza uma interpretação <i>expert</i>?	
P1	Não é simples fazer uma descrição objetiva de todos os parâmetros que serão abordados. Uma <i>performance</i> reúne tanto questões <u>objetivas</u> como <u>subjetivas</u> . Sempre procuramos a melhor realização possível. [...]. [...]. Isso significa que estamos em um estado constante de <u>busca de um ideal de perfeição</u> . Como, de forma geral, apresentamos uma obra em diversos concertos, cada vez ela vai sair de maneira diferente. [...]. Esse diálogo entre o conhecimento que se tem de uma determinada obra, suas ideias pessoais sobre ela e as possibilidades interpretativas de um determinado coro. O resultado desse <u>diálogo interno</u> vai se <u>manifestar</u> nas diversas apresentações dessa obra.
P2	Eu acho que isso é tão <u>difícil de definir em palavras</u> , acho que tem um certo nível que é um pouco <u>mágico</u> , que é um pouco além das palavras assim. Enfim, vou voltar ao que eu falei, o

	equilíbrio entre <u>domínio do instrumento</u> , que o intérprete tenha a sua <u>personalidade</u> , mas dentro do <u>conhecimento de estilo</u> e entenda a obra que está tocando, acho que quando tudo se integra muito bem, domínio do instrumento não digo só técnico, mas o <u>domínio de sonoridade</u> , de qualidade de som, tudo isso que está subentendido aí.
P3	Desenvoltura técnica, <u>domínio técnico</u> em primeiro lugar, e <u>controle do fluxo</u> musical de acordo com ideias musicais <u>pré-concebidas</u> , ou seja, a música está caminhando pra esse lado, o fluxo musical está sendo dirigido pra esse lado ou pra outro porque <u>eu quero que seja assim</u> e não porque as coisas estão acontecendo e eu não tenho nenhum controle sobre o que está acontecendo. Claro que isso nunca é absoluto, sempre há um diálogo entre regente, orquestra, público, ambiente acústico, que vai interferir. [...]. Então, você tem que controlar esse fluxo, você tem que <u>entender como funciona pra controlar</u> . [...]. Você simplesmente se deixar levar pelo fluxo, pra mim, demonstra <u>amadorismo</u> .
P4	O que é um desempenho extraordinário, ou seja, é um desempenho que você <u>não vê o erro</u> . Eu acreditei naquela personagem, tanto que eu chorei. Com um nível de distanciamento absurdo e ela me levou as lágrimas com aquela voz, com aquela interpretação, com aquela atuação. Então o <i>expert</i> você não enxerga o erro. [...]. É o como, <u>como fazer</u> é que cria, engata uma pessoa que está lá na última [cadeira], entendeu? É uma mágica. Pode chamar do que quiser, mas é uma <i>expertise</i> ? É. <i>Expert</i> . Não vi erro.

Para P1 os parâmetros para avaliar uma *performance* engloba aspectos tanto subjetivos quanto objetivos, embora não tenha explicitado quais seriam. O professor vinha argumentando no instante imediatamente anterior ao recorte que uma *performance* de alto nível depende de ‘experiência maior’ e de um ‘vasto repertório internalizado’ do regente *expert*, que estará, como afirma acima em constante busca de um ‘ideal de perfeição’. Acredita que uma interpretação *expert* é o resultado do ‘diálogo interno’ do regente entre possibilidades do coro, conhecimento da obra e ideias pessoais, que irá se ‘manifestar’ na *performance*. P2 acredita que o nível *expert* resulta do equilíbrio entre ‘domínio do instrumento’, ‘domínio de sonoridade’, ‘conhecimento de estilo’ e contribuições pessoais do intérprete (‘personalidade’). Segundo P3 uma interpretação *expert* requer ‘domínio técnico’ e ‘controle do fluxo musical’ conforme ‘ideias musicais pré-concebidas’, pois a falta desse controle demonstra ‘amadorismo’. O professor reconhece outras influências como público, orquestra ou ambiente acústico, de maneira que o controle nunca é absoluto. Para P4 uma interpretação *expert* é aquela em que não seja possível identificar o erro, mesmo que haja. Acredita que isto se dá no ‘como fazer’ do intérprete, isto é, nas soluções que encontrou para conceber, preparar e controlar os aspectos envolvidos na *performance*. A fala dos professores sugere que uma interpretação *expert* requer controle dos aspectos musicais e do instrumento para produzir o resultado sonoro idealizado. Tal controle é exatamente a *expertise*, segundo a definição de Ericsson (1993). É a escuta da execução de uma peça que vai possibilitar a percepção da *expertise*, desde que o ouvinte também tenha a *expertise* para identificá-la. O que quero dizer é que uma interpretação não estará menos sob controle – ou será menos

expert – apenas porque o ouvinte não é capaz de perceber. Penso que o que pode ocorrer é uma divergência de opiniões entre *experts* acerca de uma interpretação *expert*. Uns poderão gostar, outros não, uns poderão pensar em soluções diferentes para certas passagens, outros poderão ficar satisfeitos com o que ouvem. Isto, inclusive, reforça o argumento de que *performance* envolve tanto o ouvinte quanto o intérprete (COOK, 2001; ALMEIDA, 2011). É na subjetividade das diferentes opiniões que aparecem expressões como a de P2 ao falar que é ‘difícil de definir em palavras’ e de P4 quando diz ‘é uma mágica’. Desse modo, uma interpretação *expert* tem relação com controle do instrumento e conhecimento musical para materializar em sons as ‘ideias musicais pré-concebidas’, como disse P3, independente de agradar ou não o ouvinte.

4.2 Análise das respostas dos alunos

Terminados os registros e as observações a respeito das entrevistas dos professores, passo aos dos alunos. A1 é regente coral, A2 pianista, A3 regente de orquestra e A4 cantora. Seus professores são P1, P2, P3 e P4 respectivamente. Os recortes para as três primeiras perguntas a seguir foram extraídas de diferentes passagens das entrevistas pois foram assuntos retomados várias vezes e com informações complementares. Primeiramente, pedi que contassem quais foram suas primeiras experiências em música. É possível que essas memórias tenham sido reinterpretadas à luz dos acontecimentos recentes. Estou ciente de que não se trata necessariamente de eventos que ocorreram exatamente como relatados e que o contato com a música possa ter se dado por outras vias como rádio, tv, etc. de cuja influência nem sempre estamos conscientes.

Quais foram suas primeiras experiências em música?	
A1	[...] minha <u>família não tem musicista</u> [...]. Mas eles sempre foram muito entusiastas da música, sempre <u>gostaram de ouvir muitas coisas diferentes</u> [...]. [...] tive o privilégio de estudar num colégio muito bom. [...] a gente fez sobre música clássica com enfoque mais em Beethoven. [...]. E eu me apaixonei pelo projeto [...]. [...] <u>meu pai tinha tocado bateria</u> na adolescência [...]. [...] fui pedir pra ter aula de bateria [aos 8 anos]. [...] Aí, com 10 anos eu descobri lá um <u>orgãozinho</u> [...]. [...] Eu fui fazendo lá, lendo as partituras, tocando as músicas, parabéns pra você, o cravo e a rosa, <i>jingle bells</i> [...]. <u>Meus pais acharam aquilo muito legal</u> , eu tocando piano sozinho praticamente e resolveram me colocar num curso [...]. [...] fiz várias aulas além de piano [...]. [...] de piano mais jazzístico, com instrumentação, música popular [...]. Cheguei a fazer aula de violão, de guitarra [...]. [...] decidi fazer

	aula de flauta transversal. [...] depois [o mesmo professor] passou a me ensinar saxofone alto também. [...].
A2	O meu <u>pai é músico</u> , ele é ator e músico, mas trabalha mais numa esfera de música popular [...]. Quando eu era criança, <u>frequentava ambientes musicais</u> com meu pai, mas eu não cheguei a estudar nenhum instrumento quando criança. Talvez na quinta série, <u>flauta doce na escola</u> , esse tipo de coisas, né? Mas eu me lembro que na época não fazia o <u>menor sentido</u> , não entendia nada daquelas bolotas no quadro. [...]. Tinha 14 quando eu comecei [no curso de teclado], na verdade eu comecei um pouquinho antes quando estava na 6ª série, então, devia ter uns 12 anos, aí na sétima série, na verdade, eu comecei a me <u>interessar</u> , mas eu não fiz ainda, e na 8ª série eu voltei pro curso de teclado, com 14, e comecei o piano com 15.
A3	E eu entrei na igreja e <u>nunca tinha tido contato com instrumento</u> e vi uma orquestra tocar, uma orquestra bem completa e achei aquilo ali muito bonito. Embora eu fosse uma pessoa muito tímida, uma pessoa muito acanhada pra estar num grupo daquele, mas que gostei muito e senti um desejo de ir e foi a partir da minha <u>vivência na igreja</u> que comecei a me interessar mais e comecei a fazer aula de música. Esse foi um dos meus primeiros contatos. O meu primeiro instrumento foi o trompete. [...] pra um <u>início musical foi tarde</u> , geralmente é mais cedo. Foi aproximadamente com uns 13, 14 anos.
A4	Durante a minha infância eu ouvi muito, assim, foi <u>muito regada aos filmes da Disney</u> [...]. [Adquiriu um karaokê] É, isso ferrou porque eu aprendi a cantar aquelas músicas todas de MPB. A gente já <u>ouvira muitos CD's lá em casa</u> [...]. [...] minha mãe gostava de ir num barzinho que tinha música ao vivo [...] com uma amiga dela, uma vizinha nossa [...]. A gente fez amizade com uma coleguinha da escola e a mãe dela ia, levava a filha que era minha amiga [...]. [...] <u>Eu cantei várias vezes Oceano, Aquarela, Flor-de-lis</u> , aqueles tons agudérrimos, nesse barzinho <u>dando canja</u> [...]. [...] Eu tinha um pianinho, eu lembrei, um pianinho mesmo, pequeninho, bonitinho, de madeira. [...] Aí, ela [amiga da família] começou a me ensinar a tocar assim, tocando um dedinho só e eu <u>imitava no meu piano</u> o que ela me mostrou. [...] Então, antes de eu entrar na aula de <u>musicalização formal</u> , numa escola particular, lá na [curso de musicalização], que eu cursei dos 9 aos 11, a minha vivência foi mais de música popular brasileira.

Salvo A3, todos os alunos relatam terem crescido em ambientes em que a música estava presente e era valorizada. Apenas A2 conviveu com músicos na família. Particularmente, acho improvável alguém crescer sem ter contato com música ainda que como ouvinte. Digo isso porque algumas das experiências relatadas são comuns a boa parte da população, pelo menos no contexto urbano. Sendo assim, o valor atribuído à música, mais que apenas as experiências musicais, explicaria melhor o gosto e futuro desenvolvimento na área que, como observa Sloane (1985), derivam em grande parte das preferências e hábitos familiares. Conforme A1 e A4, seus primeiros contatos com a prática musical ocorreram informalmente durante a infância. A1 menciona ter descoberto por conta própria e ainda criança como tocar pequenas melodias num órgão que tinha em casa. A sua fala sugere curiosidade pelo instrumento, prazer ao tocá-lo e motivação para conseguir tocar de uma maneira específica, isto é, extraindo melodias, ao invés de apenas tocar qualquer coisa. A4 relata ter se apresentado diversas vezes em um bar cantando músicas da MPB que havia aprendido num karaokê adquirido pela família. Assim como A1, seu envolvimento com a

atividade parece descontraído e valorizado pela família. Apesar de não ter tocado nenhum instrumento quando criança, o entorno musical de A2 parece ter sido intenso, visto que acompanhava seu pai, músico, no trabalho. Conforme, Bloom et al. (1985), o estímulo musical constante e, sobretudo, presente na dinâmica familiar, é comum no histórico de *experts*. Do ponto de vista de Suzuki (1969), isto não poderia ser diferente pois, para o autor, só se desenvolvem no indivíduo as habilidades (ou talentos, como chama) que estão presentes no ambiente. As primeiras experiências musicais relatadas correspondem também àquilo que Sloboda (2000b) chama de enculturação, processo pelo qual adquirimos certas habilidades inconscientemente e sem instrução direta. Semelhante ideia é encontrada em Suzuki (1969) quando, numa analogia com o aprendizado da língua materna, afirma que não aprender alguma coisa não é uma opção se essa coisa estiver inserida no cotidiano desde o nascimento. Já *expertise*, seria um desenvolvimento posterior e conscientemente buscado pelo sujeito (SLOBODA, 2000b). Segundo Ericsson (1993), por ser um processo demorado, geralmente os músicos com graus elevados de *expertise* iniciaram sua prática formal ainda na infância. A1 e A4 iniciaram as aulas formais de música aos 8 e 9 anos respectivamente. A2 iniciou mais tardiamente, aos 14, porém, foi o único a ter contato com a prática musical na família. O caso de A3 é atípico, pois não reportou qualquer tipo de experiência musical significativa antes dos 13 anos. Relatou, porém, forte desejo de participar da orquestra da igreja que frequentava com a família.

Fale um pouco sobre sua dinâmica familiar.	
A1	[Música] Sempre estive <u>muito presente</u> dentro da minha casa, sempre com muita <u>variedade</u> por causa das coleções de CD's e LP's que meus pais tem, e a parte vinda dos meus <u>tios</u> também, as conversas que tinham nos eventos, sempre com música, eram sempre conversas muito diversificadas, não só no <u>aspecto musical</u> , mas num <u>aspecto artístico</u> , acho que esse aspecto sempre esteve muito presente na nossa família. [...]. [...] na família eu sou o primeiro músico profissional, então, a prática mesmo veio muito da minha parte de querer experimentar alguma coisa. [...]. A prática ela veio um pouquinho depois, <u>a prática realmente não tinha muita influência</u> lá em casa, era mais a parte de audição.
A2	[...] eu moro com meu pai, umas tias avós e tem uma casa em cima que mora uma outra tia, o marido e o filho. Dessas pessoas da família do meu pai, ele é o <u>único que é músico</u> . Ele tem um outro filho com uma outra pessoa, que <u>também se tornou músico</u> , [...] mas eu <u>não cresci junto</u> com eles. [...]. É, mas ambiente familiar lá em casa <u>não era tão musical</u> , <u>a não ser pelo meu pai</u> , principalmente quando era <u>criança</u> ficava sempre com ele [...]. [...] Eu tenho uma <u>tia</u> [...] e ela sempre foi uma das pessoas que mais me deu <u>diversas formas de apoio</u> em tudo que estivesse relacionado a minha educação, então, ela sempre me arranhou materiais, estudo, quando foi necessário ela pagou coisas pra mim [...].
A3	[...] eu sou o <u>primeiro músico</u> da família, pelo menos até onde eu conheço. Minha <u>irmã até começou meses antes</u> de mim, que foi o mesmo caso, a relação com a igreja. Ela começou meses antes de mim, mas, nunca teve um desenvolvimento [...]. Parece que ela só queria

	<p>aprender e eu fui além. [...]. [...] a gente conheceu pessoas novas, que começavam a aparecer lá onde eu tocava na igreja e um era professor da [escola de ensino técnico] e sempre estava fazendo conexões com as bandas cristãs e aí ele acabou levando a gente pra [escola de ensino técnico]. [...] No que diz respeito a questão musical, foi grande parte <u>influência da minha mãe</u> [...]. [...] eu era muito tímido até mesmo pra participar. [...] Aí, minha mãe, foi ela quem deu aquele incentivo mais pressionado, mas uma <u>pressão que acabou sendo boa</u>. [...] “quê? Para de palhaçada, você vai sim, eu vou comprar o instrumento e pronto”. [...] [...] o meu pai, ele sempre quis que eu <u>fizesse o que eu quisesse</u>, o que eu gostasse e me sentisse bem. Então, ele não foi um grande alimentador dessa ideia, porque ele alimentava qualquer coisa.</p>
A4	<p>Eu tinha livros de histórias, engraçado, porque era muito fofinho, eu lia todos, sempre gostei muito de ler, apesar de ler devagar. E em dados livrinhos da turma da Mônica, por exemplo, tinham muitas cirandas, “hoje é domingo pé de cachimbo”, muitas parlendas e isso <u>regeu grande parte da minha infância</u>. Esse conhecimento imaterial folclórico, muito, muito mesmo. [...]. <u>[Família ajudou] comprando os instrumentos</u>, porque tem cuíca, tem pandeiro, tem isso tudo, porque não é só cantar. No início da formação, lá no início, pagando a [aula de musicalização], a minha <u>madrinha</u>, que não é de sangue, mas é amiga da família. Minha mãe não tem muito dinheiro. E meus pais são separados e meu pai não dá tanta coisa assim [...]. [...] vou falar sobre a escola também, porque foi uma escola católica que me influenciou musicalmente, se eu tivesse estudado em outra escola talvez fosse diferente, foi meu <u>avô que pagou</u>, ajudou, né? As aulas de canto também é minha madrinha, minha mãe algumas, até hoje minha dinda ajuda a pagar a fono, que eu precisei fazer por causa do edema [...]. E os cursos que eu fiz de teatro musical, minha dindinha que pagou também. Sempre tem uma fada madrinha, digo eu.</p>

Um dos fatos que se pode observar nos relatos é a influência do que Gagné (2008) chama de fator chance, que trata de questões que não se pode controlar, como o fato de ter nascido numa certa família. Em A1, por exemplo, a música – e as artes em geral – era algo ‘muito presente’ no ambiente familiar, embora não houvesse prática de instrumentos. O próprio observa que a ‘audição’ de música, não a prática instrumental, foi o que mais o influenciou. Mesmo não havendo prática musical em casa, acredito que a valorização da música pela família pode ter estimulado o interesse pelo estudo do instrumento, algo já observado por Sloane (1985). Como A1 já havia revelado, seu pai estudou bateria na adolescência e fazia constantes referências a este fato. A2 vive com o pai numa casa com vários outros familiares, onde apenas o pai é músico. Afirma que o ‘ambiente familiar não era tão musical, a não ser pelo [s]eu pai’, com quem ficava, sobretudo quando criança. Contudo, penso que a possibilidade de conviver com um músico é em si uma rica experiência musical e uma oportunidade de apreender conceitos inconscientemente, como citam Suzuki (1969) e Sloboda (2000b). A2 tem um irmão mais velho, por parte de pai, que também se tornou músico e uma tia que, apesar de não ser musicista, já teve experiências na área e lhe dá ‘diversas formas de apoio’, inclusive financeiro. Isto não apenas reforça a influência do fator chance, mas também os efeitos do acesso aos recursos que permitem a prática. Segundo Ericsson (1993), ter a possibilidade de usufruir boas condições para a prática deliberada como tempo livre, professores, livros, etc., é fundamental para conquistar a *expertise*. Bloom et al.

(1985), por sua vez, notaram no histórico de *experts* que muitas famílias se mobilizaram para garantir as melhores condições possíveis para o desenvolvimento dos filhos. Em A4, encontramos situação semelhante a A2. A aluna já havia mencionado a forte presença da música no ambiente familiar e depois acrescentou o acesso a livros infantis com conteúdo folclórico que ‘rege[ram] grande parte da [sua] infância’, além do auxílio financeiro de familiares para despesas com colégio, cursos, tratamentos médicos e para a compra de seus instrumentos. Segundo A4, o colégio que frequentou a influenciou musicalmente e entende que se não tivesse tido essa oportunidade talvez não optasse por estudar música. A3 não possui músicos na família; no entanto ele e sua irmã tiveram interesse pela prática musical, embora apenas ele tivesse dado continuidade aos estudos. Foi incentivado pela mãe que comprou o instrumento e o pressionou a entrar na orquestra (‘incentivo pressionado’, ‘pressão que acabou sendo boa’) e pelo pai por estar atuando em algo que gostava. Acredito que o fato de sua irmã ter entrado antes para a orquestra, as relações de amizade com membros da igreja e mesmo a ligação com a religião podem ter motivado sua entrada na orquestra, apesar do acanhamento. O histórico de A3 parece ir na contramão dos demais alunos, pois, além de ter iniciado a prática tardiamente, outras experiências musicais na infância não parecem ter sido muito significativas. Entretanto, a meu ver isso não inviabiliza seu desenvolvimento, apenas indica que sua *expertise* será condicionada por fatores diferentes daqueles observados nos casos mais comuns em músicos de tradição clássica, como os estudados por Ericsson (1993) e Bloom et al. (1985). Conforme Ackerman (2014), a ausência de certos estímulos durante a infância pode impactar o desenvolvimento futuro do indivíduo em alguma tarefa. Estímulos musicais num período adequado poderia, por exemplo, desenvolver o ouvido absoluto (ACKERMAN, 2014). Ericsson (2007), por sua vez, observa que bailarinos geralmente iniciam muito cedo pois é necessário que o corpo se adapte à atividade durante o processo de crescimento dos ossos. Desta maneira, o que pode ocorrer em casos como o de A3 é que o *status* de *expert* lhe seja conferido em idade mais avançada ou que não chegue a alcançá-lo. Excetuando A3, os demais alunos relataram ter tido uma infância rica de estímulos musicais. Ainda que não houvesse músicos nas famílias (salvo A2), em todas elas a música era tida como um valor e sua prática incentivada. Em A3, percebi que o estudo da música foi incentivado por ser algo do interesse deste aluno, mas não me pareceu ter havido algum tipo de valorização anterior.

Fale sobre sua formação musical.	
A1	<p>[Após sair da bateria e começar piano] E esse curso foi muito bom pra mim porque [...] eu fiz várias aulas lá além de <u>piano</u>, [...] a formação dele [professor] é mais <u>clássica</u>, mais erudita. Mas eu cheguei a ter outro professor de piano mais <u>jazzístico</u> [...]. Cheguei a fazer aula de <u>violão</u>, de <u>guitarra</u>, com [professor] e isso com mais ou menos 12 anos [...]. E quando eu tinha 13 anos eu queria aprender mais um instrumento além do piano e do violão [...]. [...]</p> <p>[Após uma viagem] Eu comprei aquela flauta, [...] decidi fazer aula de <u>flauta transversal</u>. [...]. [...]</p> <p>[...] além de me ensinar flauta, depois [o professor] passou a me ensinar <u>saxofone</u> alto também. [...]. Eu não pensava muito em ser um instrumentista, de trabalhar com concerto, não era algo que me agradava tanto. Mas eu sempre gostei muito de composição. [...]. [...]</p> <p>Eu entrei pra UNIRIO, [...] só que por orientação da minha escola, dos meus pais também [...] e do professor, do coordenador de música e tudo mais, eles se convenceram de que o melhor era eu começar por <u>licenciatura</u> [...]. [...] eu terminei licenciatura em 2017 [...]. Demorou um pouquinho, mas logo no semestre seguinte eu reingressei pra <u>composição</u>. Cheguei a fazer um curso de pós-graduação pra <u>trilha sonora</u> também [...]. [...] Então, atualmente eu estou fazendo o <u>mestrado</u> profissional na UNIRIO em práticas de ensino e estou fazendo também graduação no bacharelado em composição.</p>
A2	<p>Nessa <u>escola perto do meu bairro</u>, tinha teatro, vídeo, tinha tudo isso. E eu fiz um tempo teatro, fiz vídeo e eventualmente acho que com <u>13, 14 fiz teclado</u>. [...]. Paralelamente eu comecei a <u>cantar no coro</u>. [...]. [Após curso de teclado mencionado] [...] eu descobri que eu podia fazer o <u>curso técnico de piano</u>, não era muito caro, era cento e pouco por semestre, então, era bem acessível pra gente. [...]. [...] eu estava no <u>limite da idade</u>, o curso era só até 14 anos, [...] eu comecei de fato a estudar piano não perdi mais o gosto. [...] eu não sabia o que era exatamente bacharelado e licenciatura [...]. Eu queria ter aula de instrumento, não queria fazer licenciatura. [...]. E aí, quando eu terminei o básico eu fiquei um ano e meio trabalhando esse repertório porque era o repertório que cabia pro THE, [...] foi quando eu comecei realmente a estudar com muito mais energia e foco e comecei a me inserir um pouco mais no meio [...]. [...]. Tinha algum apoio desses professores, porque esses professores do [curso técnico], eles eram todos alunos. A professora de percepção também era aluna, ela também me ouvia. Apesar do instrumento original dela ser flauta, eu acho, ela também tocava um pouquinho de piano, então, ela me ouvia, me dava dicas. Mas <u>eu não tinha nenhum professor</u> [na preparação para o THE].</p>
A3	<p>Fiz aulas de música nas principais <u>escola de ensino técnico</u>. Fiz a maior parte do meu tempo musical na [escola de ensino técnico] de Marechal Hermes, depois eu fui pra Nilópolis, [escola de ensino técnico] de Nilópolis, depois eu fui e fiz pouquíssimas aulas na [escola de ensino técnico] de Quintino, mas foi meu principal desenvolvimento em música, nas [escolas de ensino técnico]. [...]. Então, no que diz respeito a regência em si, eu não cheguei a fazer nada nessas escolas. O que eu fiz nas escolas foram aulas de <u>trombone</u>, que eu toquei logo depois [...]. [...] Eu comecei no <u>trompete</u> e a minha escolha de instrumento foi muito mais por questão financeira [...]. No meu coração tinha o sax, mas o sax era muito caro pra mim na época [...]. Aí, depois eu passei pro trombone, toquei <u>tuba</u>, <u>bombardino</u> e <u>outros instrumentos de bocal</u> eu toco. Na [escola de ensino técnico] de Nilópolis eu não cheguei a fazer muitas aulas, foi mais a questão de <u>tocar na banda</u>, que eram as funções que eu fazia nas outras bandas. Além de aula de música com os professores, a gente fazia ensaios de música, <u>apresentações</u> em colégios, eventos, SESC e afins. [As aulas eram] Só de instrumento. <u>Teoria</u> eu tive poucas aulas nas <u>escola de ensino técnico</u>, porque não era o grande foco.</p>
A4	<p>Eu estudei na <u>curso de musicalização infantil dos nove aos onze</u>. [...]. Já na primeira aula eu <u>fui convidada a participar do coral</u>. [...] Aí, passado um tempo, que eu não me lembro quanto, eu passei a fazer aula de <u>teoria musical</u> na segunda-feira com a [professora], [...] que ensinava um turminha pequena de cinco alunos a ler partitura e eu fiquei lá 2 anos estudando <u>partitura</u>, <u>solfejo</u> e tudo mais [...]. Pós [musicalização infantil], eu saí de lá porque tinha que mudar de turma, só que eu estava estudando de manhã no colégio e lá eu participava da formação junto da igreja, escola católica, eu <u>sempre cantava salmo</u>, sempre cantava nas apresentações. [...] depois eu entrei pro [conservatório] pra estudar violão, <u>violão popular</u>, com [professor], porque minha mãe achava que piano era muito difícil de transportar [...].</p>

Como e quando você escolheu estudar seu instrumento?	
A1	<p>E esse professor, ele colocou <u>muita fé</u> em mim, ele gostava muito de mim como aluno, como um <u>amigo</u> de certa forma, e ele queria muito que eu seguisse a carreira de músico, porque eu tinha mais a ideia de fazer alguma curso de engenharia, fazer curso de física, porque eu sempre gostei das exatas. [...]. Vendo o filme O cinema Paradiso, eu me <u>encantei por trilha sonora</u>, por música pra cinema. Aí, eu decidi que queria fazer música sim, queria ser <u>compositor</u> e trabalhar com composição pra cinema. [...]. E na prática de regência coral, o [professor] <u>gostou bastante do meu desenvolvimento</u> e me convidou pra ser bolsista do coro juvenil da UNIRIO, coro de extensão dele. [...]. [...] no [colégio onde trabalho], quando eu cheguei pra trabalhar, eles também estavam <u>precisando de um professor pro coro</u> juvenil e pro coro dos professores. [...]. [...] desde que eu comecei a trabalhar com coro e reger coro eu achei muito fantástico, achei muito interessante, mas sendo honesto, eu <u>não diria que é a primeira posição</u>.</p>
A2	<p>Lá nesse [curso de teclado] as <u>opções de instrumento</u> eu acho que eram teclado, talvez violão, não lembro. [...]. As [bandas] que eu gostava eram as que tinham mais teclado envolvido, sejam com som de sintetizador ou som de piano mesmo e eu comecei a ter curiosidade. Então, quando eu comecei a fazer aula de teclado foi <u>pra experimentar</u>, eu estava aproveitando o núcleo de arte que tinha à minha disposição, fiz teatro, fiz vídeos e acabei fazendo teclado. E me <u>conquistou</u>. [...]. [...] o meu interesse por música, não sei exatamente por quê, mas cresceu muito nessa época, acho que estava ouvindo bastante música e acho que eu estava baseando a <u>minha personalidade na música</u> [...]. [...] eu comecei a gostar muito do teclado e depois a <u>imagem do pianista e do piano</u> [...]. Lá em casa meu <u>pai já tinha estudado piano</u> um tempo, por um breve período da vida dele, não tinha instrumento em casa, nem teclado nem piano.</p>
A3	<p>Então, conforme o tempo foi passando, tanto no que diz respeito a minha experiência na orquestra da igreja quanto nas orquestras da [escola de ensino técnico], eu sempre achei muito interessante você estar conduzindo, <u>você oferecer a sua interpretação</u> pra aquele grupo enorme de pessoas, entendeu? Então, achei bem interessante e <u>comecei a ter essa oportunidade</u> na igreja. [...]. [...] eles [regentes] começaram a dar essa oportunidade pra gente ver como é que era. [...]. Eu confesso que a minha primeira vez, que eu regi, e até as vezes subsequentes foram muito ótimas e eu comecei a desenvolver essa paixão pela regência e isso me inclinou a fazer regência. [...]. [...] quando eu comecei a me interessar pela regência [...] foi entre 18 e 20. Eu não sei exatamente, mas entre 18 e 20, por aí.</p>
A4	<p>Em dado momento da aula de percussão eu não aguentava mais ficar sem cantar [...]. [...] Mas eu não conseguia me expressar totalmente só tocando pandeiro, eu precisava cantar. [...] Então, quanto mais eu fazia percussão e a aula de canto era ruim, mais eu ficava atordoada, “está faltando alguma coisa”. Depois eu mudei de curso. [...]. Mas ele [novo professor] acabou com minha voz, o que tecnicamente foi ruim porque ele usa uma técnica alta assim. [...] a [professora] queria que eu fizesse bacharelado em canto [...]. Só que eu não tinha técnica pra isso ainda, era muito nova e não tinha. [...] Aí, eu tive que trocar toda minha técnica cursando a licenciatura, com a [professora]. [...]. E a [professora] me <u>despertou o repertório</u> lá de quando eu tinha uns sete anos que eu assisti a Bela e a Fera no teatro Abril lá em São Paulo, eu falei “quero ter essa voz de princesa” e com ela eu estava podendo desenvolver isso que eu comecei a desenvolver. Então, por que eu estou terminando agora o bacharelado em canto? Porque a minha antiga professora de técnica dizia que eu <u>não poderia cantar</u>, ser cantora profissional de duas coisas. Aí, meu amor, me diz que não, que eu vou fundo, como assim não? Por que que não? Você não pode, porque você não consegue, você não quer isso. Mas se eu quiser, eu não posso? Estranho. Mas a [professora] faz, ela fez a madre superiora na Noviça rebelde em 2004 e foi Pamina no Teatro Municipal alguns anos antes. Então, por quê? <i>Pour quoi?</i> Então, <u>isso que me motivou, não poder por quê?</u> [...].</p>

Para A1, a regência coral é ‘muito especial’ na sua atuação como músico e professor, mas não é uma prioridade. Destaco que tanto a escolha por ser um profissional da música

como o estudo mais aprofundado da regência coral foi incentivado por professores que observaram em A1 um potencial a ser desenvolvido. No primeiro exemplo, pesou também a relação de amizade entre professor e aluno. Acredito que muitos podem se encantar, tal como A1, pela trilha sonora de um filme. No entanto, enxergar-se como um compositor e buscar a carreira pode ter sido influência das experiências anteriores com professores, família e pelo conhecimento musical já adquirido. Apesar de ter sido indicado para esta pesquisa pelo seu desempenho como aluno de regência coral, não há indícios na fala de A1 de que pretende seguir se desenvolvendo no estudo da regência. Inclusive, a sua atuação profissional com coros se deu mais enfaticamente como oportunidade de trabalho e menos por vontade de tornar-se regente. Níveis avançados de *expertise* requerem dedicação quase exclusiva à atividade e por muito tempo, sendo, por isso, muito raro alguém se tornar *expert* em mais de uma coisa (ERICSSON, 1993, 2007). Não sendo a regência coral a prioridade de A1, acho improvável que o aluno siga progredindo em direção ao *status* de regente coral *expert*, pois, provavelmente, não despenderá a dedicação necessária. Vale ressaltar que A1 foi selecionado entre outros que, como ele, iniciaram os estudos da regência por fazer parte da grade obrigatória de seus cursos, não por opção, diferente dos demais alunos que, de antemão, decidiram se especializar nos instrumentos nos quais estão se graduando. A2 iniciou seus estudos de teclado pois queria aproveitar os cursos oferecidos pelo núcleo de artes de uma escola municipal num bairro próximo à sua residência. Conviver com a prática musical dentro de casa e ter a oportunidade de morar próximo a um curso de música evidencia como o fator chance de Gagné (2008) pode ter efeitos no desenvolvimento da *expertise*, pois além de ter tido estímulo musical desde cedo, A2 pôde entrar em contato com um instrumento que não possuía. Após cursar também outras atividades, A2 optou por permanecer nas aulas de teclado ('me conquistou') e afirma que durante a adolescência passou a se interessar mais acentuadamente pelo piano, a se identificar com o instrumento e com a imagem do pianista, baseando sua 'personalidade na música'. Não me parece coincidência que de todas as atividades que A2 experimentou, tenha optado pela música, visto que seu pai é músico e já havia estudado piano – o instrumento que escolheu – por um breve tempo. Acredito isto possa tê-lo inclinado a interessar-se por música e posteriormente pelo piano, ainda que inicialmente tenha buscado o curso de teclado 'pra experimentar'. O período que A2 diz ter se interessado mais pelo instrumento e ter se identificado com a figura do pianista coincide exatamente com uma das fases de desenvolvimento citada por Sosniak (1985), aquela em que o sujeito passa a se aproximar de outros jovens pianistas, frequentar ambientes musicais (concertos, festivais e clubes de música, etc.) e praticar mais intensamente. Mesmo tendo

iniciado mais tardiamente em relação aos pianistas do estudo de Bloom et al. (1985), é possível observar que antes de entender-se como pianista, A1 primeiro demonstrou curiosidade e despretensiosamente tomou aulas de teclado, seguindo, nesse sentido, o mesmo padrão dos estudantes investigados. Segundo A3, as oportunidades que teve de reger seus próprios arranjos junto à orquestra da igreja, antes mesmo de iniciar a graduação, o incentivaram a seguir a carreira de regente. Relata ainda seu interesse por oferecer aos músicos a sua interpretação das peças. Novamente ocorre um estágio de experimentação descomprometida antes da decisão de se especializar, como em Bloom et al. (1985). Isto reforça os argumentos de Ericsson (1993) e Sloboda (2000b) de que a excelência depende de uma escolha consciente, não resulta de experiências cotidianas, e tampouco é um acidente do nascimento. O histórico de A4 segue o mesmo padrão dos demais alunos e dos pianistas estudados por Bloom et al. (1985). Sua decisão por se tornar uma profissional do canto é posterior à decisão de estudar música, embora tenha tomado aulas particulares de canto durante a primeira graduação em licenciatura e já tivesse manifestado o desejo na infância de cantar repertório de teatro musical. Seu interesse por aulas formais surge na adolescência, após significativas experiências com música em geral, canto coral e apresentações de canto solo informais. Segundo A4, foi a divergência de opinião com um de seus professores a respeito da técnica vocal que a motivou a se aprofundar no estudo do canto para melhor compreender como atingir seus objetivos. Destaco em A4 a constante busca por conhecimento e seu modo de encarar as adversidades como oportunidades de desenvolver novas soluções, não como provas de incapacidade. Isto e o gosto pelo canto desde muito cedo, acredito, podem tê-la motivado a se aprofundar, caso contrário, se satisfaria com seu desenvolvimento anterior ou desistiria. Este comportamento insere-se num padrão motivacional que O’Neil e McPherson (2002) chamaram de orientação para a maestria, em que o sujeito atribui seus maus resultados ao empenho insuficiente, estratégias equivocadas e sente prazer no esforço em se superar.

Quais são as suas referências na sua formação?	
A1	Ah, <u>todos esses</u> que eu já citei foram muito importantes. Especialmente o [professor] que já faleceu, faz aí uns 7 anos quase. Ele que sempre colocou uma pressão, assim, uma pressão saudável, mas que <u>sempre incentivou muito e queria que eu seguisse a carreira artística, de música</u> . E meus primeiros professores, [...] que deram as primeiras aulas que realmente começaram a <u>fazer com que eu me inteirasse</u> do mundo musical.

A2	Acho que essa <u>primeira professora</u> foi umas das minhas referências na época. Às vezes ela ia demonstrar algum tipo de coisa e tocava, sei lá, uma música popular, uma música de banda mesmo, música de rádio, que fosse da época, e ela tocava no teclado e tal, fazendo a harmonia na mão esquerda e a melodia e tudo mais e o que me atraía era justamente essa <u>desenvoltura no instrumento</u> que era o que eu queria, então foi minha primeira meta.
A3	O [regente], ele era o maestro quando eu entrei lá na orquestra e pra mim era muito especial tudo que ele representava, a figura dele, era super referência pra mim. Não sei se talvez tenha a ver o fato de que ele tenha sido meu <u>primeiro maestro</u> ou se realmente é questão musical. Eu analisando hoje, depois de tantos anos de música e tantos anos passados, ainda é a referência pra mim. [...]. E ele representava isso tudo pra mim, a <u>postura dele</u> , sempre foi uma pessoa que representa aquilo que eu acho interessante, um cara bem sério, um cara que se dava bem com todo mundo. Era militar, era um sonho que eu tinha de ser militar músico, tocar em uma banda. [...].[...] a questão do militarismo mesmo era só pelo fato de ser uma coisa fixa, você estar <u>estabilizado</u> e tal.
A4	A [professora] porque ela sempre disse pra mim que eu tinha que <u>descobrir como eu podia fazer</u> . Ela sempre disse pra mim que eu <u>podia aprender a fazer sim</u> e que talvez eu conseguisse fazer os dois sim [dominar duas diferentes técnicas de canto]. É, ela <u>acreditou em mim</u> no momento que me enxotaram da técnica lírica. [...]. A professora [supracitada] pela força de vontade de ter coragem de fazer o que der na telha dela. E de <u>sobreviver no mercado</u> . E a [professora] por ser um poço de luz, por ser uma pessoa guerreira, uma pessoa sensata, uma pessoa correta, uma pessoa que cerca tudo, todas as possibilidades e a única pessoa que <u>acreditou em mim</u> nos momentos mais difíceis e a pessoa com quem eu <u>consegui entender tecnicamente</u> pra conseguir me desenvolver. Foi a pessoa que <u>me abraçou e falou “você pode”</u> , “você vai conseguir, vamos embora”.

Chama atenção o fato de dois dos quatro alunos terem destacado seus primeiros professores como referências na formação, isto é, marcaram suas trajetórias de modo significativo. A3 cita seu primeiro maestro. Apenas A4 destacou professores atuais, embora tenha mencionado a importância da sua primeira professora em outro momento da entrevista:

[...] ela era uma mestra, muito no sentido bom da palavra bruxinha, tino, observadora. Eu sempre admirei muito isso. O cuidado da gente tirar o sapato antes de entrar na sala, cuidado de pegar o instrumento, toda uma coreografia. [...] Mas eu continuo e vou continuar pra sempre considerando como a primeira mestra musical, sabe?

Sosniak (1985) notou que *experts* geralmente tiveram como primeiros professores pessoas afetuosas e que valorizavam e incentivavam cada pequeno progresso dos alunos, o que parece ser o caso dos relatos acima. Isso é menos explícito em A2, que apenas destaca sua admiração em relação à professora. Conforme aquela autora, inicialmente os professores não são escolhidos pelo seu desempenho no instrumento, mas por serem facilmente acessíveis e pela conexão que estabelecem com os alunos. Desta maneira, compreende-se melhor o impacto positivo na formação dos alunos – futuros *experts* – por terem sido aqueles que, junto aos alunos, os fizeram vislumbrar a possibilidade de se desenvolver no instrumento. Se o prazer pela atividade é um dos fatores que pode interferir na motivação

para praticar (O'NEIL e MCPHERSON, 2002), esses primeiros momentos marcados pela ludicidade proporcionados pelos professores são fundamentais para o aluno iniciante. Acredito que muitos podem abandonar a prática musical devido às experiências negativas que tiveram, como aconteceu com A1 e seu primeiro professor: “Infelizmente o professor não era muito bom e aí a experiência não continuou [...] fui perdendo o interesse pela bateria”. Só viria a retornar às aulas depois de experimentar livremente seu instrumento em casa e ter seu potencial notado pela família (foi o que disse quando comentou suas primeiras experiências). Entretanto, as experiências negativas nem sempre foram determinantes, a exemplo de A4. A aluna já havia trocado diversas vezes de professores e apenas na fase adulta encontrou o estímulo que buscava nas professoras que cita como suas atuais referências. A meu ver, isto tem relação com a crença individual acerca das próprias capacidades, a autoeficácia, ou seja, a aluna crê ser capaz de realizar alguma coisa a despeito do que disseram seus professores e das experiências negativas (O'NEIL e MCPHERSON, 2002).

Em que momento percebeu que podia ser um profissional desse instrumento?	
Conte um pouco sobre como foi essa decisão.	
A1	
A2	Então, a decisão de que eu queria trabalhar com música foi <u>antes de entrar pra [o curso técnico de piano]</u> , foi quando estava ainda no núcleo de artes. Porque eu vi que era uma coisa que eu estava <u>gostando muito</u> e eu estava me achando <u>bom naquilo</u> , talvez porque eu estivesse absorvendo as coisas muito rápido, principalmente questões de teoria e leitura. Então, pensei “ah, talvez eu tenha jeito pra isso” [...]. [...] Quando eu comecei a me interessar pelo piano e estudar clave de fá, era porque queria estudar música clássica, mas não necessariamente pra virar músico clássico, erudito. Mas porque muitas das <u>bandas que eu ouvia tinham instrumento clássico</u> , tinha orquestra, coro e às vezes um órgão. Em algumas bandas os músicos principais eram pianistas também, então, tinham uma influência clássica e eu <u>queria ter essa influência também</u> na minha formação. [...] [...] eu só não tinha ideia da realidade, <u>não tinha menor noção do que era ser um músico profissional</u> ou fazer uma graduação em música, só sabia que eu queria.
A3	
A4	Quando me deu o estalo? Quando eu vi um monte de gente que não necessariamente sabia o que estava fazendo passar nas audições. <u>Se ela pode, eu posso poder também</u> , né? E aí, é isso. Mas eu <u>sempre tive esse sonho</u> , eu nunca soube o que eu queria fazer da vida porque eu sempre gostei de cantar, está respondido.

A1 já havia deixado claro em outras respostas que ser um regente coral não era sua prioridade, por esta razão, não lhe fiz essa pergunta. Em seus relatos, não observo que tenha

se dedicado ao estudo da regência com o intuito de crescer na profissão. A3 já havia informado anteriormente que decidiu estudar regência após reger a orquestra da igreja que frequentava e pelo desejo de expressar suas próprias ideias musicais. Segundo A2, sua decisão por se tornar pianista ocorreu durante seu primeiro curso de teclado, antes mesmo de estudar piano. Relata também que à época estava ‘gostando muito’ das aulas de teclado e estava se ‘achando bom naquilo’. Quando saiu do primeiro curso para iniciar as aulas de piano tinha o intuito de tocar em bandas de *rock* levando consigo a influência do repertório clássico (‘queria ter essa influência’), como observava em músicos dos grupos que ouvia. Seu relato reforça que a decisão por se tornar um profissional da música foi acompanhada por forte identificação com a área e seus praticantes com reflexos na própria personalidade (SOSNIAK, 1985). Também encontra ecos em Gruber et al. (2008) que notou em guitarristas de *jazz* a tendência a estudar tendo como modelo o histórico de músicos atuantes no mercado. A2 afirma que quando decidiu ser músico ‘não tinha menor noção do que era ser um músico profissional’. Tal colocação retrata a passagem de um estágio inicial mais despretenso em relação à atividade – o que não implica em menos dedicação – a outros em que o sujeito lida com questões extramusicais como, por exemplo, gerenciar a carreira (SOSNIAK, 1985). A4 afirma sempre ter tido o sonho de ser cantora, apesar de relatar em outro momento que antes de ingressar na graduação em música cogitou outras áreas e apenas optou por música por incentivo de um amigo, que também lhe ofereceu aulas gratuitas para o THE. Porém, não graduar-se em música talvez não alterasse necessariamente o seu desejo de se tornar cantora profissional. Segundo A4, sua decisão por se dedicar ao canto partiu da sua observação de pessoas que ‘não necessariamente sabia[m] o que estava[m] fazendo passar[em] nas audições’. Acredita que se outros podem, ela também pode. Tanto em A2 quanto em A4 observo que a decisão por se tornar um profissional da música se baseou na percepção que tiveram de si mesmos acerca do potencial para se desenvolverem em seus instrumentos. Isto é particularmente importante, serviu-lhes de motivação. Em A4, observo novamente seu forte desejo de se superar constantemente, um dos padrões motivacionais listado por O’Neil e McPherson (2002).

Como você escolhe seus professores? Quais foram os critérios?	
A1	<u>Não tinha muito critério não</u> . Eu era criança, eu procurei um curso, que era do lado da minha casa e, <u>de acordo com os horários</u> que eu disponibilizei e os horários que os professores tinham [...]. [...] E dentro da faculdade, os professores, a gente também não tem muitas opções de professores na faculdade, mas são todos excelentes, são todos muito bons. E sabendo mais ou menos o que <u>queria profissionalmente</u> , eu fui procurar um professor aqui um professor ali. [...] [...] depois, <u>mais velho</u> , aí sim eu fui ter alguns critérios pra escolher

	professores, mas no começo realmente era sem critério nenhum. [...]. [Troca de professor] O único que teve foi esse, que mesmo com 8 anos eu percebi que <u>não era muito bom</u> , não era muito profissional. [...]. Foi a <u>única experiência</u> realmente de eu querer trocar de professor, eu querer parar. Os outros professores com quem não tive aula ainda é porque simplesmente estava muito apertado de tempo, estava precisando fazer alguma coisa, o horário chocou, eu tive que trocar, tudo mais, mas sinto que consegui aproveitar bastante o que eles podiam oferecer e podem oferecer.
A2	<u>Não teve muita escolha</u> , no [curso de teclado] era a <u>única professora</u> que tinha. No curso básico me colocaram com essa professora e eu também não conhecia nenhuma outra se tivesse que escolher, tanto faz, eu <u>ia escolher aleatoriamente</u> , ia ser um chute. [...]. [Na graduação] E eu vi no currículo dele que ele tinha ganhado um <u>prêmio de música romântica</u> , como eu estava [interessado nesse repertório] nessa época, falei “então tá, vou pro [professor]”, mas foi uma <u>escolha muito solta</u> , porque eu não tinha muita noção. [...] ele falou que estava sendo transferido pra UFRJ, então, não ia me aceitar como aluno. E aí me botaram pra [professora]. Então, eu <u>não sabia quem era</u> , exceto que tinha ouvido falar que ela tocava bastante música contemporânea na época e isso tinha me assustado um pouquinho. [...]. Mas no fim das contas, deu <u>mais do que certo</u> , acho que foi uma sorte.
A3	O que eu procurava num professor era sempre aquilo que me <u>identificava mais comigo</u> , entendeu? Aquilo que eu via que eram as características que me identificavam mais e até pela questão também de admiração. Primeiro passava por mim pelo <u>crivo da admiração</u> , uma pessoa que eu vejo executando, a pessoa que eu admiro, acho muito bom. E aí, se <u>casasse também com os meus propósitos</u> , com aquilo que eu represento também, acho que era mais interessante pra mim.
A4	Por <u>indicação</u> de uma outra professora. Depois, lá na [curso de musicalização], não que eu tenha ido até lá, mas a [professora] <u>tinha sido minha professora de teoria</u> e como ela era cantora, nada melhor do que chamar a professora que me ensinou antes pra me ajudar.

Nos dois primeiros relatos é possível notar a interferência do fator chance de Gagné (2008), pois ambos, A1 e A2, residiam próximos dos cursos em que se matricularam e neles conheceram os professores que citaram como suas referências. Também estão de acordo com Bloom et al. (1985) que observou que inicialmente o preço e a localização são alguns dos principais critérios das famílias na hora de escolherem os professores. A2, quando decide cursar piano em nível técnico, segue um padrão já observado por Sosniak (1985). Segundo a autora, em algum momento pais, professores ou os próprios alunos sentem que esses primeiros professores já não são adequados para o nível de desenvolvimento que esses alunos desejam atingir e, por conta disso, procuram outros que estejam mais envolvidos com a prática profissional do instrumento em níveis mais avançados. A troca de professor relatada por A1 indica que um dos critérios, ainda que inconsciente, para a seleção (ou pelo menos a manutenção) de um professor pode ter sido a capacidade de sustentar junto a ele a motivação para seguir se desenvolvendo. Sosniak (1985), por exemplo, notou na infância de músicos *experts*, a presença de professores capazes de mantê-los envolvidos com a atividade através de um ambiente acolhedor e constantes incentivos verbais. Segundo A3, as escolhas dos professores de regência passam pelo ‘crivo da admiração’, pela identificação que tem com

eles e por aquelas características do regente que se alinham aos seus propósitos. Nesse recorte, A3 faz referência apenas aos seus professores de regência, mas não menciona seu professor na graduação. Este acredito não ter sido selecionado pelos critérios antes expostos por não ter havido outra opção senão aquela. No tocante aos professores de instrumento e teoria, sua escolha parece ter sido a indicação dos músicos da igreja que eram professores do curso onde se matriculou, como consta no recorte referente a sua família. Tudo isso indica que, assim como os demais alunos, A3 passa a ser mais criterioso em relação aos professores apenas depois de significativo tempo de envolvimento com atividades musicais. O iniciante, devido à inexperiência, não conhece os pormenores do processo que deverá atravessar, caso queira se desenvolver e, dispondo de poucas referências, não sabe se está recebendo uma orientação musical adequada ou não. Por conseguinte, a escolha dos professores acaba sendo condicionada pelo interesse que tem em estudar e por questões práticas de custo financeiro ou proximidade. Quando mais experientes, caso de A1, A2 e A3, os professores puderam ser selecionados a partir de outros critérios, como o desejo pessoal de adquirir conhecimentos pertinentes a sua futura atuação profissional. Segundo Hoffman (1996), com a prática, a pessoa passa a ter outras referências e a estar mais atento a certas sutilezas envolvidas na atividade, tornando-se mais apta a uma seleção mais criteriosa. Soma-se a isto a ideia de Sosniak (1985) já apresentada de que, em algum momento, o sujeito passa a buscar professores que possam lhe auxiliar na busca de uma sonoridade própria. A4 diz ter buscado seus primeiros professores por indicação de outro professor, sem outros critérios. Somente esta aluna não expressa outras razões para selecionar seus professores, mesmo após larga experiência. Porém, a própria aluna menciona durante a entrevista o que busca em seus professores:

[espero que me] ajudem a ver o que eu não estou conseguindo ver. Ponte. Porque ele ou ela está fora de mim e se eles são professores, eles são *experts*. [...]. Foi isso que a professora do curso que vou fazer lá em São Paulo falou, como a pessoa vai ensinar *belting* se ela não sabe *beltar*? Se ela não entende de registro, não tem como, nunca vai ensinar. Só se a pessoa tiver mais facilidade com aquele registro [...], ela vai desenvolver um repertório que usa mais isso ou desenvolver um repertório que usa mais a outra, a professora não ensinou nada, às vezes não está nem fazendo essa nota com mais voz de peito, ela simplesmente vai tentar adequar o que a pessoa trás com o repertório e vai dizer que aquilo lá está certo, algumas pessoas vão dizer “ok, legal”, e outras pessoas vão dizer “não isso não”.

O que se pode notar é que após muito tempo como aluna e professora, A4 também passou a ser exigente em relação aos seus professores e suas práticas docente.

Como você organiza seus estudos? Procura adequá-los ao seu programa de vida e às necessidades específicas dos próprios estudos?	
A1	<p>O estudo de regência eu estudava <u>mais vezes ao dia</u> mesmo, regendo no banheiro por exemplo de frente pro espelho, acordava ia escovar os dentes aí regia um pouquinho de frente pro espelho, sempre foi <u>mais fácil pra mim, mais prazeroso</u> do que montar o instrumento e tocar lá uns quinze minutos de exercício, quinze minutos de determinada técnica e às vezes, uma música, no dia seguinte a mesma coisa. [...]. Então, às vezes eu fazia esse exercício que eu comentei de <u>tocar uma voz no piano e cantar a outra, ou de tocar a melodia e fazer o acompanhamento ou de fazer o acompanhamento e cantar, pra entender corporalmente a dificuldade daquele trecho</u>. [...] se eu sentisse isso corporalmente eu já tentava <u>anexar a ideia logo ao gesto</u>, à regência. [...] quando era muito difícil, o [professor] já tinha até <u>preparado um áudio</u>. [...] é um <u>exercício mais mecânico</u>, digamos, de só acertar os tempos. [...]. Às vezes <u>reger mãos separadas</u>, também foi um exercício legal de fazer [...]. [...] Na faculdade, fazendo licenciatura, eu já queria adiantar algumas matérias de composição, tinha duas bandas, aulas, dava aula particular, sempre fazendo muita coisa, eu <u>não tinha uma rotina propriamente dita</u>. Mas às vezes <u>dava vontade</u> de estudar [...]. [...] precisava trabalhar um pouquinho mais aquilo ali, eu <u>separava um tempinho pra estudar aquilo, mas não era uma coisa assim regrada</u> [...].</p>
A2	<p>Geralmente meu estudo é <u>bastante organizado</u>. Foi mais confuso [ultimamente] porque eu estava passando por um <u>processo de ansiedade</u> e várias mudanças, estava com medo de terminar a graduação e perder contato com as pessoas de música e ficar sem tocar e ficar sem ter o que fazer e ficar fora do meio. [...]. [...] todo início de semestre eu planejava os meus <u>horários de acordo com os horários que eu ia ter na UNIRIO</u>. [...] nunca gostei de estudar só o piano, eu me cobro <u>estudar um monte de coisas</u>, então, eu quero ter conhecimento de história das artes, história da música, de harmonia, de contraponto [...]. Então, sempre fico tentando [...] encaixar <u>um pouquinho de cada coisa todo dia</u>, mas geralmente não conseguia muito não, às vezes eu tinha que fazer <u>revezamento semanal</u>, mas o <u>mais importante era o estudo do repertório</u>. [...] [...]. Então, tinha que ter alguma coisa de <u>leitura, de técnica e o repertório</u>. [...] Eu sempre senti que eu ficava <u>muito mais firme</u> no dedo quando eu <u>tocava todas as peças todo dia</u> [...]. [...] se eu não conseguisse estudar com estudo detalhado as 3 peças ao longo do dia, eu terminava uma ou duas peças como as <u>peças principais daquele dia e as outras eu olhava alguma partezinha mais importante</u>. [...] dependendo do tamanho da peça, focava no mais importante pra <u>aproveitar o tempo</u>. [...] Uma das coisas que eu sempre fiz foi ter os <u>domingos de férias</u>. [...] se eu tocar vai ser por livre e <u>espontânea vontade</u>" [...]. [...] Sábado é um dia que eu deixava meio coringa porque eu não queria ser um desse pianistas que <u>fica oito horas do dia em casa e não sai de casa nunca</u> [...].</p>
A3	<p>Olha, eu sou bem metódico. Com o instrumento eu costumo estudar um pouco mais [...]. Agora, a regência, até por ser sozinho, você não tem um retorno sonoro, você estuda movimento. Então, acaba sendo um pouco cansativo [...]. [...] Mas, com a regência eu costumo, pelo menos, estender umas duas horas por dia, é o meu tempo ali que na maioria das vezes é pela manhã [...]. Mesmo estando trabalhando [...] é mais fácil de manhã porque a gente tem uma liberdade bem grande lá [...]. [...] Assim, são poucas as vezes que não consigo colocar as minhas duas, três horas por dia.</p>
A4	<p>Eu faço exercício <u>aeróbico</u>, eu faço <u>pilates</u>, [...] porque hoje exige resistência muscular e tonificação, eu faço ioga [...]. Eu faço uma <u>meditação com cristais</u> também, eu gosto dessa energia da natureza, eu acredito que isso ajuda a gente de alguma forma, já que somos todos carbono. Isso é a parte mental, psicamental, físico, não sei. Daí, eu acompanho com <u>fono</u>, eu faço exercícios da fono, bebo muita água, faço <u>nebulização</u>, tomo <u>antialérgico</u>, porque eu sou muito alérgica [...] [e] preciso do tratamento com <u>otorrino</u>. [...] Às vezes eu deixo o estudo técnico de lado pra estudar repertório e às vezes eu deixo o repertório de lado pra estudar técnica. Só que é mais <u>comum ao contrário</u>, [...] porque a gente <u>tem que decorar</u>. [...] [...] o canto, que <u>cansa muscularmente</u>, tem muito mais <u>estudo mental também e de dicção</u> e tudo, mas horas cantando é menos. [...] eu vi ele [amigo pianista] estudando muito e via ele não sair do banco do piano enquanto ele não resolvesse uma passagem de dedo. [...] [...] E, a partir disso, com os anos, eu <u>fui desenvolvendo um jeito de estudar</u>. Tem hora que eu estudo primeiro o texto, tem hora que eu solfejo primeiro a música. [...] Eu lembro que eu tinha que</p>

<p>decorar isso [peça] no recital, só que eu não decorava nem à pau, aí, ouvi, ouvi, ouvi incessantemente aquilo e <u>não aprendi pela partitura</u>, porque era muito difícil de solfejar. Mas eu aprendi porque eu ouvi muito. Que não é um método indicado de aprender, porque tinham coisas que ficaram no meio do caminho. Depois eu consertei, mas [...] eu poderia ter consertado melhor se eu tivesse solfejado. Mas eu sempre fiz muitas matérias, muitos trabalhos, sempre dando aula de canto pra ganhar dinheiro pra poder ir pra faculdade. Eu <u>nunca tive tanto tempo pra estudar</u> como deveria ter tido. Como uma pessoa que tem uma condição financeira mais fácil [...].</p>
--

Em A1, observo que seu estudo era voltado basicamente para a técnica gestual e compreensão da condução melódica para ‘anexar a ideia logo ao gesto’, sem ênfase em questões interpretativas. Em seu relato estão ausentes duas características geralmente encontradas em alunos *experts*, a prática deliberada (ERICSSON, 1993) e o estudo autorregulado (GALVÃO, 2012). O aluno foi indicado para esta pesquisa pelo destaque que teve como aluno de regência coral. Porém, o curso de licenciatura apenas prevê os rudimentos da regência, sendo opcional ao aluno seguir praticando. Ainda assim, não há na instituição qualquer compromisso com a formação mais ampla de regentes corais. Reitero que o reconhecimento do potencial de A1 se deu entre outros que, como ele, não necessariamente enxergavam seu futuro profissional na regência coral. Isto, acredito, pode justificar sua menor dedicação quando comparada aos demais alunos investigados nesta pesquisa. Segundo Howe et al. (1998),⁵² é possível que, devido a características genéticas, em estágios iniciais algumas pessoas se destaquem dos demais por aprenderem melhor e mais rápido. Entretanto, o autor afirma que essa desigualdade entre iniciantes não se sustenta a longo prazo, pois passa a prevalecer o tempo e qualidade da prática. Talvez por ter alguma facilidade A1 tenha se destacado e sentido que o estudo era prazeroso, algo que no desenvolvimento da *expertise* a longo prazo é, em grande medida, maçante e por isso demanda constante motivação (ERICSSON, 1993). Por isso também, acredito que o estudo do instrumento seja menos prazeroso para A1, pois já o pratica há mais tempo e, provavelmente, está em nível mais avançado. As falas de A2 e A3 apontam refinado grau de sutileza quanto à organização do estudo e a consciência que têm das estratégias que lançam mão para atingirem seus objetivos. Ambos mencionam a interferência de outros compromissos (universidade e trabalho). A2 procura organizar seus horários por semestre, conforme os horários da universidade. Essa organização busca viabilizar o estudo diário do

⁵² Diferenças genéticas que são inicialmente relevantes para a expertise podem ser menos importantes quando muito tempo de treino e prática são acumulados (tradução minha): “Genetic differences that are initially relevant to expertise may be less important when large amounts of training and practice have been provided.” (HOWE ET AL., 1998, p. 403)

piano, bem como de outras áreas de interesse, pois segundo ele, ‘se cobra estudar um monte de coisas’, ‘não só piano’. Esta conduta está de acordo com Ericsson (1993) que notou em seu estudo com violinistas *experts* não apenas o estudo diário do instrumento, mas também o envolvimento com atividades afins. Hoffman (1996) afirma que *experts* apresentam extenso conhecimento a respeito do que praticam, ou seja, não se limitam a um fazer mecânico. No estudo do instrumento, A2 procura praticar todo o repertório, além de leitura à primeira vista e exercícios técnicos que podem estar relacionados ao repertório. A2 acredita que praticar todo o repertório diariamente o ajuda estar ‘mais firme no dedo’, isto é, a ter melhor domínio da execução. De fato, conforme Ericsson (1993, 1994, 2007) e Hoffman (1996), é o esforço contínuo que faz com que o corpo se adapte de modo a permitir a realização de alguma coisa com firmeza e tornando-a automática. A3, por sua vez, afirma ser ‘bem metódico’ quanto ao estudo, sendo ‘poucas as vezes que não cons[egue] estudar’ de duas a três horas por dia, pois estuda mesmo quando está no trabalho. O estudo diário está em consonância com o que disseram aqueles autores, bem como a quantidade de tempo de prática. Este tempo varia conforme o instrumento (LEHMANN e GRUBER, 2006), mas é importante que seja suficiente para garantir a eficiência do estudo e não demasiado para causar lesões (ERICSSON, 1993, 2007). A2 afirma não se identificar com a ideia de estudar ‘8 horas do dia em casa e não sai[r] de casa nunca’ razão porque procura não estudar aos sábados e domingos, sobretudo aos domingos, quando vai ao piano por ‘livre e espontânea vontade’, ‘sem pressão de estudar’. Desta maneira, A2 reserva para si momentos de descanso, assim como se verá em A3 mais adiante. Conforme Ericsson (1994, 2007), estes momentos são fundamentais para a recuperação do corpo e permite o retorno ao estudo com renovada capacidade de concentração. O descanso em função da prevenção de lesões é explícito em A2:

[...] às vezes, depende um pouco do repertório. Ano passado eu comecei a estudar duas obras que eu me apaixonei muito [...]. E aí, eu passo mais de uma hora direto, sem parar, sem nem perceber. Só que eu tive ano passado uma quase tendinite, com dores no polegar. Eu percebi porque realmente tinha momentos que eu não estava estudando muito bem, estava estudando demais, sem pausa, sem descanso.

Desta maneira, o aluno demonstra adequar suas estratégias de estudo (autorregulação) em função da consciência que tem de como seu corpo responde a elas (metacognição), características associadas ao aprendizado *expert* (GALVÃO, 2012; ZIMMERMAN, 2002). A4 não detalhou como é seu processo de estudo do canto ou como procura organizá-lo. Porém, informa uma série de atividades voltadas para sua saúde vocal que, a meu ver, exigem

muita organização. Explica que o estudo do repertório é mais frequente que o estudo técnico, pois precisa decorar as peças para os recitais e, por conta da necessidade de trabalhar, ‘nunca t[e]ve tanto tempo pra estudar como deveria ter tido’. Isto indica que A4 está consciente de que graus elevados de *expertise* exigem muita dedicação (ERICSSON, 1993). Também é um exemplo de como o fator chance de Gagné (2008) interfere no desenvolvimento, pois, tivesse ela nascido numa família com melhores condições, teria mais tempo para se dedicar ao canto. Ao comparar-se com um amigo pianista, A4 notou que se dedicava pouco ao estudo do canto, acredito que pela razão já exposta, mas que desenvolveu sua própria maneira de se preparar. Segundo ela, o estudo do canto requer mais horas de estudo mental e de dicção, porém menos horas cantando, pois ser muscularmente cansativo. observação em consonância com os conceitos de metacognição e autorregulação de Zimmerman (2002) em que se refere à necessidade de estar consciente do seu processo de aprendizado e dos efeitos que podem ter suas estratégias de estudo.

Como prepara uma peça nova?	
A1	[...] enquanto estou fazendo o arranjo já estou estudando, “ah, sei que isso aqui <u>eles conseguem fazer</u> , isso aqui ainda não, então, espera mais um pouco”. [...] sempre tem os <u>aquecimentos</u> básicos que a gente faz, não só pra aquecer, mas pra <u>trabalhar alguma técnica específica</u> , trabalhar um pouco de ressonância, saltos. E eu, sempre que vou apresentar uma coisa nova, sempre tento <u>pegar uma dificuldade</u> , [...] dependendo, eu faço desde o exercício de aquecimento vocal. [...] vou subindo pra eles <u>consolidarem aquela relação intervalar</u> entre as notas e termino na tônica da peça [...]. [...] aí passo lá, “compasso 27, vou tocar aqui pra vocês, não é a mesma coisa? Só que ao invés de falar no-no-no a gente <u>agora vai falar a letra específica</u> ”. Outras formas de estudar os arranjos é sempre <u>tocar as notas no piano</u> e, quando é algo um pouco mais complicado, eu tento <u>cantar a parte, sei lá, a linha do soprano e tocar a parte do contralto</u> . [...] E eu vou vendo [...] <u>como é que eles podem relacionar as vozes de uma forma melhor</u> . [...] Se tem algum jogo assim imitativo, aí essa é a intenção. Então, “galera, [...]. <u>todo mundo cantando as partes que se imitam e depois a gente separa</u> ”. [...] sempre varia um pouco do que o <u>arranjo exige</u> , mas a ideia principal é essa, <u>apontar o quê que precisa ser trabalhado</u> , o quê que vai dar mais dificuldade. Eu dificilmente começo o arranjo peço compasso um [...]. Eu sempre gosto de começar, de preferência, de <u>trás pra frente</u> .
A2	Quando eu entrei na UNIRIO eu começava lendo e aí eu trazia pra professora pra ela ver e <u>ia seguindo as indicações da professora</u> , corrigindo tudo mais. Eventualmente, eu <u>descobri que havia maneiras melhores</u> . [...] [...] umas das melhores dicas que eu vi [num blog] era a importância de você <u>analisar a peça e você estudar a partitura fora do piano antes de qualquer contato com essa música no piano</u> . Eu comecei a fazer isso. O problema é que isso exige <u>um tempo maior</u> antes de começar a tocar. Na verdade, se você se planeja bem, esse método ainda te <u>poupa tempo</u> . [...] Faz análises de todos os tipos, <u>analise harmônica, analise musical, se tiver gravação da música você escuta</u> [...], eu estava vendo o quê que os pianistas faziam de diferente, que indicação eles seguiam e não seguiam, o que eles faziam diferente da partitura, <u>o que faziam diferente um do outro, qual eu gostava mais e por quê</u> [...]. [...] Quando fiz isso e fui de fato ler a peça pela primeira vez a leitura foi muito mais fluente porque eu tinha visto a partitura mil vezes, a música já estava no meu ouvido [...], a peça ficou <u>no dedo mais rápido</u> e eu comecei a fazer o que eu queria com mais rapidez [...]. Porém

	<p>eu <u>não consegui fazer isso com todo repertório</u>, tinha repertório que eu achava mais difícil de analisar, mais difícil de pensar sobre ele [...]. [Sobre ouvir gravações] Isso foi bom no sentido de que <u>ampliou as minhas ferramentas técnicas</u> [...]. [...]. Eventualmente eu acabava <u>tentando procurar meu próprio som</u> porque nada pior do que um pianista que fica fazendo uma colcha de retalhos [...]. [...] se em algum momento eu tentava imitar um pianista isso era mais uma ferramenta de estudo técnico [...]. [...] é mais importante um tempo ouvindo do que ficar um tempo estudando repetindo um trecho sem parar [...]. [...] isso ajuda bastante a <u>diminuir as dificuldades de leitura</u> porque o seu ouvido te guia na leitura [...] e o seu dedo decodifica o que está escrito na partitura e a mão já vai pro acorde certo, pra posição certa.</p>
A3	<p>[...] geralmente <u>fraciono essas duas, três horas em pedaços de cinquenta minutos</u>, eu não faço direto, porque como eu falei é bem cansativo [...]. [Faço] Quarenta e cinco, <u>quinze de descanso</u> [...]. Eu procuro, nesses primeiros cinquenta minutos, fazer uma <u>passada geral</u>, uma regência geral do trecho que eu estou estudando. Eu procuro deixar ao máximo o meu <u>instinto</u>, como a gente fala, a famosa <u>leitura de primeira vista</u> [...]. [...]. O que acontece muito dificilmente [...], na regência geralmente a gente escuta uma gravação [...]. [...]. Eu passo naquele famoso salve-se quem puder, pra ver <u>de quais formas eu reajo no primeiro contato</u> com ela. Aí, eu descanso [...]. Num segundo momento, eu já vou <u>trabalhando o meu movimento</u>, meu movimento de braço, tudo que o [professor] passa, com movimento de punho, movimentos de braço, movimentos de <u>corpo e respiração e toda minha expressão corporal</u> a me <u>fazer entender pela orquestra</u>. [...] eu procuro <u>identificar as posições dos músicos</u> na minha frente e trabalhar meus movimentos de forma que sejam o mais claro possível dentro da <u>técnica que ele me passa</u>, [...] e dentro <u>daquilo que eu acredito</u> que vai ser interessante [...]. O meu terceiro momento, [...] eu começo a encaixar tudo isso dessa passagem e [ver] <u>de que forma eu posso gestualizar</u>, de forma que ganhe não apenas o <u>entendimento do músicos</u>, mas ganhe também <u>características próprias</u> minhas [...]. Aí, eu pego as passagens mais difíceis, esse terceiro momento é o <u>momento de alinhar tudo</u>.</p>
A4	<p>Eu, olho pro compositor, quem é o <u>compositor</u>, de que <u>ano</u> é, de que <u>lugar</u> ele parte, <u>aspectos socioeconômicos da época</u>, o quê estava acontecendo no <u>mundo</u>. Era segunda guerra mundial? Era barroco tardio? O quê era? Esse compositor teve <u>quais influências</u>? <u>Antes de pegar na música</u>. Eu tenho um livro do Harold Schonberg que é “A vida dos grandes compositores”, eu sempre pesquiso lá e no Grout [...]. Às vezes eu ouço alguns exemplos de <u>peças instrumentais</u> do compositor pra ver o quê que está acontecendo. Se for de algum oratório ou ópera e tal, eu leio sobre a obra e ouço em que lugar está aquilo ali, é o quê? Uma peça de apresentação do personagem, um lamento, é um trecho de versatilidade, de <u>performance</u>, o quê é? E aí eu ouço, ouço, <u>ouço algumas cantoras fazendo</u>, pra ver qual eu gosto mais, qual se <u>assemelha mais com minha voz</u> e <u>elejo uma ou duas favoritas e começo a ler a partitura</u>. Mas isso rola a semana toda, bem <u>antes de eu pegar a peça</u> que já estou vendo há muito tempo.</p>

Segundo A1, por ser o arranjador das peças que trabalha, pode antecipar e evitar possíveis dificuldades que os coralistas venham a apresentar, aproximando os arranjos ao que ‘eles conseguem fazer’. Prever erros de pessoas menos experientes na área é uma característica da *expertise* já identificada por Hoffman (1996). A1 afirma que em seu estudo solitário toca as melodias no piano ou toca uma das vozes enquanto canta outra a fim de ponderar a respeito de ‘como é que eles [coralistas] podem relacionar as vozes de uma forma melhor. Acredito que ao fazer isso A1 esteja formulando suas estratégias de ensino da peça, levando em conta o que o ‘arranjo exige’ e as adaptações que poderá fazer, uma vez que conhece o grupo. A2 relata que no passado lia a peça nova e seguia as orientações do professor. Porém, através de suas pesquisas descobriu ‘maneiras melhores’. Segundo

Hoffman (1996), à medida que se desenvolve a *expertise* é comum que o sujeito, tal como A2, passe a encontrar novas soluções para os problemas e a flexibilizar suas estratégias anteriores. Se o aluno encontrou uma maneira melhor é porque não estava satisfeito com a anterior. Passou, desde então, a iniciar o preparo de peças novas analisando-as antes de ir direto ao piano. A2 acredita que desta maneira, se bem planejado, é possível poupar tempo mesmo tendo que adiar o estudo prático do instrumento. A4 também relata que antes de entrar em contato com a partitura procura conhecer o contexto histórico da obra e do compositor ('ano', 'lugar', 'aspectos socioeconômicos', 'influências' que sofreu) e ouvir gravações de suas peças instrumentais para 'ver o quê que está acontecendo'. Acredito que a aluna se refira a características estilísticas do compositor. Para Sosniak (1985) após certo nível de desenvolvimento técnico, o jovem músico passa a se preocupar mais com a elaboração mental da peça a ser trabalhada, sua interpretação. Esta elaboração mental, por sua vez, evidencia a complexa organização das informações musicais dos alunos (ou que estão em processo de melhor organizá-las), ou seja, das representações mentais dos dados relevantes para uma certa situação, característica comum em *experts* (ERICSSON, 1994; HOFFMAN, 1996). A preocupação de A2 com o planejamento aponta para um estudo autorregulado (ZIMMERMAN, 2002). O aluno observou que ao seguir a estratégia relatada pôde 'diminuir as dificuldades de leitura' e 'fazer o que queria com mais rapidez'. Nota-se, portanto, que, com a prática adequada, conseguiu realizar algo que antes não era possível ou que, pelo menos, tornou-se mais fácil de ser realizado, o que reforça os argumentos de Ericsson (1993) em relação à prática deliberada. A prática adequada veio de sua busca e, ao encontrá-la, reduziu a dificuldade que estava enfrentando, o que mostra os efeitos positivos do estudo autorregulado na conquista da *expertise* (ZIMMERMAN, 2002). Ao ouvir as diferentes gravações, A2 procura notar as particularidades de cada intérprete e se pergunta sobre o que o leva a gostar de determinadas interpretações. Segundo A2, o propósito não é reproduzir interpretações, mas ampliar 'ferramentas técnicas', 'leque de cores e possibilidades', buscando '[s]eu próprio som', princípios que o colocam em conformidade com os teóricos da *performance* musical (ALMEIDA, 2001; COOK, 2001; PALMER, 1997). A3 relata suas estratégias de estudo e a preocupação em realizar os movimentos de forma que sejam o mais claro possível, imaginando como o grupo estaria colocado a sua frente. Segundo ele, busca não apenas seguir as orientações do professor, mas também sugerir outras soluções que possam ser 'visualmente compreensíveis' pelos músicos'. Neste ponto, A3 assemelha-se a A2, pois ambos buscam soluções alternativas às de seus professores. Não se trata de uma atitude de rebeldia, mas da percepção de que as estratégias devem se adequar à natureza do

problema, percepção que surge após longa experiência na área (HOFFMAN, 1996). Acredito que pela impossibilidade de ir direto ao seu instrumento, a orquestra, parte significativa do estudo de A3 seja analítica e forçosamente prévia, de maneira que, assim como A2, dedique boa parte do tempo à elaboração mental da peça. Para A3, em último lugar procura ‘alinhar tudo’, isto é, unir as dificuldades trabalhadas, os movimentos estudados e construir sua própria interpretação da peça. A maneira detalhada como A2, A3 e A4 pensam que irão executar as peças reforçam os argumentos de Ericsson (1993), Hoffman (1996) e Howe et al. (1998) de que a excelência em alguma coisa não ocorre por acaso, é fruto do empenho em tornar-se excelente naquilo.

Como aborda e resolve as partes mais difíceis?	
A1	<p>[...] por exemplo, uma parte que tem imitação. [...]. Então, a gente vai cantar o trequinho da voz um, depois vai cantar esse trequinho da voz dois, depois vai cantar de novo o trequinho da voz um”. Aí, vai fazendo mais ou menos assim pra eles <u>terem ideia do que eles vão ouvir</u>. É sempre trabalhar mais o ouvido do que o canto. É trabalhar mais a <u>experiência coletiva</u> do que a <u>experiência individual</u>. [...]. Eu sempre gosto de trabalhar fazendo como se fosse um <u>aquecimento vocal</u>, pego aquele trecho de três, cinco, seis notas, quantas forem, e vou trabalhando no piano passando por todos os tons [...]. [...] Às vezes tem aluno com <u>dificuldade com letra</u>, isso faltou falar. Mas quando eu apresento um arranjo novo, às vezes tem essas dificuldades. [...]. Quanto mais cedo eles souberem a letra e puderem tirar o olho das palavras e <u>olhar as notas e os comandos</u> de respiração, dinâmica, o que quer que seja, melhor. Então, por isso com <u>música que eles conheçam</u> fica muito mais fácil o trabalho [...]. Então, às vezes se a letra é difícil, se a letra é um pouco complicada, tentao limpar o mais cedo possível pra <u>não ficar repetindo erro</u>, pra não ficar viciando em algum cacoete [...].</p>
A2	<p>[...] estou experimentando um novo método no aplicativo que eu baixei, [...] que é de <u>repetição espaçada</u>. [...] Até então, a minha estratégia pra resolução de dificuldades técnicas é <u>isolar aquele trecho e tentar entender qual é a dificuldade</u>. [...] a maioria das <u>dificuldades técnicas está relacionada ao ouvido</u>, então, essa coisa de ficar ouvindo a música, por incrível que pareça, ajuda a resolver isso também, porque às vezes quando finalmente <u>eu entendo como é que tem que soar aquilo, eu entendo como fazer</u>. [...]. Às vezes é uma <u>questão mais prática</u>, mais simples, um reflexo que eu tenho que treinar e aí eu fico isolando aquele trecho treinando aquele reflexo um tempo. [...]. [...] você cria uma peça, divide ela em seções e subdivide as seções em subseções. Quantas você quiser. [...] ele [aplicativo] faz você <u>estudar seções e subseções em ordens aleatórias</u>. Automaticamente cada subseção é explorada <u>por somente três minutos</u> [...]. [...] uma subseção tem que ser do tamanho que você <u>consiga resolver alguma coisa</u> ali em três minutos. Então, você fica três minutos naquela subseção e você pode <u>se avaliar</u>, o quão bem você acha que progrediu [...]. [...] Um tempo depois ele vai <u>voltar naquela primeira seção</u>. A ideia é fazer você puxar isso da memória de longo prazo, porque a estratégia mais tradicionalmente usada pelos alunos é a repetição [...], mas isso não ajuda muito porque você está frequentemente puxando da memória de curto prazo. [...] [se] estuda aquele trecho, depois estuda horas depois, às vezes um dia depois, você está se forçando a lembrar daquilo, você está forçando seu cérebro a puxar aquilo da memória de longo prazo. [...] a teoria [do criador do aplicativo] é de que [...] eventualmente aquela coisa fica mais <u>internalizada e mais estável, mais permanente</u>. [...] [...] essa abordagem <u>não serve pra todas as vezes</u> [...] porque às vezes não é pra melhorar a dificuldade ou pra memorizar, é pra entender aquele trecho ou <u>descobrir como eu quero que ele soe</u> ou mesmo entender, sentir como é que está. Às vezes é preciso diminuir o ritmo e gastar um tempo conhecendo, como se eu estivesse <u>conversando com a partitura</u> [...].</p>

A3	A primeira grande questão pra mim é parar sem <u>estudar, sem batuta na mão</u> , sentar de frente pra <u>partitura</u> e tentar, como se fosse um matemático, achar uma forma ou um logaritmo, alguma coisa que me facilite. Então, procuro olhar pra ela e <u>mentalizar</u> o melhor caminho que, além de <u>me facilitar</u> na execução dos meus movimentos, vai <u>facilitar os músicos</u> de serem entendidos por mim. [...]. O meu segundo passo é de fato pegar a batuta e fazer os movimentos, estudar. Mas nesse momento de uma <u>passagem mais complexa</u> , essas partes que geralmente exigem uma dedicação maior nossa, eu sempre gosto de fazer muito devagar, <u>o mais lento possível</u> [...]. [...]. O mais importante é você <u>pensar no que você está fazendo</u> , você não simplesmente tocar [...]. [...]. O que está acontecendo nesse momento? O que me permite facilitar esse depois de eu já ter mentalizado o que eu posso fazer? De que forma o meu movimento vai ficar mais natural, menos travado? [...]. Aos poucos <u>eu vou aumentando</u> , quando eu vejo que já alcancei <u>o que queria pra decifrar</u> [...].
A4	Tem que <u>solfejar</u> , né? Tem que pegar, sentar a bunda no piano e solfejar. Ler, que é bom que treina o solfejo, se tiver dúvida no solfejo, toca e vamos embora, <u>piano</u> é pra isso. Principalmente pra cantor, né? Ah, e tem que <u>entender às vezes a harmonia</u> , porque às vezes é muito torto, tem que entender o que está acontecendo harmonicamente.

Em todos os alunos está presente a ideia de que muitas das dificuldades resultam da má compreensão da peça ou trecho o que torna necessário um tempo dedicado à análise musical fora do instrumento como estratégia eficaz na resolução de problemas. Para A1, por exemplo, algumas dificuldades apresentadas pelos coralistas podem ser mais bem resolvidas quando compreendem a estrutura da peça ou trecho, ou seja, quando têm ‘ideia do que eles vão ouvir’, priorizando o ‘ouvido’ e a ‘experiência coletiva’ no lugar do ‘canto’ e ‘experiência individual’. Enquanto em A2 e A3 as dificuldades mencionadas estavam ligadas à compreensão e execução das peças em estudo, em A1 estavam mais enfaticamente relacionadas à compreensão e execução dos coralistas. Penso que isso se justifique pelo fato de que A1 lida com cantores amadores e repertório mais simples, precisando dedicar mais tempo ao ensino das peças. A3 também é regente, no entanto, lida com músicos e repertório de nível mais avançado e, portanto, a resposta dos músicos pode mais facilmente corresponder as suas expectativas, de maneira que pode dedicar-se mais a interpretação das peças. A2, A3 e A4 explicam que procuram apreender as peças intelectualmente antes de executá-las como meio de identificar e contornar possíveis dificuldades. A2 acredita que ‘a maioria das dificuldades técnicas está relacionada ao ouvido’ e, por isso, entendendo ‘como é que tem que soar aquilo’ entende melhor ‘como fazer’. A3 procura estudar a partitura ‘sem batuta na mão’, isto é, analisa a partitura buscando ‘mentalizar o melhor caminho’ para antecipar e solucionar problemas que pode vir a ter quanto à clareza gestual. Acredita que essa estratégia facilita a execução dos seus movimentos e a compreensão dos músicos. A4, por sua vez, afirma solfejar os trechos mais difíceis, recorrendo ao piano quando necessário. Acrescenta que a compreensão do contexto harmônico pode também auxiliar o aprendizado

da peça. Esses relatos são exemplos da maneira como *experts* tendem a solucionar problemas, pois, segundo Hoffman (1996), diferente dos novatos, *experts* investem mais tempo formulando suas estratégias a partir do conhecimento melhor organizado que possuem e voltam sua atenção para o mapeamento de erros e dificuldades, importante aspecto da prática deliberada (ERICSSON, 1993). A3 é ainda mais explícito quando afirma que trabalha ‘o mais lento possível’ as ‘passage[ns] mais complexa[s]’, que ‘exigem uma dedicação maior’. Explica que durante esse processo busca ‘pensar em cada coisa que está fazendo’, refletindo sobre sua própria regência para que se torne ‘mais natural’. Segundo Ericsson (2007) realizar uma atividade torna-se ‘mais natural’, como diz A3, devido às adaptações corporais provocadas pela atividade e conquistadas pela prática adequada, esta, fruto da busca consciente pelas estratégias mais eficazes (ZIMMERMAN, 2002). Assim como jogadores de xadrez *experts* não memorizaram milhares de movimentos de peças, mas jogam segundo princípios abstraídos das partidas passadas (HOFFMAN, 1996), observo que os alunos também não apenas repetem e decoram suas partes, mas buscam compreender como a sua parte se relaciona com as demais ou se insere num estilo, o que aponta para seus desenvolvimentos em direção à *expertise*. A meu ver, é o que pretende A1 ao se utilizar do aquecimento vocal para trabalhar isoladamente trechos de maior dificuldade, de modo que seus coralistas compreendam o sentido musical daqueles trechos. A2 sugere que cada tipo de problema pode ter uma solução diferente. O aluno entrevistado cita, por exemplo, dificuldades técnicas, de memorização e de interpretação, para as quais afirma estar experimentando, através de um aplicativo de celular, uma nova estratégia para resolução de dificuldades, que chama ‘repetição espaçada’. Sua busca por novas estratégias demonstra envolvimento ativo no processo de aprendizagem (estudo autorregulado), procurando refletir e reformular constantemente suas estratégias em função dos objetivos que coloca para si, uma característica comum em *experts* (ZIMMERMAN, 2002; ERICSSON, 1993, 1994; GALVÃO, 2006, 2012). O aluno, por exemplo, reconhece que a estratégia da repetição espaçada nem sempre é proveitosa pois algumas peças ou passagens exigem maior dedicação ‘pensando, tocando e ouvindo’ para descobrir, ‘conversando com a partitura’, a sonoridade que deseja. Isto, por sua vez, indica sua preocupação com um elemento fundamental da *performance* que é a participação do intérprete na co-criação da obra, já que é ele quem preenche os vazios deixados pela notação da partitura (ALMEIDA, 2011). De certo modo, todos apontam a separação em passagens menores e sua repetição como estratégia de estudo dos trechos mais complexos, porém, uma repetição atenta para não fixar algo indesejado ou, ficar ‘repetindo erro’, como diz A1.

A partir de quais critérios escolhe o repertório?	
A1	Lá no colégio eu sempre <u>divido um pouco com a turma</u> também. Então, eu deixo eles escolherem algumas músicas e eu tenho muita sorte de eles sempre escolherem músicas com <u>variedades harmônicas</u> , variedades melódicas, contrastes interessantes, algo que dê pra fazer um arranjo legal, que dê pra fazer um arranjo mais diferenciado. E eu escolho também algumas coisas que eu <u>queira que estudem</u> e aí trabalhar um pouquinho mais algum aspecto do coro, trabalhar um pouquinho mais a independência das vozes ou trabalhar mais salto, trabalhar mais intervalos ou, sei lá, três vozes, enfim, varia. Mas isso depende muito também do que <u>pedem pra gente</u> [colégio]. E eu não chego a reclamar não porque são sempre trabalhos muito legais.
A2	Bem, quando eu estava no <u>curso básico</u> eu não lembro muito, sinceramente, eu acho que era muito do que a <u>professora me levava</u> até porque eu não conhecia muita coisa. [...]. [...] muitos professores às vezes <u>determinam o repertório</u> pros alunos. Ela não, ela é uma professora [da UNIRIO] que conversa mais comigo e a gente <u>decide junto</u> . [...]. Bem, um dos critérios muito importante pra mim é <u>gostar do repertório</u> , mas eu tenho que mudar esse critério [...] eu sei que eu tenho que me formar e me desenvolver bem em repertórios que eu sei que não me identifico tanto [...]. Dos estudos de virtuosismo que eu fiz na UNIRIO, não fiz nenhum a um nível que eu tenha me sentido orgulhoso porque eu simplesmente <u>não me interessava por eles</u> . Então, isso é uma barreira que eu preciso vencer [...]. Mas tem esse critério e tem o critério da <u>dificuldade técnica e musical</u> . [...]. Então, [a professora recomendava] fazer uma obra maior romântica, não só porque vai ser uma obra tecnicamente mais difícil, mas porque você tem que ter uma <u>interpretação mais coerente</u> do início ao fim de uma obra mais longa [...]. Porque você pode fazer qualquer aluno que tenha bons dedos tocar uma sonata de Beethoven, mas às vezes a pessoa não tem o <u>ouvido ou a mentalidade boa</u> ainda desenvolvida o suficiente pra tocar aquele repertório, então, ela toca meio que nota atrás de nota e fica uma coisa meio seca e sem graça. Acho que ela tentava achar o repertório que encaixava no meu nível de maturidade musical, ao mesmo tempo que me desafiava também a subir esse nível. [...]. [...] eu não achei que eu ia tocar Stockhausen na graduação e [...] foi uma peça que se encaixou perfeitamente no ano passado no meu <u>nível de maturidade musical</u> , em termos de interpretação e o quanto eu fui capaz de lidar e entender aquele repertório. [...]. Eu sinto que ao longo da minha formação eu fui passando muito rápido por algumas etapas, então, eu tenho uma coisa minha de querer <u>pegar repertórios mais básicos</u> e fundamentais porque eu ainda quero trabalhar coisas mais simples.
A3	Geralmente, a coisa mais subjetiva do mundo é escolher o repertório que simplesmente você gosta. Mas meu primeiro, é <u>gosto</u> . Eu gosto muito das coisas mais impetuosas, as coisas mais grandiosas, são as coisas que me chamam mais atenção. [...]. O segundo é a <u>linguagem</u> , que no caso acaba sendo quase que a mesma coisa, a linguagem de certos compositores me chamam mais atenção. [...]. [...] enquanto regente eu gosto muito e é também uma das questões da escolha do meu repertório, de peças de um repertório que tenha <u>muita variedade</u> . [...]. Porque tem muita música que é motor rítmico, <u>muito do mesmo</u> . Não que seja ruim, tem peças ótimas, mas o muito do mesmo acaba não <u>exigindo tanta variedade</u> do regente. Exige uma criatividade muito maior do que realmente um trabalho. O cara às vezes fica tentando criar muita coisa por uma coisa que não tem do que realmente fazer música.
A4	

A1 seleciona parte do repertório junto com os coralistas. Outras peças são acrescentadas com vistas a trabalhar nuances específicas que ‘queira que estudem’. A escolha do repertório depende também do que é solicitado pelo colégio que, segundo A1, de modo

geral, por sorte, apresentam ‘variedades harmônicas, variedades melódicas, contrastes interessantes’ passíveis de um ‘arranjo mais diferenciado’. Sendo o prazer pela atividade uma das razões para alguém motivar-se por praticar alguma coisa (O’NEIL e MCPHERSON, 2002), penso que selecionar as músicas em conjunto com os coralistas pode mantê-los envolvidos na prática coral. Neste caso, não seria o gosto pelo canto apenas, mas pelo repertório. Também observo a presença da motivação em A2 quando explica que passou a decidir o repertório junto à professora que, segundo ele, ‘conversa mais’ e ‘fala o que acha que seria bom que [ele] aprendesse’ ao invés de ‘determina[r] o repertório’ como faziam seus antigos professores. Isto remete à influência positiva que as orientações dos professores podem ter no estudo autorregulado dos alunos (GALVÃO, 2012; ZIMMERMAN, 2002). Outro elemento motivador encontra-se na tentativa de A1 em adequar o repertório ao nível musical dos coralistas e eventualmente provocá-los a avançarem a um nível mais avançado, ideia encontrada na teoria do fluxo citada por O’Neil e McPherson (2002). A2 faz menção a este mesmo aspecto quando cita o ‘critério da dificuldade técnica e musical’ e explica que se trata de estudar uma peça não apenas pela dificuldade técnica que exige, mas também pela adequação entre o desafio exigido e seu ‘nível de maturidade musical’ para que seja capaz de uma ‘interpretação mais coerente’. Semelhantemente, A3 afirma que busca peças que não sejam ‘mais do mesmo’, mas com ‘muita variedade’ e que permitam ‘contrastar os momentos’. Para A3, a meu ver, peças com menos variedade (agógica, dinâmica, textura, etc.) podem levar o regente a criar interpretações que a descaracterizem, talvez pelo desejo de incluir certas características não sugeridas *a priori* pela estrutura da composição. Contudo, tanto A2 quanto A3 destacam o gosto pessoal como principal critério para escolha do repertório. Para A2 quando não há interesse, acaba por dedicar-se menos. Isto reforça o gosto como elemento motivador para a prática, pela razão já exposta. Porém, o aluno ressalta que precisa ‘vencer essa barreira’ pois o repertório de menos interesse é necessário para a ‘trabalhar como pianista clássico’. O músico que irá trabalhar com *performance* musical deve possuir as qualidades que o torna socialmente aceito como *performer*, ou seja, para que outros reconheçam o que ele faz como *performance* (CARLSON, 2010; COOK, 2001). Sendo assim, pode ser que em algum momento seja necessário para a formação do intérprete o domínio de peças, técnicas ou até mesmo de clichês interpretativos que podem não ser do seu agrado. Parece ser exatamente isso que a fala de A2 sugere. Também vai ao encontro da ideia de que o que se espera de um *expert* varia conforme o seu tempo de prática (STERNBERG, 2000) e conforme a área que pretende atuar (SIMONTON, 2000). Certas qualidades talvez sejam suficientes para garantir o *status expert* a um aluno, mas não a um

‘pianista clássico’ profissional ou mais experiente. Ou, então, para ser reconhecido como *expert* num contexto e não em outro (ex.: músico de casamento, músico de concerto). Desta maneira, observo uma diferença entre *expertise* e *expert*. O primeiro se refere ao que o músico é capaz de realizar com consistência como resultado da prática deliberada e não depende do reconhecimento social – são suas habilidades. O segundo depende do reconhecimento de sua habilidade dentro de um determinado contexto. A4 foi solicitada dias após a entrevista a escrever um texto ou gravar um áudio a respeito dessa pergunta, mas não o fez. Apenas informou que a escolha do repertório varia conforme a situação (audição, estudo pessoal, aulas, etc.).

A partir de quais pressupostos você pensa na interpretação de uma peça nova?	
A1	A primeira que eu tento falar é: a música trata do quê? Trata disso, disso, disso, o quê que vocês acharam? Quais são suas impressões? Vocês viram o clipe? O quê o clipe fala? Como que o clipe acrescenta à música, ao lirismo? E aí depois, eu tento pensar, tendo essa ideia da <u>mensagem, como que a gente vai fazer isso em música</u> , como que a gente vai amplificar essa temática toda. Nessa determinada frase daqui que está chegando num ponto clímax da peça, ela precisa ter muito drama, a gente precisa passar a ideia pro ouvinte de que a gente está sofrendo, que é algo doloroso, mas que no final a gente vai se confortar e que vai conseguir sobreviver a isso. Então, como vai ser o <u>canto</u> dessa forma? Como vai ser a <u>interpretação</u> , vai cantar de qualquer jeito? Como que é a <u>postura</u> ? [...]. Como que vai ser a <u>expressão facial</u> também, esse fraseado daqui? Isso no arranjo tem um pouquinho de diferença, tem o refrão que as frases são todas ligadas, tem outro refrão que as frases são separadas. Então, como a gente reforça que nisso daqui é mais ligado, que nisso daqui é mais separado? [...]. Pra trazer um pouco todas essas impressões e sempre cantar com <u>respeito e com a dramaticidade que a música exige</u> .
A2	O <u>compositor</u> vai <u>definir o caminho</u> que eu vou usar para pensar na interpretação da peça. Eu sou uma pessoa muito intuitiva, eu gosto de confiar na minha <u>intuição</u> . Então, se é um tipo de repertório que está gravado, eu escuto muitas vezes, escuto muitas vezes em <u>várias gravações</u> para eu tentar formar na minha cabeça mais ou menos uma <u>visão</u> daquela peça. [...]. Mas você sabe que certos compositores estavam ou não pensando em certas <u>coisas específicas</u> [...]. Então, quer dizer, cada compositor tem um jeito de pensar. E ali eu vou tentando através da escuta da música, tentar entender como é que essas coisas acontecem naquela partitura. O quê que elas me dizem, o <u>que eu acho da música</u> e, conforme eu vou aprendendo, isso vai surgindo. [...] a ideia é você formar uma interpretação <u>antes de ir para o piano</u> . Então, é uma interpretação muito baseada na sua escuta e nas comparações que você faz. Aí, você senta com a partitura e pode separar ela em várias seções e <u>tentar sua interpretação</u> , onde fica mais agitado, mais emocional, onde é que fica mais calmo e aí tem vários <u>clichêzinhos</u> que você pode usar pra diversos repertórios. [...]. Mas tento sempre deixar um bom papel pra minha intuição, para tentar ser <u>genuíno</u> . Porque a intuição ela é sempre muito <u>autêntica</u> . Se eu ficar tentando fazer muito de um jeito que for muito <u>contra intuitivo</u> , me sinto forçado, como se eu estivesse querendo falar de um jeito diferente. <u>Imitando um sotaque sem sucesso</u> [...]. [...]. Deve ser por isso que eu tenho dificuldade às vezes com o repertório romântico. Eu me interessava menos, ouço menos, então, eu formo menos uma intuição no repertório [...].
A3	Mas é o <u>meu instinto</u> . [...]. Eu acho que a resposta do público, a resposta das pessoas que te vêem, acho que isso é muito importante, isso influencia muito numa tomada de decisão sua, qualquer coisa na sua vida. E eu comecei a receber muitos elogios quando eu comecei a

	<p>reger, só que eu regia de uma forma altamente louca, instintiva, mas que as pessoas gostavam [...]. [...]. Eu coloco o <u>sentimento</u>, eu coloco a questão da <u>história da peça</u>, o que ela representa, o que o <u>compositor buscava</u> representar naquela época, o que ele quer com determinado timbre, com determinada combinação de instrumentos e eu procuro encaixar tudo isso na minha interpretação. [...]. Mas também tem o fato de que <u>nenhum compositor pensa igual</u> a outro, aí tem que se atentar mais pra época. Eu procuro fazer um <u>contexto geral de sonoridade</u>, de personalidade do compositor [...]. [...]. [...] a <u>personalidade</u> diz muito sobre a peça do cara. Mas o principal e acaba sobressaindo pra mim, é o meu sentimento com relação àquela passagem ou àquela peça. Aí, minha interpretação vai toda baseada em <u>sentimento e emoção</u>, na maior parte. Como <u>eu me sinto</u> quando eu <u>ouço</u> ou quando eu <u>decifro</u> aquela passagem ali.</p>
A4	<p><u>Entrar na aura</u> mesmo, do mesmo jeito que algo me toca, tipo a música do “errei sim” [exemplo cantado], ao mesmo tempo eu preciso <u>dar a minha cara, como eu sinto isso</u>. [...]. Eu preciso sentir o que que a música está <u>passando pra quem está assistindo</u> [...]. Basicamente, eu preciso entrar na aura daquilo porque senão fica fora <u>daquela realidade</u>, e entender que todos os intérpretes, todo som que é produzido pelos instrumentos musicais, no canto, é humano, então, o humano ele sente de várias formas, então, realmente a base pra mim, o <u>critério base</u>, eu preciso sentir isso porque senão, <u>se eu não sentir, eu não vou conseguir passar</u>. [...]. [...] não necessariamente eu tento <u>imitar alguém</u>, mas se eu gosto de alguma coisa tua ali, que nem Elis Regina que ia no <i>show</i> de sei lá quem e viu o que rolou de bom, gestos, trejeitos de mão e tudo, é a <u>minha forma de falar</u>, porque vai ser <u>original</u> a partir do momento que nunca me ouviram fazer aquilo.</p>

Cada aluno, a seu modo, mencionou o estudo do contexto histórico dos compositores, bem como o que pensavam sobre as obras, como fundamentais para pensarem suas interpretações. Apenas A4 foi menos explícita a este respeito. Ao falarem ‘intuição’, ‘instinto’ e ‘como eu sinto isso’, A2, A3 e A4 buscam acrescentar às suas interpretações suas próprias impressões da obra, mas levando em conta, ao menos parcialmente, as eventuais ideias originais de cada compositor. Na música de tradição clássica europeia, a peça a ser executada está geralmente registrada numa partitura, que, conforme Almeida (2011), fixa alguns elementos, mas deixa de fora outros tantos que devem ser pensados pelo intérprete. No contexto da *performance*, esses outros elementos são pensados a partir de aspectos históricos da peça e propostas pessoais, que são atravessados pela cultura vigente (ALMEIDA, 2011; COOK, 2001). Um *expert* em *performance* musical deverá, portanto, estar atento a essas questões, pois, se a *expertise* é restrita a uma atividade e essa atividade é a *performance* musical, o sujeito deve ser capaz de resolver os problemas pertinentes a ela (HOFFMAN, 1996), que envolve elaborar uma interpretação a partir dos aspectos já mencionados. A1 não menciona o compositor, mas pensa a interpretação do arranjo a partir da temática sugerida pela composição original. Para este fim, procura trabalhar a postura, a expressão facial e a interpretação do canto, relacionando-as às características do arranjo de modo a respeitar a ‘dramaticidade que a música exige’. Para A1, então, a própria peça (texto e música) possui características que precisam ser traduzidas e transmitidas pelos intérpretes, ideia encontrada

em Walls (2002). Porém, ao levar em conta as impressões dos coralistas, A1 aponta também para o caráter co-criativo da *performance* (ALMEIDA, 2011). Assim como A1, A4 também procura transmitir uma ideia aos ouvintes. Para ela, o ‘critério base’ para uma nova interpretação é o seu sentimento, pois, sem sentir, não é possível ‘passa[r] pra quem está assistindo’. Para tanto, procura ‘entrar na aura’ da música, apreender ‘aquela realidade’, percebendo como a sente. Acredito que com esta fala A4 esteja se referindo ao estudo da música fora do instrumento, assim como também cita A2. Afirma ainda que o modo como sente a peça será o traço distintivo da sua interpretação, conferindo-lhe originalidade, uma vez que nunca a ‘ouviram fazer aquilo ali’. Novamente surge a relação entre propostas pessoais (‘como eu sinto’) e intenções originais do compositor (‘entrar na aura [...] daquela realidade’). A2, por exemplo, explica que após conhecer melhor o compositor, tenta sua própria interpretação a partir de clichês e de sua intuição, tentando ser ‘genuíno’ para evitar ‘imita[r] um sotaque sem sucesso’, ideia também presente em A4. Semelhante aos demais, A3 procura basear sua interpretação no seu ‘instinto’, isto é, no que sente quando ouve ou decifra a peça ou certas passagens. Ao fazer um ‘contexto geral da sonoridade’, considera também os aspectos histórico da peça, a personalidade do compositor e o pensamento dele a respeito da obra. O que se pode notar é que todos os alunos parecem adotar basicamente os mesmos critérios para a construção da *performance*, critérios que coincidem com os expostos pelos teóricos da *performance* musical (WALLS, 2002; ALMEIDA, 2011; COOK; 2001). Segundo Sloboda (2000a), é através da experiência como ouvintes que músicos aprendem a interpretar o caráter expressivo das músicas e, a partir desse conhecimento, pensam como irão transmitir suas ideias musicalmente. A procura por melhor transmiti-las, por sua vez, é justamente o que caracteriza o trabalho do artista (PAYNTER, 1970). Desta maneira, entende-se por quê os alunos, sobretudo A2, A3 e A4, enfatizam a escuta de gravações, estudo fora do instrumento e a reflexão sobre suas impressões a respeito da obra.

A partir de quais critérios avalia uma interpretação?	
A1 ⁵³ :	Meus critérios, eu gosto sempre de conversar com o coro sobre a <u>mensagem da música</u> pra, a partir dessa mensagem, a gente <u>criar em conjunto</u> uma interpretação pra aquela música. E meu critério pra avaliar essa interpretação é se está <u>coerente com a mensagem</u> que a gente combinou, se está coerente com as coisas, com os detalhes que a gente combinou, que a gente arranjou e ver o resultado final. Então, se a mensagem é uma mensagem mais enfática, quase que violenta, digamos, eu preciso ver se o coro está cantando com vigor, se está

⁵³ Informação fornecida em data posterior à entrevista através de gravação de áudio.

	cantando com a composição, se está <u>passando estas sensações</u> . Já se for uma música mais delicada, uma música mais romântica, digamos, eu tenho que ver se ele está interpretando com mais delicadeza, mais gentileza, um canto mais agradável, uma forma mais passiva.
A2	A primeira coisa é se eu <u>gosto ou não</u> . Às vezes eu não sei por quê, mas eu não gosto do jeito que a pessoa está tocando. [...]. Ela faz coisas que <u>eu não faria</u> , mas que não estariam necessariamente erradas. Mas, por exemplo, em termos <u>técnicos</u> , se ela está tocando de maneira muito suja, ou de maneira que eu <u>não consigo entender quais são as ideias</u> dela, eu já acho que não esteja tocando bem. Porque às vezes a pessoa não está tocando com a técnica super limpa e bonitinha, mas ela toca de uma maneira que consegue passar a ideia, pelo menos a intenção [...]. Às vezes o <u>controle</u> que ela tem do instrumento ainda não é tão grande, então, não consegue passar todas as ideias que quer, que ela tem na cabeça, mas é um <u>processo</u> . [...]. Às vezes a pessoa tem uma técnica maravilhosa, mas eu acho que a interpretação ficou muito brega ou ficou <u>nada a ver com o compositor</u> ou com a obra, aí você pode dizer que é uma questão de opinião de interpretação. Mas, dependendo da obra eu decreto, tocou mal. Se tocar Bach e tocar de um jeito super hiper romântico, eu vou falar “tocou mal, Bach não é assim que se toca”. A não ser que a pessoa faça algo diferente, mas <u>faça super bem feito</u> [...]. [...]. Eu fico tentando entender se consigo sentir, pelo menos, que a pessoa está sendo <u>genuína</u> . Às vezes [...] eu não sei qual a intenção dela tocar, se é pra se exhibir ou se não está interessada nesse repertório, às vezes fica <u>bem visível</u> . [...]. [...] você também não vai poder ir lá falar isso porque quem sou eu pra ter certeza que é isso que está acontecendo? Às vezes é uma outra coisa e é <u>só uma interpretação</u> .
A3	[...] eu acho que é quando eu vejo a <u>facilidade</u> com que uma pessoa foi capaz de <u>executar alguma coisa</u> . [...]. [...] quando você vê um músico e vê que ele está fazendo uma coisa que é muito difícil às vezes, <u>you que conhece aquela determinada área</u> , e você vê ele fazendo uma coisa muito difícil com extrema facilidade. Eu acho que isso é mais interessante, é a forma como ele consegue <u>resolver a dificuldade</u> ali, você está ciente do que está acontecendo, está ciente do que ele está fazendo. Dessa forma que eu avalio, avalio o <u>grau de dificuldade</u> que a pessoa consegue resolver visivelmente com facilidade, com segurança, com técnica.
A4	Quando eu estou muito afiada, eu olho muito mais a <u>parte técnica</u> , quando eu estou muito nerd. Mas normalmente eu me deixo <u>levar pela arte</u> [...]. [...] Parte artística. Se eu entender o idioma, eu posso acompanhar mais a poesia e a obra do poeta, se tiver letra. Daí, fazer os <u>links com algum sentimento</u> parecido com o meu, no meu acervo da hora. E se for tão belo, tão sublime, eu não consigo mais <u>pensar em nada</u> por que eu sou transportada pra um lugar que <u>não dá nem pra explicar</u> [...]. É no dia que eu estou mais técnica, eu presto atenção nos registros, no que eu estou <u>estudando mais recentemente</u> , se a pessoa usou voz de cabeça, de peito, se usou mix, quais são as influências, se ela está mais caricata, qual o sotaque que a pessoa está usando, de onde, se ela está equivocada ou se está certa, quais as técnicas ela usou, com quem parece que ela estudou, é isso. Ela é atriz? Não é? É cantora há muito tempo? Domina bem?

A1 e A2 falam de transmitir uma ideia ou mensagem, mas não deixam claro de que maneira isso pode ser percebido pelo ouvinte, ou seja, sem conhecer a mensagem intencionada como saber se a interpretou adequadamente? A meu ver, por serem músicos a compreensão das ideias musicais se dá através do reconhecimento de nuances interpretativas que consideram pertinentes numa *performance*. Poderão, por exemplo, localizar onde possivelmente há erros em relação às prescrições da partitura ou a aspectos históricos e estilísticos e mesmo reconhecer clichês já cristalizadas pelo uso. Contudo, o grau de refinamento da escuta irá variar conforme o grau de *expertise*, como lembra (Hoffman

(1996). Se a capacidade de transmitir uma ideia ou mensagem é critério de avaliação, é preciso que ao avaliar uma interpretação seja considerada a capacidade do ouvinte de decifrá-la. Isto não quer dizer que um leigo não possa se beneficiar de uma *performance*, apenas que alguém da área poderá atentar para detalhes que passam despercebidos para os demais. A4, por exemplo, destaca uma série de características próprias do seu instrumento (a voz) que podem ser usadas como critério de avaliação. Já A3 afirma que por ser músico conhece as dificuldades que o intérprete teve que enfrentar e avalia sua interpretação com base na ‘forma como ele consegue resolver a dificuldade’. A2, por sua vez, informa que tem como um dos critérios observar se o intérprete levou em conta questões estilísticas e aspectos históricos do compositor para avaliar se ‘tocou mal’. Segundo Hoffman (1996), um *expert* para ser reconhecido como tal deve atender aos critérios estabelecidos pelos membros do grupo do qual pretende participar como, por exemplo, dos intérpretes de música de concerto. As falas de A2, A3 e A4 evidenciam justamente o momento em que um músico pode ser reconhecido como *expert* ou não. Ao fazer sua avaliação, A2 parece distinguir o seu gosto quanto à interpretação, da capacidade do intérprete de transmitir suas ideias, afirmando que alguns pianistas não possuem a técnica necessária para expressar o que desejam, o que prejudica a interpretação. Observo, portanto, que A2 está de acordo Ericsson (1993; 2007) para quem *expertise* pressupõe o controle daquilo que importa numa atividade, neste caso, *performance* musical que, segundo Almeida (2011), requer controle dos aspectos técnicos e musicais. Para A1, por exemplo, o coro deve ser capaz de transmitir ‘sensações’, através da interpretação musical, que sejam coerentes com a mensagem da peça. Em outras palavras, A1 estabelece um ideal de interpretação e busca as melhores maneiras de atingi-lo. O quão capaz será de obter o resultado almejado está relacionado ao seu grau de *expertise*. A fala de A4 também evidencia a sua consciência acerca dos aspectos técnicos que devem estar envolvidos numa *performance* quando comenta que há momentos que analisa a ‘parte técnica’ da interpretação e outros em que se deixa ‘levar pela arte’. Para A1, o coro deve ser capaz de transmitir ‘sensações’, através da interpretação musical, que sejam coerentes com a mensagem da peça. Nesta passagem, A1 explica como avalia a interpretação do seu coro, mas não como avalia outros coros. Por trabalhar junto aos coralistas, sendo ele o regente, conhece a mensagem a ser transmitida e as sensações que pretende expressar, porém, não informa a partir de quais critérios faria sua avaliação na condição de ouvinte *expert*.

A partir de quais critérios avalia seu próprio desempenho? Como sabe que está progredindo?	
A1 ⁵⁴ :	Dentro do ensino, acredito que a gente tenha alguns <u>objetivos</u> e pra alcançar esses objetivos a gente tem algumas <u>metas</u> e aí, depende do que está sendo ensinado e aprendido e quais são esses objetivos. Mas uma resposta mais generalizada seria mais ou menos se essas metas estão sendo alcançadas. Como a gente citou aqui, se o <u>professor está passando</u> novas linguagens, novos repertórios, novas técnicas pra aqueles repertórios, uma forma de eu saber se estou progredindo é <u>verificar se eu estou dialogando</u> com essa nova linguagem, <u>se eu estou utilizando</u> essa nova linguagem pra outras esferas, se eu uso um pouquinho do que eu aprendi aqui dessa linguagem eu misturo, sei lá, com o samba, por exemplo, faço uma composição misturando essas duas coisas, ou seja se aquilo que eu estou aprendendo agrega pra outras coisas que não necessariamente eu esteja aprendendo, então acho que é uma visão um pouco mais interdisciplinar.
A2	Bem, eu <u>olho pra trás</u> e penso no que eu podia fazer e o que que eu via com muita <u>dificuldade</u> e como eu vejo essa questão agora. [...]. [...] melhorei bastante em termos de leitura, em termos do quão <u>rápido eu consigo resolver</u> probleminhas de leitura. [...]. Por exemplo, se você me perguntar sobre escalas no piano, eu não sinto que eu progredi muito com escalas, porque algumas das dificuldades que eu tinha, eu ainda tenho. [...]. Eu percebo que eu consigo fazer dinâmicas muito mais diferente, cores diferentes e principalmente pelo ouvido, consciente que eu estou fazendo, como está soando, o <u>nível dessa consciência</u> , é um bom critério para se avaliar o progresso. [...]. Não ouvia [nos primeiros anos] muito bem a diferença [...], outra pessoa falava que estava soando de um jeito e eu não conseguia perceber que estava soando daquele jeito. [...]. Outro critério que eu tenho para avaliar esse progresso é como eu consigo achar soluções pros problemas que eu tenho. [...]. Hoje já <u>desenvolvi ferramentas</u> , já sei mais ou menos o que fazer, principalmente em relação à acompanhamento.
A3	[...] pra mim, é <u>difícil eu saber</u> se eu fui bem tecnicamente, se eu fui bem claramente, sendo claro com os músicos. Já teve situações de eu achar que eu não fui tão bem, as pessoas que estão de fora falam que foi muito bem, foi muito claro. [...]. Mas, a minha forma é como <u>eu me sinto</u> [...]. Eu acabei, acabou uma peça, acabou a execução de uma peça, uma música, se eu me sinto bem, <u>sensação de dever cumprido</u> , eu acho que eu fiz tudo muito bem, eu fiz as passagens muito bem, eu desenvolvi muito bem aquilo que eu me propus aqui nesse momento. [...]. [...] é mais claro pra mim dizer, conceituar, definir alguma [interpretação] vendo uma pessoa do que definir a mim mesmo. [...] eu sempre tenho um <u>senso crítico bem mais apurado pra mim</u> . Mas, com relação a ver as outras pessoas é a questão técnica, a questão corporal. [...]. [...] uma pessoa que passa uma confiança [...], eu acho que a <u>confiança determina o grau de conhecimento</u> que você tem sobre determinada coisa. Se você conhece pouco, se você estudou pouco, se preocupou pouco com aquela coisa eu acho que, de certa forma, seu <u>corpo vai falar</u> . [...]. Eu geralmente avalio que é bom [o estudo] quando eu <u>consigo alcançar todas as metas</u> que eu estipulei pra aquele dia, pra aquela hora. [...]. [...] mesmo que talvez eu não tenha, digamos assim, <u>produzido tanto</u> em termos de técnica pessoal.
A4	[...] eu fiz a melhor audição da minha vida, que eu acho [...] e foi a melhor sensação de fazer a audição que eu já tive. Foi a melhor vez que eu cantei em audição. Não necessariamente as coloraturas estavam certas, porque fazia pouco tempo que eu tinha estudado [...]. E aí, o critério é: eu <u>me senti muito bem</u> fazendo audição e eu não passei. [...]. [...] Só que a minha sensação foi que eu fui que nem uma leoa pra prova. Eu fui muito bem na prova, sabe? Só que provavelmente estava mais adequado pra alguma voz mais leve [...]. E aí, como eu me avalio? Eu várias vezes <u>deixo para os outros me avaliarem</u> , eu prefiro estar <u>bem comigo mesma</u> , com meu coração tranquilo de que eu cerquei de todos os lados com os ensinamentos da mestra [professora]. Eu prefiro estar assim, eu gasto o dinheiro que

⁵⁴ Informação fornecida em data posterior à entrevista através de gravação de áudio.

for pra estar bem, eu bebo 5 litros de água se deixar.
--

Segundo A1, para avaliar seu desempenho é preciso levar em conta quais são os ‘objetivos’ e as ‘metas’ para alcançá-los. Por metas, acredito que se refira às estratégias adotadas para atingir os resultados desejados, importante aspecto do estudo autorregulado (ZIMMERMAN, 2002). Ao observar se está conseguindo colocar em prática o que aprendeu (‘dialogando’) e verificar sua capacidade de transpor o conteúdo para outros contextos, A1 demonstra estar consciente do que está buscando ou do que ainda precisa realizar para atingir seus objetivos. Segundo Ericsson (2006), a experiência permite que o sujeito execute melhor uma atividade apenas em curto prazo. Para progredir em longo prazo, é preciso querer e estabelecer claramente o que deseja realizar, além de estar constantemente atento para a correção de erros – características principais da prática deliberada (ERICSSON, 1993; 2006; 2007). A2 procura se lembrar das dificuldades que tinha no passado e que já não tem atualmente. Nota também que com o tempo desenvolveu ferramentas para resolver problemas com mais rapidez. Observo que o aluno fala em desenvolver ferramentas, o que sugere a sua capacidade de criar soluções para os problemas. Ao mesmo tempo, é possível notar que essa capacidade foi adquirida após anos de estudo, estando em acordo com Hoffman (1996) e Ericsson (1993). A2 acredita que um bom critério para avaliar seu progresso é o ‘nível [da] consciência’ que tem sobre o que está tocando, pois, como relata, nos primeiros anos de estudo do piano não conseguia ouvir a diferença entre os resultados que alcançava. Essa passagem ilustra bem a diferença entre o estágio inicial e outros mais adiantados da *expertise*, em que o sujeito passa a perceber nuances antes despercebidas (HOFFMAN, 1996). Também corrobora o argumento de que a excelência é fruto da prática deliberada (ERICSSON, 1993; HOWE ET AL., 1998; SLOBODA, 2000b). Isto porque sua capacidade de resolver problemas e a percepção aguçada surgem somente após a prática, isto é, não estavam lá antes. Se tais capacidades fossem inatas, como dizia Galton (2000), se manifestariam com o mínimo de esforço, o que, segundo Ericsson (1993) e a própria experiência, não ocorre. Também Sloboda (2000b) nos lembra que primeiro o indivíduo adquire inconscientemente habilidades musicais rudimentares na infância e somente depois, por decisão individual, se empenha em atingir a excelência na atividade. Ao falar sobre o que precisa melhorar, penso que A2 também está ciente das suas deficiências. Tanto A3 quanto A4 parecem não se preocupar em avaliar-se. A3 avalia seu desempenho numa *performance* a partir da sua ‘sensação de dever cumprido’ ao término do concerto. Se como espectador, A3 utiliza como critério de avaliação

de desempenho a confiança transmitida pelo corpo como revelador do grau de conhecimento do regente, acredito que adote para si o mesmo critério, afinal diz ser muito crítico consigo mesmo. Em outras palavras, A3 diz que o grau de domínio com que alguém realiza alguma coisa revela seu grau de *expertise*. Desse modo, seu sentimento de satisfação ao reger num concerto pode ter relação com o quão confiante se sentiu ao realiza-lo. Além disso, penso que alguém que pratica para realizar bem alguma coisa tem como expectativa sair-se bem ao realizá-la e, quando isto ocorre, sente-se satisfeito ('dever cumprido'). Este ciclo é o que ocorre em *experts*, que tendem a se motivar mais pelos resultados, frutos da prática deliberada, do que por quaisquer outras gratificações, como dinheiro ou reconhecimento social (ERICSSON, 1993, 2007). Então, praticam para melhorar e ao melhorar sentem-se motivados a seguir praticando, e a seguir melhorando. A4 explica que prefere deixar a avaliação para os outros, embora não especifique quem. Porém, depender da avaliação de um leigo, por exemplo, pode não ser proveitoso para quem deseja se tornar um *expert*, visto que esse título é conferido pelos praticantes da área (HOFFMAN, 1996). A aluna conta uma situação em que se preparou com afinco para uma audição, se sentiu confiante, porém, não passou. Por esta razão, afirma preferir apenas 'estar bem' consigo mesma e ciente de que 'cer[cou] de todos os lados', isto é, dedicou-se intensamente ao estudo, atitude semelhante à de A3. Em A3 e A4 não fica claro como fazem - quais os critérios que adotam - para avaliar o progresso em suas práticas (regência e canto).

Já pensou em desistir? Se sim, por que e o que fizeram você continuar?	
A1	
A2	Durante a graduação eu pensei em desistir porque achei que não ia ser <u>bom suficiente</u> , que ia ser no máximo um pianista medíocre. <u>Comecei mais tarde</u> , estou mais velho, a maioria dos meus colegas pianistas da minha idade <u>geralmente tocam um repertório que eu ainda não toco</u> . [...] se eu quiser algum destaque no exterior vai ser mais difícil ainda [...]. [...] se você vai para Europa, lá a coisa é diferente, nos EUA também um pouco. Nos EUA, pelo menos quem tem dinheiro para se <u>dedicar inteiramente</u> , vai <u>ter recurso</u> , escolas. [...] E aí, geralmente, o que me faz não desistir são as <u>oportunidades</u> que eu tenho de tocar. [...] isso sempre me dá ânimo porque geralmente <u>gosto muito do processo</u> [...] independente do repertório. [...] Às vezes eu penso "será que eu fiz a escolha errada? [...]. Mas aí fico tentando me lembrar como me sinto quando estou tocando e das <u>respostas que recebo</u> das pessoas que estão me ouvindo e penso "não, acho que estou num <u>bom caminho</u> , não sei se é o certo, mas eu estou".
A3	[...] <u>cheguei a pensar em desistir várias vezes</u> . Várias, uma só não. [...] acho que o principal motivo de me fazer continuar é o dia após o outro. É <u>entender que eu posso</u> , que eu consigo alcançar. O motivo que me levou às vezes a querer continuar são os mesmos motivos que me levaram a querer desistir. [...] <u>o ser humano é motivado por respostas</u> [...]. E, enfim, as críticas elas são duras, elas mexem quando são feitas. Não adianta, ela te faz dar um passo

	atrás, te faz parar e repensar o que você está fazendo. [...] Então, a <u>crítica e os maus desempenhos são frustrantes demais</u> . Talvez tenha outros tipos de pessoas que sejam mais <u>blindados</u> pra esse tipo de coisa, entendem melhor. [...]. [...]. O que me leva a querer continuar é que eu estou trazendo a maturidade da minha vida pra esse período em que estou fazendo a faculdade, é isso, você saber <u>equilibrar</u> tudo isso, saber equilibrar tudo isso e entender que um dia vai estar ruim, mas o dia ruim <u>é necessário pra te levar ao dia bom</u> e o dia bom não vai durar pra sempre [...] é isso que causa <u>superação</u> , a gente não se supera tendo só momento bom.
A4	<u>Todo dia</u> . Porque a gente vive na <u>ponta do abismo</u> . Ou a gente voa ou a gente cai. Não sei se você se sente assim. [O que me faz continuar é] a <u>certeza de que eu vou voar</u> . É a coisa que eu <u>melhor sei fazer</u> , eu sei que <u>eu não sou a melhor</u> , nem tenho essa pretensão [...], mas o que me faz continuar é querer fazer disso meu <u>sustento</u> , além de dinheiro, mas de alimento pra alma, alimento pro dia a dia, a minha alegria, a minha tristeza, tudo está relacionado. [...] é uma coisa que <u>transcende</u> , eu <u>não consigo me ver se não for nessa profissão</u> , isso me assusta. Por isso eu penso às vezes em fugir, mas ao mesmo tempo não dá pra desistir. Eu andei isso tudo agora pra parar? Não tem condição, eu <u>tenho muito que fazer</u> ainda.

A1 não foi questionado a respeito da atual pergunta pois entendi que nunca foi sua pretensão tornar-se regente coral e, desta maneira, não haveria razões para desistir da carreira. A2 afirma ter cogitado desistir várias vezes durante a graduação. Explica que por ter começado a tocar piano tardiamente em relação a muitos outros pianistas da sua idade e por não tocar inúmeras peças que tocam, sentiu diversas vezes que não seria capaz de se tornar um pianista ‘bom suficiente’. De fato, segundo Ericsson (1993; 2006; 2007), *experts* geralmente iniciam a prática muito cedo. Segundo o autor, isso é um fator crucial porque durante a infância o corpo está mais apto a sofrer certas adaptações em função dos estímulos e a beneficiar-se por mais tempo da prática deliberada. Até poderíamos pensar que com a prática alguém pudesse compensar o início tardio, porém, acho improvável pois a partir de certa idade as condições do corpo e a necessidade de dividir o tempo de estudo com outras responsabilidades (como outros estudos e/ou o trabalho), limitam muito a dedicação do indivíduo à prática e às demais disciplinas a ela relacionadas. A2 também comenta a dificuldade de estudar piano no Brasil e como isso pode prejudicar o destaque em países onde o estudo do instrumento é mais acessível, pelo menos pra quem decide e pode dedicar-se a ele integralmente. Aqui é possível observar a interferência do entorno cultural no desenvolvimento da *expertise*, pois não basta querer, é preciso ter acesso aos materiais (GAGNÉ, 2008; ERICSSON, 1993; BLOOM ET AL., 1985). Essa questão surge mais uma vez quando A2 diz que o que o faz continuar, apesar das dificuldades, é o prazer que sente ao tocar seu instrumento, proporcionado pelas oportunidades que tem, independentemente do repertório. Neste caso, o aluno demonstra sentir-se motivado pelo prazer de tocar, para o que é preciso ter a oportunidades de tocar (em conjuntos, concertos, festivais, etc.). Procura

também motivar-se pelas críticas positivas que recebe e que o levam a crer que está ‘num bom caminho’. A motivação é fundamental para a *expertise*, que requer uma prática que nem sempre é prazerosa (ERICSSON, 1993). Entendo que as críticas positivas podem sustentar a motivação pois servem como gratificação, *feedback*, ou ainda uma garantia de que o esforço está levando o sujeito a atingir seus objetivos. Isto também pode depender de como a pessoa reage às críticas, pois, segundo O’Neil e McPherson (2002), uns podem entender que não são capazes, enquanto outros podem entender que apenas precisam praticar mais. Acredito que A2 se enquadre neste último exemplo, visto que, apesar das dificuldades que menciona, continua praticando. Além disso, A2 deixa bem claro durante a entrevista que têm consciência das suas deficiências e do quanto está disposto a superá-las. A3 já pensou em desistir várias vezes pois, segundo ele, ‘o ser humano é motivado por respostas’ e são os ‘momentos difíceis’ que levam a ‘superação’. Se foram os maus resultados e críticas que o fizeram pensar em desistir, foram os bons que o fizeram continuar, afirmando que o que o ‘levou às vezes a querer continuar são os mesmos motivos que [o] levaram a querer desistir’. Assim como A2, A3 parece encarar as críticas como instrumentos para avaliar o que precisa melhorar. A4 afirma pensar em desistir ‘todo dia’ porque ‘vive na ponta do abismo’. Penso que a expressão indique a instabilidade da vida profissional do músico. Isto, por sua vez, traz à tona novamente a importância da motivação para seguir praticando. O que a faz continuar é ‘a certeza de que [irá] voar’, isto é, de que será bem sucedida na carreira. A fala de A4 sugere forte sentimento de autoeficácia, que segundo O’Neil e McPherson (2002) influencia no comportamento (reação às experiências, modo como supera dificuldades, grau de dedicação, etc.). Acrescenta não ter a pretensão de estar entre os melhores, mas, sendo cantar o que faz de melhor, deseja fazer disso seu sustento financeiro e ‘pra alma’. A4 afirma não se enxergar em outra profissão, sobretudo após longo período de formação e que, por isso, não pretende desistir. Além disso ressalta ainda ter ‘muito que fazer’. A meu ver, as experiências que viveu, somadas ao seu expresso e forte desejo de se tornar cantora, podem ter-se refletido na sua personalidade, ou seja, uma personalidade que se identifica com a profissão músico. O mesmo pode ter ocorrido com os demais alunos. Conforme Sosniak (1985), os pianistas do seu estudo aprenderam, pelo convívio com outros músicos, a portarem-se como pianistas, de maneira que em certo momento passaram a se enxergar mais como pianistas do que como alguém que toca piano. Acredito ser nesse contexto que A4 diz não conseguir pensar em migrar para outra profissão. Tanto A2 quanto A4 mencionam a dificuldade em tornar suas profissões suas fontes de sustento. Em outro tópico A3 já havia tecidos comentários a este respeito, ao afirmar que pensou na carreira militar apenas pela estabilidade financeira. Talvez

por esta razão não tenha mencionado tal dificuldade como motivo para desistir da profissão de regente. As falas de A2 e A4 indicam a profunda identificação que têm com a área de atuação profissional a que decidiram se dedicar. Essa forte identificação não surpreende se considerarmos como Ericsson (1993) a alta improbabilidade de alguém se tornar *expert* em mais de uma área, devido à dedicação a longo prazo que a *expertise* exige.

Você se considera um <i>expert</i>?	
A1	<p>Geralmente, a minha parte como regente no espetáculo, digamos assim, no todo, nas apresentações, <u>não é o papel principal</u>. [...]. Tem vezes que eu <u>não me apresento regendo</u>. [...]. [...] geralmente estou tocando piano, estou regendo com a cabeça [...]. Então, a <u>regência propriamente dita</u>, a regência, fazer o <u>gesto com os braços</u> e tudo mais, nem sempre ela está presente [...]. [...] Um regente <i>expert</i>, de fazer a regência, de fazer o papel de <u>regente</u>, eu <u>acho que não</u>, mas de como um regente no sentido de <u>condutor do coro</u>, de fazer o arranjo, preparar o arranjo, gravar o arranjo, gravar as vozes, melhorar a técnica vocal, estudar a regência, estudar o acompanhamento, todas as coisas que estão agregadas. Aí, eu não sei se eu sou ou se posso me chamar de <i>expert</i>, mas eu acho que <u>estou no caminho</u> pra isso, pra fazer uma boa preparação vocal. [...]. [...] Eu tenho <u>pouco tempo ainda</u> de ter meu próprio coro, mas acho que estou num caminho bom, o [professor] sempre me ajudou pra caramba, sempre me deu <u>todas as ferramentas</u> pra isso.</p>
A2	<p><i>Expert</i>, não. Me considero uma pessoa que está <u>caminhando pra se tornar um</u>. Eu quero, especialmente, voltado pra <u>música contemporânea</u>, como eu falei. [...]. [...] eu quero desenvolver esse nível de desenvolvimento pianístico bem abrangente, ainda que eu tente me <u>especializar</u> numa área de maior interesse. Mas eu acho que vou aos poucos descobrindo no <u>quê que eu vou me tornar expert</u>, porque eu tenho <u>outros interesses</u> fora da música, por exemplo, eu gosto muito de estudar idiomas e eu queria me tornar poliglota. [...]. [...] o que eu preciso pra minha vida é me <u>desenvolver bem suficiente</u> no piano pra que eu consiga ter <u>bons trabalhos</u> [...] que eu ganhe bem suficiente pra ter a vida que eu quero ter, uma vida confortável e tal, eu me <u>sentir feliz como pianista</u>, músico. [...]. Ok, mas isso não precisa ser num nível virtuose, especialista em tudo. Por isso eu fico tão animado em focar em repertório moderno e contemporâneo. [...]. [...] eu preciso estudar outro tipo de repertório pra poder ensinar. Então, já é uma coisa que vai <u>tomar tempo da minha dedicação</u> pro moderno e contemporâneo. [...] trabalhos com música contemporânea eu sinceramente não sei se um pianista consegue viver bem só com isso, bem difícil, acho que todo pianista acaba tendo que fazer um <u>monte de coisas</u>. [...] eu quero que o meu trabalho tenha alguma <u>distinção</u>, alguma coisa minha, que eu esteja oferecendo, não só “podia ser qualquer pessoa tocando hoje”.</p>
A3	<p><u>Não</u>. [...] eu acho que o <i>expert</i>, ele depende de um histórico de bagagens, eu acredito que eu tenho uma bagagem muito grande já, mas acredito que ainda <u>me falta muita coisa</u>, me falta muita <u>experiência</u> com orquestra e com determinadas situações que eu ainda não passei. [...]. No que diz respeito a aspectos técnicos, conhecimento, entendimento, acho que estou num <u>bom caminho</u>. Me considero um bom especialista, um excelente especialista na área e acredito que ainda nesses dois anos que me faltam ainda vou alcançar um grau de <u>maturidade</u> ainda maior. [...]. Então, eu uso um pouco de cuidado pra falar de <i>expert</i> porque acho que é o <u>grau da palavra</u>, acho que é um grau <u>muito elevado</u> pra me colocar nele. Acho que se me colocar num grau de <i>expert</i> não vou ter onde colocar Karabtchevsky, não vou ter onde colocar esses caras, talvez por eu <u>achar que cheguei no nível deles</u>, talvez.</p>
A4	<p>O mundo ainda não, <u>mas eu sim</u>. E não é meu ego falando, é minha parte consciente, falando do científico. Eu já estudei várias vertentes e vi pessoas ensinando coisas que <u>não desenvolveram bem</u>, que não evoluíram tanto com a expectativa que estavam tendo antes. Então, tenho certeza. Porque com o tempo eu <u>vejo aparecer em mim também e nos meus</u></p>

	alunos. E isso é a resposta.
--	------------------------------

A primeira parte do recorte de A1 foi extraído da resposta sobre como avalia seu desempenho na regência coral que, na nossa entrevista, foi respondida imediatamente antes da questão atual. Coloquei por entender que complementa o que foi dito na sequência. Com seu coro, A1 afirma nem sempre atuar como regente, que no seu entendimento, não é sua principal função. Por regência A1 entende o uso da técnica gestual à frente do coro. Acredito ser esta a razão de A1 afirmar logo em seguida não se enxergar como um regente coral *expert* mas como ‘condutor do coro’ a caminho da *expertise*. Para A1 sua função é preparar o coro para cantar, não efetivamente regê-lo. A meu ver, subjaz à fala de A1 a ideia de que o regente coral (ao contrário do ‘condutor do coro’) seria um estágio mais avançado de desenvolvimento que, por sua vez, dependeria de cantores mais experimentados com quem, aliando a técnica gestual, poderia trabalhar questões interpretativas. Por se tratar de um coro de jovens amadores, penso que a preocupação maior de A1 seja, como afirma, ‘preparar o coro para tal’, isto é, para cantar, fazendo uma ‘boa preparação vocal’. No entanto, penso que isso apenas represente uma *expertise* diferente da *expertise* do regente coral com músicos mais experimentados, pois são propostas diferentes. Se toda *expertise* é restrita a uma atividade e é adquirida conforme o que é pertinente a ela (ERICSSON, 1993; HOFFMAN, 1996), é natural que o regente de coro amador lide com algumas situações específicas que podem não estar presentes em outros contextos do coro. Por exemplo, quando os cantores não leem música é preciso saber ensinar as melodias, situação que num coro de músicos cantores não seria uma questão. Sendo assim, é possível compreender melhor quando A1 diz não se enxergar como regente coral *expert*. Para A2, ele não é um *expert*, mas está ‘caminhando pra se tornar um’. Sua fala sugere que em algum momento pode chegar a ser um *expert*, porém, vale lembrar que conforme Sternberg (2000) este não é um estágio fixo, visto que é um reconhecimento social para o qual os critérios de avaliação mudam ao longo da vida do músico. Do mesmo modo, A3 diz não se considerar um *expert* porque, na sua concepção, o *expert* deve passar por certas experiências que ele ainda não passou. No entanto, entende que está num ‘bom caminho’ no que diz respeito a aspectos ‘técnicos, conhecimento, entendimento’ e tem a expectativa de conquistar um ‘grau de maturidade ainda maior’ nos anos que lhe faltam de graduação. Esta sua colocação reforça Sternberg (2000) pois demonstra que com o tempo de prática espera-se também conhecimento mais amplo e profundo da sua atividade. A2 afirma estar, atualmente, mais disposto a trabalhar repertórios

pelos quais tem menos interesse a fim de ter um ‘desenvolvimento pianístico mais abrangente’, apesar de pretender especializar-se num estilo em particular. Relata não ter a pretensão de ser um ‘virtuoso, especialista em tudo’, e por isso procura focar no repertório de maior interesse. A ideia de ser ‘especialista em tudo’ não encontra respaldo na literatura desta dissertação, mesmo compreendendo o sentido exagerado da expressão. Pelo contrário, o foco em uma área de maior interesse, como faz A2, é uma das características encontradas em *experts* (ERICSSON, 1993; HOFFMAN, 1996; GALVÃO, 2001). O que pode acontecer é desenvolver uma *expertise* que facilite o aprendizado de determinados conhecimentos ou técnicas (aprender a aprender). Por exemplo, quem se especializa na obra de Bach talvez tenha mais facilidade para executar outras peças do mesmo período e estilo. No entanto, para acompanhar um cantor de música popular brasileira sua *expertise* pode ser insuficiente ou até mesmo dificultar a execução. Segundo A2, para ter mais oportunidades de trabalho como pianista é preciso conhecer um vasto repertório (‘fazer um monte de coisas’), o que acaba por ‘tomar tempo da [sua] dedicação’ ao que pretende especializar-se. Novamente é possível observar como o meio pode também interferir na *expertise*. O meio pode influenciar o gosto pela atividade (BLOOM ET AL., 1985; SUZUKI, 1969), as oportunidades de acessar os recursos necessários (GAGNÉ, 2008), o aprendizado musical na infância (SLOBODA, 2000b; SUZUKI, 1969), entre outras coisas. Segundo Sloboda (2000b), a *expertise* parte de uma decisão em se especializar. Após essa decisão, todo o processo será atravessado por diversas questões de ordem pessoal, social ou qualquer outra que o indivíduo tenha que equacionar para atingir seu objetivo. Como as questões são diferentes, as *expertises* também serão, uns terão melhores condições para a prática, outros não. Se por um lado, isto pode ser determinante para a *expertise* na *performance* musical de concerto, por outro, pode levar a uma outra *expertise* que leve em conta critérios diferentes daqueles da *performance*. Por exemplo, a necessidade de trabalhar dando aulas pode fazer com que o sujeito desenvolva habilidades como professor que podem ter efeitos na sua *expertise* como intérprete, pois, terá a experiência de compreender a peça do ponto de vista de quem ensina, estará constantemente em contato e atento às diferentes sonoridades para poder trabalhá-las (ou corrigi-las), poderá entrar em contato com peças que talvez por conta própria não fosse buscar, assim por diante. A3 explica que evita utilizar o termo ‘*expert*’ por denotar alto grau de desenvolvimento, de maneira que se assim se considerasse, estaria se colocando junto a outros artistas já consagrados e seria como imaginar estar no mesmo nível deles. A meu ver, A3 entende que o *expert* pressupõe o estudo individual mais imediato (‘aspectos técnicos’) associado a um ‘histórico de bagagens’ que só o tempo poderá proporcionar. Observo que A3

reconhece em outros músicos as qualidades que deseja e pratica para conquistar, do mesmo modo que alguns músicos possuem algumas qualidades objeto de desejo de outros músicos. Isto quer dizer que é após um determinado momento do desenvolvimento da *expertise* que alguém é considerado um *expert* pelos demais da área (HOFFMAN, 1996). Como afirma Levitin (2006), mesmo em casos de músicos prodígios, o reconhecimento da *expertise* aparece apenas na idade adulta, ou seja, após muitos anos de prática e toda realização anterior seria apenas uma questão de precocidade que não se equipara à *expertise* em adultos. Se, como diz A3, para o regente de orquestra espera-se algumas experiências específicas, é natural que não se reconheça como *expert* se não passou por elas. O *expert* não apenas realiza bem alguma coisa, mas a realiza de um certo jeito, nível e em conformidade com critérios estabelecidos por quem também a realiza e o reconhece como *expert* (HOFFMAN, 1996; LEVITIN, 2006; STERNBERG, 2000). Entretanto, A4 afirma que se entende como *expert*, mas ‘o mundo não’. A4 justifica sua resposta explicando que, após estudar ‘várias vertentes’, observa em seu trabalho a evolução como cantora e professora de canto, bem como os resultados dos seus alunos, algo que não observa em outros profissionais da área. De fato, o progresso pode ser verificado a partir dos resultados que obtemos, mas quem avalia se esses resultados estão de acordo com o que se espera de um *expert* são os outros, não nós mesmos. Além disso, só sabemos se progredimos se temos um fim ao qual pretendemos chegar. Nada impede que alguém estabeleça para si alguns critérios e se intitule *expert*. Porém, em *performance* musical esses critérios já foram socialmente estabelecidos e, portanto, a *expertise* nessa área deve estar em conformidade com eles, ou seja, deve ser um fim a ser conquistado. É preciso levar em conta que cada aluno pode ter uma compreensão diferente do termo *expert*. Porém, o mais importante a se destacar é que todos eles estão afinados com os teóricos da *expertise* (ERICSSON, 1993; BLOOM ET AL., 1985; GALVÃO, 2006; GAGNÉ, 2008), pois entendem que a excelência no exercício de uma atividade pressupõe um desenvolvimento lento e gradual que requer muita dedicação e, por isso, é conquistada tardiamente.

O que espera que um <i>expert</i> seja capaz de realizar?	
A1	[...] tanto no [regente] quanto na [regente], claro que eles são <u>excelente preparadores</u> , entendem muito, tem uma experiência de longa data, mas eles tem um <u>carisma e um poder de agregar o coro</u> , de fazer com que o corista não queira nunca sair daquela coro, fenomenal. Eu acho que isso é a principal prova de um corista <i>expert</i> , conseguir manter, por exemplo, um coro de ex-alunos no [colégio], que é o caso da [regente]. [...]. Isso eu acho que é a principal

A1	[...] tanto no [regente] quanto na [regente], claro que eles são <u>excelente preparadores</u> , entendem muito, tem uma experiência de longa data, mas eles tem um <u>carisma e um poder de agregar o coro</u> , de fazer com que o corista não queira nunca sair daquela coro, fenomenal. Eu acho que isso é a principal prova de um corista <i>expert</i> , conseguir manter, por exemplo, um coro de ex-alunos no [colégio], que é o caso da [regente]. [...]. Isso eu acho que é a principal
----	---

	qualidade dos dois, que são meus maiores exemplos. Eu <u>espero um dia chegar lá também</u> .
A2	[...] um bom <u>ouvido</u> , ele tem que ser muito bom em <u>leitura à primeira vista</u> , um pianista <i>expert</i> . [...]. [...] você tem que saber se virar <u>sem atrapalhar o ensaio</u> [...] [e] de forma que ela <u>sobreviva como obra musical</u> . [...]. Acho que o pianista <i>expert</i> , ele sabe ter jogo de cintura pra se virar em diversos tipo de situação, situação que ele tem que ler <u>grades de coro, grades de orquestra</u> . [...]. [...] se ele vai <u>trabalhar com alunos</u> também, dando aula, é bom que ele consiga ler com facilidade todas as peças que o aluno esteja tocando. [...]. [...] o professor tem que saber <u>ler o suficiente pra conseguir demonstrar</u> alguma coisa que ele queira que o aluno faça. [...]. Não só o <u>ouvido relativo</u> , saber conhecer as harmonias, os graus e a relação das coisas da música, mas também <u>nuances de toque diferente</u> [...] quem sabe até pra outros instrumentos. [...] Eu acho estranho, pianista <i>expert</i> , porque <u>não sei onde ele se encaixa</u> exatamente. Por exemplo, se você pensa em termos profissionais, o pianista não precisa ter uma técnica super de virtuose, [...]. Mas não é que ele precisa ter tudo resolvido. Profissionalmente ele não vai precisar, dificilmente. O que eu acho que o pianista <i>expert</i> tem que ter e o pianista profissional, experiente, é a <u>ferramenta pra saber resolver as dificuldades técnicas</u> que aparecem. [...] saber resolver coisas <u>com pouco tempo</u> [...]. [...] o pianista <i>expert</i> tem que ter esse grande <u>leque de possibilidades</u> a seu dispor, saber fazer bem música de câmara, música solo, conseguir entender bem as referências internas de cada música, de linguagens do compositor. [...] então, <u>saber buscar isso</u> . É como se eu quisesse falar como um nativo. [...]. [...] Mas também não quero ficar me preocupando em fazer como Beethoven fazia [...] porque você percebe que <u>nem todos artistas seguem o livrinho</u> . Então, eu acho que o lance é que minha interpretação esteja de acordo com o que aquela música pede e seja autêntica pra mim também, <u>esteja dizendo o que eu quero</u> .
A3	Eu acho que o <i>expert</i> ele deve ser aquele cara que seja capaz de <u>resolver todas as dificuldades que a especialidade requer</u> . No caso, na especialidade da regência, é ele conseguir resolver todas as dificuldades que a regência requer. Ou, na pior das hipóteses, se ele não for capaz de resolver, aí eu já entro em contradição comigo mesmo, porque eu já não consigo imaginar se o cara é um <i>expert</i> se ele não consegue resolver tudo. Mas eu acredito que a vida, no geral, ela é muito ampla, ela é muito rica, ela é <u>muito vasta</u> pra qualquer pessoa conseguir fazer tudo, pra qualquer pessoa <u>ser perfeita em todas as áreas de uma determinada coisa</u> , mesmo que ela seja um <i>expert</i> . Mas eu acredito que o <i>expert</i> seja capaz de resolver todas as dificuldades que a especialidade requer [...].
A4	[...] se ele sabe <u>fazer ele sabe ensinar</u> , não é verdade pra todos, mas digo isso porque eu tenho a facilidade desse canal, meus alunos gostam e entendem o que eu falo. Eu tenho certeza. [...]. [Um cantor <i>expert</i> é] Um cantor <u>que segura bem</u> , que consegue cantar, que se preocupa com o <u>mercado</u> , um cantor que se preocupa <u>como vai passar</u> aquilo, um cantor que <u>está a serviço</u> , a serviço mesmo. Não é questão de ser certo ou não, não é isso, é questão de “foi te dada essa missão, <u>foi te dado esse conhecimento</u> ”, por que não fazer? É a <u>sua única opção</u> , não é pra todos, não são todos que entendem, estude mais, <u>especialize-se</u> , eu acho isso.

Para A1, um regente coral *expert* deve ‘entender muito’ a respeito do que faz e, sobretudo, deve ter ‘carisma’, capacidade de agregar o coro, fazer com que o coralista tenha vontade de permanecer no grupo. A característica apontada por A1 dialoga com a sua prática de regente coral em que os cantores são alunos de um colégio e cantam no coral por opção. Acredito que apesar dessa qualidade ser pertinente para qualquer regente, ela possa ser mais enfaticamente necessária com grupos amadores, pois, quando a relação entre regente e cantor é profissional (não do tipo professor e aluno), um cantor pode estar motivado a permanecer no coro pela remuneração, desejo de cantar determinado repertório, prestígio, entre outras coisas, que não simpatia pelo regente. Se ter uma boa relação com os coralistas é uma

qualidade importante para o regente coral *expert*, além de conhecimento musical, questiono se essa qualidade pode ser aprendida. Segundo Ericsson (1993), uma alegada *expertise* deve ser passível de reprodução. É possível pedir que um violinista toque a mesma peça várias vezes com a mesma qualidade (com o mínimo de variação) e, assim, comprovar ou analisar sua *expertise*, situação que não se aplica a uma qualidade sobretudo relacional (como carisma). Esta é uma questão subjetiva e em grande parte dependente dos coralistas. Para A2 um pianista *expert* deve ter um bom ouvido e leitura à primeira vista boa suficiente para, entre outras coisas, não atrapalhar o ensaio, saber ler grades de coro ou orquestra e saber dar exemplos a um aluno. Acrescenta que um *expert* deve ter à sua disposição um vasto ‘leque de possibilidades’ interpretativas que o permitam executar diferentes repertórios ou, pelo menos, saber como buscar o conhecimento que lhe falta. Para A2, o pianista *expert* deve ainda ter desenvolvido certas ‘ferramenta[s] pra saber resolver as dificuldades técnicas’ em ‘pouco tempo’. Por fim, ressalta que a interpretação deve estar de acordo com o que a ‘música pede’, mas que também haja contribuição do intérprete (‘dizendo o que eu quero’). Tudo o que A2 descreve detalhadamente evidencia a consciência que tem a respeito das qualidades de um *expert*. Essas qualidades lhe servem como referências para mapear seus erros e corrigi-los, importante etapa da prática deliberada (ERICSSON, 1993). Já que A2 não se considera um *expert*, provavelmente ainda não possui a *expertise* no nível de desenvolvimento que observa naqueles que considera *expert*. De qualquer maneira, o que A2 espera de um *expert* são basicamente as características gerais já descritas por Hoffman (1996) e em particular, o domínio técnico para executar uma peça revestindo-a de traços distintivos da sua interpretação (ALMEIDA, 2011). Observo que A2 ao problematizar as qualidades de um *expert*, acaba por distingui-lo do que chamou de ‘pianista profissional’. Ao primeiro – pianista *expert* – parece associar conhecimentos e técnicas mais vastos e profundos do instrumento e dos repertórios para além daquilo que lhe servirá na prática profissional; quanto ao segundo – pianista profissional – acredita que poderá prescindir do que não lhe é profissionalmente proveitoso. A meu ver, a diferença é que um busca se aprimorar constantemente, enquanto o outro apenas mantém uma qualidade suficiente para seguir trabalhando na área. Essa ideia está de acordo com a de que o *expert* deve continuar praticando para manter seu *status* (STERNBERG, 2000) e que se a prática constante cessar, a manutenção da *expertise* também cessará (HOFFMAN, 1996). Segundo A2, porém, ambos devem dispor de estratégias para resolverem suas dificuldades. Igualmente, A3 diz que um regente *expert* deve ser capaz de resolver as ‘dificuldades que a especialidade requer’. No seu entendimento, não é possível uma pessoa ‘ser perfeita em todas as áreas de uma determinada

coisa’, mesmo sendo *expert*. Entendo que sua colocação evidencia justamente a especialização que caracteriza o conhecimento *expert*, isto é, dentro de uma área de atuação ‘muito vasta’ como a música, por exemplo, é inconcebível que uma pessoa a domine em todas as suas variantes, mas é possível que possa especializar-se em uma delas. E é justamente ao se especializar que vai se tornando capaz de resolver melhor os problemas que surgem no exercício da sua atividade, mas não em outras (HOFFMAN, 1996). Para A4, um *expert* deve ser capaz de ensinar aquilo que sabe fazer, enquanto *expert*. Novamente se justifica utilizando-se como exemplo, assegurando ter como garantia de sua *expertise*, os resultados dos seus alunos. Diferente de A4, penso que o domínio de um instrumento seja diferente do domínio das estratégias para ensinar a tocá-lo. Parte do que um *expert* realiza se torna um processo automático após longo período de prática deliberada, ou seja, o sujeito perde a consciência de como faz o que faz (HOFFMAN, 1996). Deste modo, nem sempre saber fazer significa saber transmitir verbalmente, mesmo porque, essa seria uma outra *expertise*, diferente da musical. Para A4 um cantor *expert* deve demonstrar segurança no que faz (‘que segura bem’) ao mesmo tempo em que se ‘preocupa com o mercado’ e em ‘como vai passar aquilo’. Esta última expressão não deixa claro se faz referência a transmitir algo para alguém enquanto professor ou como intérprete. De todo modo, a segurança descrita por A4 está de acordo com os teóricos da *expertise* (ERICSSON, 1993; 2007; HOWE ET AL., 1998; GALVÃO, 2001). A4 não deixa claro o que entende por ‘estar a serviço’, mas penso referir-se à atividade em que está se especializando, o que sugere a dedicação que a *expertise* demanda. As últimas colocações de A4 parecem indicar que, para esta aluna, *expert* é alguém que, dotado de uma capacidade inata para uma certa tarefa, decidiu nela se especializar. Essa ideia é defendida por Gagné (2008), para quem o sujeito nasce com habilidades naturais que podem facilitar o aprendizado de certas atividades. Vale lembrar que para o autor as habilidades naturais são gerais, isto é, não se nasce com habilidade para música, mas para responder de uma certa maneira aos sons. Uma habilidade específica, que chama de talento, surgiria através da prática.

A que você atribui a qualidade do desempenho apresentado por alguém?	
A1	Eu acho que não tem muito como a gente dar <u>uma resposta só</u> pra isso. Mas eu acho que o fato de ser <u>excelente em diversos aspectos</u> é fundamental. Se o regente, por exemplo, não souber, sei lá, fazer um dos pré-requisitos necessários, o coro já vai sentir. Se tiver o mínimo de desconfiança, talvez seja isso, se o regente não <u>passar confiança</u> , não der total <u>estabilidade</u> pro corista, acho que realmente aí faz toda diferença do por quê um regente é excelente e

	outro não, a <u>capacidade de deixar seguro o seu coro</u> .
A2	Depende se eu <u>conheço ou não a pessoa</u> , mas a princípio, eu tento não atribuir a nada específico, porque eu sei que a maneira como a pessoa toca é <u>afetada por milhões de coisas</u> . [...]. O que eu acho que é bom também em algumas fases você ter foco total, dedicação total. Porém, se seu objetivo é virar um artista, então, <u>a coisa vai além do piano</u> , vai além da música, então, você tem que saber um pouquinho de história da arte, literatura, porque essas experiências com outras obras de artes, com outras formas de artes, com outras experiências de vida, <u>enriquecem o que você vai botar na sua interpretação</u> . [...]. É claro que é importante você ter bastante dedicação à música [...]. Mas eu acho muito importante ter contato com diversas coisas, diversas formas de arte, diversas experiências [...]. Então, quando eu vejo alguém tocando eu suponho, se eu acho que a pessoa está tocando bem, <u>eu suponho que ela faça isso</u> . [...] Então, eu suponho que quem toca muito bem, [...] ele não só tem um pensamento super crítico e inteligente da música, mas ele sabe pensar a inteligência da música, ele sabe pegar uma partitura e pensar sobre o que aquilo significa historicamente, musicalmente, além da partitura.
A3	Com <u>conhecimento, estudo, comprometimento</u> . Acho que a principal forma de você chegar num bom desempenho em determinada coisa é o <u>grau de comprometimento</u> que você tem com aquela coisa. [...]. Eu acho que o desempenho, enfim, a <i>performance</i> e definições afins, eu acho que são o <u>produto final do comprometimento</u> do profissional com sua especialidade. [...]. É o produto final do comprometimento, o quanto a pessoa está comprometida, o quanto ela tem conhecimento daquilo. [...] quanto mais inteirado você está sobre um assunto, melhor você vai falar sobre ele. [...] [...]. É claro que a pessoa pode ter característica pessoais que a levem a ser uma pessoa nervosa, ansiosa, tudo bem. Mas <u>quanto menos você sabe sobre um assunto, quanto menos propriedade você tem sobre um assunto</u> , eu acho que mais <u>inseguro</u> você fica com aquilo. [...] E além de refletir o quanto você está ciente [...], eu acho que reflete muito do que você é também. [...] eu acho que o artista em geral, quando você coloca a sua interpretação, sua característica, o seu ponto de vista sobre alguma coisa, <u>diretamente ela reflete o que você é</u> . Acho que é um momento que não tem como a gente fingir o que a gente não é.
A4	<u>Know how, ela sabe fazer</u> , mesmo que ela <u>não saiba porquê</u> , mas ela está fazendo. Tem gente que tem destreza pra saber fazer e saber não fazer na hora que tem que fazer ou não fazer, mas principalmente isso, se ela consegue <u>repetir várias vezes aquilo</u> , não na mesma hora, mas se sempre ela está fazendo <u>parecido</u> , ela está indo bem, porque está <u>garantindo uma qualidade</u> , um nível de qualidade pra aquilo. Porque quando a pessoa é boa num dia e má no outro, de execução, tem alguma coisa aí que está em <u>desequilíbrio</u> .

Assim como em grande parte da entrevista, A1 menciona pouco o estudo do regente. Fala mais da preparação do coro do que como se preparou para prepará-lo. Na atual pergunta, por exemplo, atribuiu o bom resultado do coro à excelência do regente para conduzi-lo, mas não informou a quem atribui a excelência do regente. Conforme A1, o regente deve ‘passar confiança’ aos cantores para ‘deixa[-los] seguro[s]’. Para isso, acredita que o regente deve ser ‘excelente em vários aspectos’ pois é perceptível quando falta um dos ‘pré-requisitos’. Apesar de não detalhar os aspectos e requisitos a que se refere, penso serem aqueles pertinentes a sua função de preparar o coro, tais como dispor de estratégias para organização dos ensaios, leitura musical fluente, clareza gestual, entre outras. Pelo teor geral da conversa com A1, não encontro razões para crer que esteja dedicado ou que tenha se dedicado em algum momento à regência coral no sentido de tornar-se um *expert*. Uma dedicação neste

sentido exige consciência do processo, porque não resulta da mera experiência, mas da prática deliberada (ERICSSON, 2006). Quer dizer, ninguém se torna um regente coral *expert* só porque rege coros há muito tempo, mas porque se empenha conscientemente em buscar os recursos necessários, em se aprimorar. Penso que A1 dê mais detalhes da sua relação com o coro e menos sobre sua preparação como regente justamente porque se envolveu pouco com a prática deliberada. Em A2 e A3, está mais patente a ideia de que a excelência resulta da prática, acredito que por sentirem isso nas próprias experiências. A2 supõe que um bom desempenho possa ser atribuído à dedicação constante ao estudo do instrumento, às experiências de vida e com outras artes, elementos que irão enriquecer a interpretação. Segundo Sloboda (2000a) e Paynter (1970), a capacidade do intérprete de comunicar ideias musicais deriva das suas experiências como ouvinte a partir das quais elabora sua interpretação. Desta maneira, a fala de A2 vai ao encontro daqueles autores. No entanto, A2 entende que o desempenho apresentado é ‘afetad[o] por milhões de coisas’, isto é, um resultado pode ser bom ou ruim a despeito do preparo prévio e, portanto, seu julgamento leva em conta já conhecer ou não o intérprete. A4, por sua vez, diz que a capacidade de fazer bem alguma coisa pode ser avaliada ao longo de tempo pela quantidade de vezes em que a pessoa realiza a mesma tarefa ‘fazendo parecido’, ‘garantindo uma qualidade’. Segundo A4, quando isso não ocorre é porque há algum ‘desequilíbrio’. O que está em questão em A2 e A4 é a consistência do trabalho apresentado, que segundo Ericsson (1993), é o que revela a *expertise*. Como diz A2, por trás de um bom resultado, supõe-se que houve intenso preparo. Também A3 considera que um desempenho é o resultado do ‘entendimento’, ‘estudo’ e ‘comprometimento’ do indivíduo com aquilo em que se especializa. Para este aluno, a qualidade do desempenho, o ‘produto final’, é reflexo do grau do seu comprometimento. Quanto menor este for, menor será a segurança daquele que o realiza. Assim, o aluno reforça que é a prática deliberada que garante o domínio da atividade, característica encontrada em *experts* (ERICSSON, 1993; 2007). A4 atribui ao ‘*know how*’ o bom desempenho apresentado por alguém. *Know how* pode ser traduzido literalmente como ‘saber como’, isto é, saber como fazer alguma coisa. Pode ser que em algum momento o *expert* simplesmente faça, mas antes foi preciso aprender como se faz. Isto acontece em estágios avançados da *expertise* quando executar certas coisas se tornam intuitivas (HOFFMAN, 1996). Por exemplo, um *expert* pode ser capaz de resolver com mínimo de esforço um dedilhado no seu instrumento sem saber explicar como o fez, mas isso só é possível após uma etapa de longo período de trabalho consciente, não por acaso. O modo como A4 se posiciona sugere ser possível ‘saber

fazer' sem consciência de como chegou a esse conhecimento, o que não se sustenta do ponto de vista das habilidades adquiridas (ERICSSON, 2007).

Considerações finais

A análise das entrevistas revelou que a ideia de *expertise* – explícita nas respostas dos professores e implícita nas dos alunos – é consoante com a definição apresentada nesta pesquisa. No decorrer das entrevistas surgiu constantemente a ideia de que a *expertise* trata de um ‘saber fazer’ alguma coisa com consistência, em nível de excelência que coloca o sujeito acima do praticante comum por demonstrar conhecimentos específicos e conscientemente adquiridos para realizá-la. Na trajetória dos alunos observei expresso e forte desejo de aprimorar suas habilidades e a organização dos estudos em função disso. Os participantes destacaram que a *expertise* na *performance* deve incluir a capacidade de conceber uma interpretação, demonstrando domínio técnico do instrumento na execução aliado ao profundo conhecimento musical em geral e das peças em particular. Além disso, consideram necessário que o intérprete seja capaz de respeitar as prescrições impostas pelo texto, mas, levando em conta as ambiguidades que lhe são próprias, revestindo-o de características pessoais que o distingua de interpretações de outros intérpretes. Por fim, destacaram que a *expertise* do intérprete durante o processo de preparação de uma *performance* de excelência pressupõe autonomia para resolver problemas próprios do *métier*. Três professores mencionaram o talento como potencial inato que facilita ou impede, na sua falta, a conquista do desempenho de excelência.

O talento – que nesta pesquisa contrapôs-se a *expertise* – foi entendido como um atributo que pode inicialmente facilitar o aprendizado, mas não o que causa a *expertise*. Somente uma rotina de prática adequada (deliberada) promove o aprendizado que leva ao desempenho de excelência. Se num extremo temos o talento como disposições genéricas que agem como facilitadoras, no outro temos a *expertise* que, de modo bem diverso, se caracteriza por sua especificidade resultante da prática. Por esta razão, não se pretendeu discutir o talento nas análises, acreditando que sua relevância como fator determinante emergiria naturalmente quanto maior fosse a ênfase dada a ela pelos participantes, o que não ocorreu.

Nos detalhes de seus relatos, os alunos entrevistados descreveram seus procedimentos de trabalho, demonstrando consciência das metas almejadas e dos meios adequados e necessários para atingi-las. Também foi observado que essa consciência nasceu após longo período de estudo e prática musical e que derivou dessas experiências prévias. Isso permite

afirmar que o raciocínio que diferencia o *expert* do leigo em música corresponde à formação de uma estrutura cognitiva particular que não existia *a priori*, haja vista a ocorrência dos diferentes estágios de desenvolvimento, que progressivamente ampliam a *expertise*. Professores e alunos evidenciaram, por exemplo, que a autonomia para resolver problemas de modo mais eficiente ou a atenção às sutilezas da atividade, entre outras coisas, surgem em função de longo período de prática musical. Essas características apareceram menos enfaticamente justamente no aluno que relatou empenhar-se menos.

Confirmando a hipótese desta investigação, a prática deliberada se apresentou como fundamental para o desenvolvimento da *expertise*, sendo destacada pelos professores e comentada pelos alunos. O estudo diário e com objetivos claros apareceu constantemente como único meio para que resultados melhores fossem alcançados. A maioria dos alunos relataram estudar diariamente por muitas horas e reservando alguns minutos para intervalos de descanso, apontados, em alguns casos, como importantes para evitar lesões e momentos de desconcentração. Observei nas entrevistas o uso de diferentes estratégias para resolver erros e dificuldades, como, por exemplo, leitura à primeira vista, estudo lento, estudo por pequenos trechos, estudo da peça antes de ir ao instrumento, entre outras. Professores e alunos evidenciaram que a aquisição e aprimoramento das habilidades musicais vieram das próprias experiências com música e, sobretudo, da prática consciente, tendo a superação das dificuldades e o aperfeiçoamento como meta. Aparece, sobretudo nos alunos, a necessidade de conciliar o trabalho com a prática deliberada. O trabalho como fonte de renda e como oportunidade de entrar num mercado escasso acabam por interferir na conquista da *expertise*, não no sentido de impedi-la, mas de adaptá-la a diferentes realidades.

De modo geral, os professores mostraram empenhar-se em motivar os alunos garantindo espaços de diálogo; propondo-lhes caminhos de estudo; oferecendo-lhes *feedback* e, ao selecionar o repertório, considerando suas preferências e pretensões na carreira. Apenas um professor citou a empatia entre professores e alunos como algo que pode motivar o estudo. A motivação manifestou-se de diferentes formas em cada um dos alunos. Na maioria dos casos as experiências negativas não ocasionaram abandono da prática, ao contrário, despertaram o desejo de praticar mais. Também notei a presença do sentimento de autoeficácia e da crença de que o bom desempenho resulta de intenso estudo prévio. A motivação pelo prazer no exercício da atividade apareceu constantemente como razão para não desistir da carreira apesar das dificuldades. Outros fatores externos como gratificações,

bolsas de estudo ou oportunidades de trabalho também foram mencionadas como motivadores.

Todos os professores apontaram a capacidade de elaborar estratégias de estudo (autorregulação) como indispensável ao desenvolvimento da *expertise*, qualidade que contínua e necessariamente acompanha a vida daqueles que se dedicam à *performance*. A maioria dos alunos evidenciaram tal capacidade. Os pareceres apresentados aos alunos pelos professores, sobre os resultados alcançados, mostraram-se potenciais mediadores no desenvolvimento da autoconsciência acerca do próprio processo de aprendizagem (metacognição). A mediação dos professores para o estudo autorregulado também pôde ser observada nas sugestões de estratégias de estudo seguidas de incentivo para que os alunos elaborassem outras. O senso crítico a respeito do próprio desempenho e das estratégias de estudo adotadas revelou a metacognição dos alunos e seus efeitos no estudo autorregulado, por sua vez, observados nas constantes referências à flexibilização e criação de estratégias em função dos objetivos, tempo, espaço e autoconhecimento.

Os professores foram unânimes ao afirmarem que toda experiência musical pode influir positiva ou negativamente no aprendizado musical futuro e que a qualidade e quantidade dessas experiências podem ser determinantes para a *expertise* em níveis avançados. Para alguns estudiosos, existem vários graus de *expertise*, um iniciante também podendo ser um *expert*, apenas em nível mais baixo. Ocorre, no entanto, que os termos *expert* e *expertise* quase sempre denotam graus elevados, não o domínio adquirido com a prática em determinado momento. As entrevistas mostraram que a maioria dos alunos cresceu em ambientes musicalmente estimulantes e aproximadamente a metade deles começou as aulas formais ainda enquanto criança. Contudo, de alguma maneira, todos tiveram suporte para a prática (livros, instrumentos, aulas). Os primeiros professores apareceram como fundamentais no desenvolvimento do gosto pela atividade, seguidos do incentivo de amigos e familiares que mostrou ter efeitos positivos na motivação pela escolha profissional. A valorização da música pela família, a cultura local, a condição financeira (dos pais ou familiares) e a oportunidade de morar perto de cursos de música foram fatores não controláveis encontrados nos históricos dos alunos. A necessidade de trabalhar durante a graduação apareceu como uma dificuldade a ser contornada para seguir avançando em direção a *expertise* desejada. Ao contrário dos casos encontrados na literatura, dois alunos iniciaram relativamente tarde em seus instrumentos, sendo que um deles teve poucos estímulos musicais no entorno familiar.

Não me parece coincidência que ambos estejam entre os alunos mais velhos de seus cursos (segundo relato dos próprios e dos professores).

Para concluir, o talento, inicialmente problematizado – inato ou conquistado -, a partir das leituras percorridas e da minha própria experiência, passou a ser entendido como um atributo cujos componentes abrem portas, mas não são decisivos. Sua condição de facilitador dependerá dos objetivos de cada um, da atividade escolhida e do nível em que se encontra a pessoa. Decisiva é a determinação de, por intermédio da prática deliberada bem orientada, e com condições externas favoráveis, gradual e progressivamente, alcançar as metas programadas e a *expertise* almejada.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, Philip. Nonsense, common sense, and Science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, v.45, p. 6-17, 2014.

ALENCAR, Eunice. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. *Em aberto*, v.13(60), p. 77-92, out/dez, 1993.

ALMEIDA, Maria; CAPELLINI, Vera. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Revista educação*, Porto Alegre, ano XXVIII, n.1(55), p. 45-64, 2005.

ALVES, Alda. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.77, p. 53-61, maio, 1991.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho Guareschi. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 17-63.

BLOOM, Benjamin; SOSNIAK, Lauren. Talent Development vs. Schooling. *Educational Leadership*, v.39(2), p. 86-94, novembro, 1981.

BLOOM, Benjamin. *Developing talent in young people*. 1ª ed. EUA: Ballantine books, 1985.

CAMBRIDGER DICTIONARY. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>. Acesso em: 1 abr. de 2020.

CARLSON, Marvin. O que é performance. In: CARLSON, M. *Performance, uma introdução crítica*. Tradução Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 11-20.

COOK, Nicholas. Between Process and Product: Music and/as Performance. *Society for Music Theory*, v.7, n.2, 2001

DAVIDSON, Jane; HOWE, Michael; MOORE, Derek.; SLOBODA, John (1996). The role of family influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, v.14, p. 399–412, 1996.

ELIAS, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ERICSSON, Karl Anders; KRAMPE, Ralph; TESCH-ROMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, v.100 (23), p. 363-406, 1993.

ERICSSON, Karl; CHARNESSE, Neil. Expert performance: its structure and acquisition. *American psychologist association*, v.49(8), p. 725-747, 1994.

ERICSSON, Karl; PRIETULA, Michael; COKELY, Edward. The making of an expert. *Harvard business review*, v.85, p. 114-121, 2006.

ERICSSON, Karl; RORING, Roy; NANDAGOPAL, Kiruthiga. Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High abilities studies*, v.18(1), p. 3-56, 2007.

ERICSSON, Karl. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESSE, N.; FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. (orgs.). *The cambridge handbook of expertise and expert performance*. Nova Iorque: Cambridge university press, 2006, p. 683-703.

FREIRE, Vanda; CAVAZOTTI, Andre. *Música e pesquisa: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Escola de música da Ufmg, 2006.

GAGNÉ, Francoys. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0., 2008. Disponível em: http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf. Acesso em 2 novembro 2020.

GALTON, Francis. Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences. 3ªed. Editado por Gavan Tredoux, 2000, p. 1-49. Disponível em: <http://galton.org/bibnew/all.html>. Acesso em 19 dez. 2019.

GALVÃO, A. Pesquisa sobre *expertise*: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia*, v.9(3), p. 223-237, 01 dezembro 2001.

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.22(2), p. 169-174, 01 agosto, 2006.

GALVÃO, Afonso; PERFEITO, Cátia; MACEDO, Ricardo. Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11 (34), p. 1015-1033, jul. 2011.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *R. bras. Es. Pedag.*, v. 93, n. 235, p. 627-644, 2012.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: la teoría em la práctica*. Tradução de Maria Nogués. Barcelona: Paidós, 1995.

GARDNER, Howard. Howard Gardner Discusses Multiple Intelligences. In: *Project Zero (Canal do YouTube)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCauM1eW5UFgfs0bn64eyGKQ>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho Guareschi. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 64-89.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. *Métodos de pesquisa*. 1ªed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

GORDON, Edwin. *Music aptitude and related tests*. Chicago: GIA Publications Inc, 2001.

GRUBER, Hans; LEHTINEN, Erno; PALONEN, Tuire; DEGNER, Stefan. Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, v.50 (2), p. 237-258, 2008.

GUENTHER, Zenita; RONDINI, Carina. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.28(1), p. 237-266, 2012.

HALLAM, Susan; PRINCE, Vanessa. Conceptions of musical ability. *Research studies in music education*. v.20 (2), p. 2-22, 2003.

HAMBRICK, David; OSWALD, Frederick; ALTMANN, Erik; MEINZ, Elizabeth, GOBET, Fernand; CAMPITELLI, Guillermo. Deliberate practice: is that all it takes to become an expert?. *Intelligence*, v.45, p. 34-45, 2014.

HOFFMAN, Robert. How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology. In: WILLIAMS, R.; FALKNER, W.; FLECK, J. (orgs). *Exploring expertise: issues and perspectives*. Escócia: University of Edinburgh Press, 1996, p. 81-100.

HOWE, Michael, DAVIDSON, Jane, SLOBODA, John. Innate talents: Reality or myth?. *Behavioral and Brain Sciences*, v.21(3), p. 399-442, 1998.

IGNÁCIO, Sebastião. Ação, agentividade e causatividade em estruturas oracionais de ação-processo. *Estudos linguísticos*, v.XXXVI(1), p. 126-132, 2007.

KALBFLEISH, M. Layne. Functional neuroanatomy of talent. *The anatomical record*, 277B, p. 21-36, 2004.

KONNIKOVA, Maria. *Perspicácia: aprenda a pensar como Sherlock Holmes*. Tradução de Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2013.

LACORTE, Simone; GALVAO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, v. 17, p. 29-38, 2007.

LAROS, Jacob; VALENTINI, Felipe. Modelos de inteligência. In: SEABRA, A.; LAROS, J.; MACEDO, E.; ABREU, N. (orgs). *Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para avaliação neuropsicológica*. São Paulo: Mennon, 2014, p. 17-38.

LEHMANN, Andreas; GRUBER, Hans. Music. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. (orgs.). *The cambridge handbook of expertise and expert performance*. EUA: Cambridge university press, 2006, p. 457-470.

LEVITIN, Daniel. *This is your brain in music: the science of human obsession*. EUA: Dutton, 2006.

LOPES, Antônio Herculano. Performance e história. *O percevejo*, ano 11, n. 12, p. 5 – 16, 2003.

MARCHETTI, Igor; PUTTE, Eowyn; KOSTER, Ersnt. Self-generated thoughts and depression: from daydreaming to depressive symptoms. *Frontiers in human neuroscience*, v.8, artigo 131, p. 1-10, 2014.

MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/>. Acessado em: 1 Abr. 2020.

OLIVEIRA, Livia. Narrativa, identidade e performance. In: *A performance de pessoas com afasia na construção de narrativas em interações face a face em grupo*. 2013. Tese (Doutorado em letras) – Programa de pós-graduação em estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013, p. 54-73.

O'NEIL, Susan; MCPHERSON, Gary. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, Gary (orgs). *The Science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. EUA: Cambridge university press, 2002, p. 31-46.

PAYNTER, John. Sound and silence. EUA: Cambridge university press, 1^oed, 1970.

RENZULLI, Joseph. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, v.60(3), p. 180-184, 261, novembro, 1978.

RENZULLI, Joseph. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R.; DAVIDSON, Janet (orgs). *Conceptions of Giftedness*. EUA: Cambridge university press, 2005, p. 246-279.

REVESZ, Geza. Musicality. In: REVESZ, G. Introduction to the psychology of music. Tradução de G. I. C. de Courcy. EUA: Dover publications, 1954, p. 131-140.

ROLLEMBERG, Ana. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C., SANTOS, W. S. (orgs.), *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 37-46.

SANTOS, William Soares dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas, In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*, Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 21-36.

SCHECHNER, Richard. O que é performance?. *O percevejo*, Rio de Janeiro, p. 25-50, 2003.

SEASHORE, Carl. The psychologic of musical mind. In: *The psychology of musical talent*. EUA: Silver, Budett and company, 1919, p. 1-19. Disponível em: <https://archive.org/details/psychologymusic02seasgoog>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SHAVININA, Larisa. What does Research on Child Prodigies tell us about Talent Development and Expertise Acquisition?. *Talent Development and Excellence*, v.2 (1), p. 29-49, 2010.

SIMONTON, Dean. Genius and giftedness: same or different?. In: HELLER, K.; MONKS, F.; STERNBERG, R.; SUBOTNIK, R. *International handbook of giftedness and talent*. 2^oed. Reino Unido: Elsevier Science, 2000, p. 111-121.

SLOANE, Kathryn. Home influence on talent development. In: BLOOM, B. (org.), *Developing talent in young people*. 1^oed. EUA: Ballantine books, 1985, p. 439-476.

SLOBODA, John. Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, v.4 (10), p. 397-406, 2000a.

SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. EUA: Oxford university press, 2000b.

SOSNIAK, Lauren. Phases of learning. In: BLOOM, B. (org.), *Developing talent in young people*. 1^oed. EUA: Ballantine books, 1985, p. 409-438.

SOSNIAK, Lauren. A long-term commitment to learn. In: BLOOM, B. (org.), *Developing talent in young people*. 1^oed. EUA: Ballantine books, 1985, p. 477-506.

SOSNIAK, Lauren. Retrospective interview in the study of expertise and expert performance. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. (orgs.). *The cambridge handbook of expertise and expert performance*. Nova Iorque: Cambridge university press, 2006, p. 287-300.

STERNBERG, Robert. Giftedness as developing expertise. ?. In: HELLER, K.; MONKS, F.; STERNBERG, R.; SUBOTNIK, R. *International handbook of giftedness and talent*. 2ªed. Reino Unido: Elsevier Science, 2000, p. 55-66.

TELFORD, Charles; SAWREY, James. A pessoa intelectualmente superior. In: *O indivíduo excepcional*. Traduzido por Prentice-hall inc. 3ª ed. Rio de janeiro: Zahar editores, 1978, p. 163-194.

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, v.41, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry. Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. (orgs.). *The cambridge handbook of expertise and expert performance*. Nova Iorque: Cambridge university press, 2006, p. 705-722.

ZORZAL, Ricieri. Uma breve discussão sobre talento musical. *Revista música hodie*, Goiânia, v.12(2), p.201-209, 2012.