

RUAN CARLO SCHNEIDER
GRR20184869

MEMORIAL DE INTERPRETAÇÃO: PRIMEIRO MOVIMENTO DO *CONCERTO PARA VIOLINO N.º 5 EM LÁ MAIOR, K. 219, DE WOLFGANG AMADEUS MOZART*

Monografia apresentada à disciplina OA895 - Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito parcial à conclusão do Curso de Licenciatura em Música - Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Me. Rafael Stefanichen Ferronato

CURITIBA
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho inteiramente a meus pais, Paula Clarice Sott e Milton Antonio Schneider, pois foi apenas devido a seus imensos esforços e incondicional apoio que pude cursar e concluir esse curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais, pelo apoio incondicional que sempre me deram em todas as esferas possíveis durante minha caminhada como estudante de música.

Aos professores Heitor Gemaiel Elias Rosa e Denise Mohr, que me deram motivos para não desistir do estudo do violino nos meus anos iniciais.

Ao meu atual professor e orientador, Rafael Stefanichen Ferronato, pelas incontáveis aulas de instrumento fornecidas ao longo dos últimos cinco anos, que foram fundamentais para meu amadurecimento e desenvolvimento como músico e instrumentista.

Aos professores Clara Takarabe, Marcos Vinícius Miranda dos Santos, Charles Stegeman e Rachel Stegeman, que conheci durante os últimos anos e tiveram papel fundamental em me manter motivado a continuar meus estudos no instrumento.

Ao professores Álvaro Carlini, Francisco Gonçalves de Azevedo e Hugo de Souza Melo, que durante a minha caminhada nesse curso tiveram fundamental influência em meu crescimento intelectual como estudante e acadêmico de música.

Aos membros da banca avaliadora, pelas críticas construtivas feitas no decorrer deste trabalho que em muito colaboraram para o aperfeiçoamento do mesmo.

EPÍGRAFE

“If there is something that you feel is good, something that you want to do, something that means something to you, try to do it. Because I think you can only do your best work if you’re doing what you want to do, and if you’re doing it the way you think it should be done.”

Stan Lee

RESUMO

No ano de 1775 foi estreado o *Concerto para Violino n.º 5* de Wolfgang Amadeus Mozart, concerto cuja parte solista é considerada uma obra do repertório do violino de difícil interpretação e execução. Problematizou-se neste memorial o próprio desafio proposto pela interpretação dessa obra musical, com o objetivo de se resolver problemas práticos durante a preparação para uma *performance* gravada. Tal trabalho se justifica tendo em vista que a interpretação desse concerto é frequentemente solicitada em provas de admissão em orquestras sinfônicas profissionais e programas de pós-graduação em violino. Esse concerto foi estudado e interpretado pelo autor do trabalho ao longo de três meses, utilizando-se da metodologia de uma pesquisa autoetnográfica para a realização da coleta de dados em um diário reflexivo visando a cumprir os critérios que compõem uma *performance* de sucesso. Por fim, obteve-se uma gravação final da interpretação, juntamente com dados comparativos relativos ao processo de estudo da obra e de seus resultados.

Palavras-chave: Mozart, *performance*, violino.

ABSTRACT

In the year of 1775 the *Violin Concerto n°. 5* from Wolfgang Amadeus Mozart was premiered, a concerto whose soloist part is considered to be a piece of the violin repertoire of complex interpretation and execution. This memorial problematizes the challenge of interpreting such musical piece, with the goal of solving practical problems during the preparation for a recorded performance. Such work is justified since the interpretation of this concerto is frequently requested in entrance audition exams for professional symphony orchestras and graduate study programmes focused on violin performance. This concerto was practiced and interpreted by the author of this monography during the course of three months, utilizing the methodology of an autoethnographic research to collect data in a reflexive diary with the aim to match the objective criteria that define a successful performance. Finally, a final recording of the performance was made and comparative data regarding the practicing processes adopted for the piece and its results were obtained.

Keywords: Mozart, performance, violin.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: SEQUÊNCIA DE ARCOS, EXPRESSANDO O DESENVOLVIMENTO DO ARCO DE MARSENNE A VIOTTI.....	06
FIGURA 2: EMPUNHADURA DO ARCO NOS SÉCULOS XVIII, XIX E XX.....	07
FIGURA 3: EXERCÍCIO NÚMERO 114.....	23
FIGURA 4: <i>ADAGIO</i> DO PRIMEIRO MOVIMENTO.....	24
FIGURA 5: EXERCÍCIO NÚMERO 79.....	25
FIGURA 6: COMPASSO NÚMERO 54.....	26
FIGURA 7: COMPASSO NÚMERO 76.....	26
FIGURA 8: COMPASSO NÚMERO 98.....	26
FIGURA 9: COMPASSO NÚMERO 99.....	26
FIGURA 10: EXERCÍCIO NÚMERO 80.....	27
FIGURA 11: EXERCÍCIO NÚMERO 81.....	28

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: MATERIAL MUSICAL PRATICADO DURANTE O PERÍODO DE COLETA DE DADOS.....	19
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 REVISÃO DE LITERATURA	03
1.1 AUDIÇÕES ORQUESTRAS	03
1.2 O CONCERTO	04
1.3 PRÁTICA DELIBERADA	07
1.4 PRÁTICA DO VIOLINO	09
1.5 METACOGNIÇÃO	11
2 METODOLOGIA	14
2.1 PARTICIPANTE	16
2.2 MATERIAL	18
2.3 AULAS.....	19
2.4 PROCEDIMENTO.....	20
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
FONTES	41
APÊNDICE	42
ANEXO	47

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho foi o primeiro movimento do *Concerto para Violino n° 5*, do compositor Wolfgang Amadeus Mozart, estreado em 1775 e pertencente ao período musical do Classicismo. O trabalho se situa na área da *performance* musical e da prática do violino. Um dos aspectos problemáticos deste concerto é o desafio proposto por sua estruturação interpretativa: o movimento é tecnicamente complexo do ponto de vista de sua execução, o que demanda um estudo planejado e estruturado pelo instrumentista, além da habilidade em resolver dificuldades técnico-musicais em um determinado espaço de tempo. Também se mostra como um grande desafio interpretativo o desenvolvimento de uma individualidade musical do intérprete em um repertório tão frequentemente tocado e gravado por profissionais mundo afora. A hipótese verificada aqui foi a de se seria possível cumprir esses desafios de forma satisfatória no tempo previsto, utilizando-se da prática deliberada do instrumento e de estratégias metacognitivas de aprendizado para se atingir os melhores resultados possíveis.

O objetivo deste memorial foi descrever e solucionar problemas práticos encontrados na interpretação do primeiro movimento do concerto, por meio dos processos de investigação teórica e preparação prática para uma execução gravada. Dentre os objetivos específicos do trabalho estiveram: verificar de que maneira o conceito de prática deliberada contribuiu para o estudo do primeiro movimento do concerto; investigar o processo de aprendizado do repertório proposto com o engajamento em atividades metacognitivas e cumprir, na gravação final da interpretação, os critérios objetivos frequentemente avaliados em concursos de orquestras sinfônicas profissionais, como a execução do repertório em um pulso regular e afinação estável (BUTLER, 1989).

O conceito de prática deliberada é um objeto de estudo da psicologia, muito abordado por pesquisadores da psicologia esportiva e da cognição musical. No meio musical, os pesquisadores geralmente tratam a prática deliberada como sendo um processo de estudo que visa a melhorar uma execução musical da maneira mais eficiente possível, por meio de um estudo consciente e planejado. Esse conceito foi amplamente trabalhado por Ericsson, Krampe e Tesch Romer (1993) e Barry e Hallam (2002), que concluíram em seus trabalhos que tal atividade é muito mais efetiva em produzir uma execução musical de sucesso do que apenas a repetição sem objetivo de trechos musicais ou a confiança nas habilidades inatas de um instrumentista.

Já a metacognição é um campo de estudos relativamente novo, que aborda o automonitoramento de um indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos. Em outras palavras, a aprendizagem sobre seus próprios processos de aprendizagem. Por mais que o uso da palavra metacognição seja relativamente novo no meio acadêmico, nota-se que muitos pedagogos e pesquisadores do meio musical já abordavam o assunto indiretamente em seus escritos há décadas

atrás, como Ivan Galamian ([1962] 2013) e Leopold Auer ([1924] 2018). Neste trabalho de memorial, o livro *Thinking about thinking*, da pesquisadora e pedagoga musical Carol Benton (2014), foi utilizado como a principal referência teórica no ramo da metacognição.

A metodologia empregada neste trabalho foi a de uma pesquisa autoetnográfica. Tal metodologia se configura como sendo uma forma reflexiva da etnografia, que enfoca as experiências pessoais vividas pelo próprio pesquisador e suas interações com o objeto de estudo (DAVIES, 2008). Esse método coloca o artista em primeiro plano, dando voz a aspectos subjetivos de sua personalidade e considerando também sua experiência prévia como instrumentista. Para a coleta de dados nesse processo metodológico foi utilizado um ‘diário reflexivo’, material onde o pesquisador registra suas experiências e ponderações desenvolvidas no decorrer do trabalho.

O motivo da criação deste memorial e a escolha desse concerto em específico foi o fato de que é uma peça do repertório do violino frequentemente solicitada para ingresso em orquestras sinfônicas profissionais e programas de pós-graduação em violino. Verificou-se que grande parte dos concursos para admissão nesses grupos e programas solicitam, nas fases iniciais do processo seletivo para violinistas, o envio de uma interpretação gravada do primeiro movimento de um dos concertos para violino de Wolfgang Amadeus Mozart. No momento em que este trabalho foi redigido, haviam concursos abertos para posições de violinista nas orquestras Auckland Philharmonia Orchestra (2021), Guyiang Symphony Orchestra (2021), Orquestra Filarmônica de Minas Gerais (2021), entre outras, facilmente consultáveis pelo *website* Musicalchairs (2021) ou pelos *websites* próprios dessas instituições. Todos esses concursos atendiam aos parâmetros descritos acima e a mesma situação se verificava em grande parte das provas de admissão em programas de pós-graduação em violino, tanto nacional quanto internacionalmente.

No primeiro capítulo deste trabalho foram feitas revisões de literatura sobre pesquisas já existentes no ramo das audições orquestrais, da musicologia histórica sobre o *Concerto para Violino n.º 5* de W. A. Mozart, da prática deliberada, da prática do violino e da metacognição. Já o segundo capítulo abordou a metodologia empregada, um relato da experiência musical prévia do participante, o material utilizado, as aulas de instrumento a que o participante se submeteu e os procedimentos de estudo seguidos durante o trabalho. O terceiro capítulo apresentou os resultados dos processos e discussões sobre os mesmos. Por fim, é importante frisar que, a partir da seção “Participante” do segundo capítulo, o trabalho passou a ser redigido em primeira pessoa, por ser uma forma de escrita mais adequada à metodologia empregada para a produção deste memorial.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 AUDIÇÕES ORQUESTRAS

O concerto para violino escolhido para ser trabalhado neste memorial não o foi ao acaso: a interpretação de algum dos concertos de W. A. Mozart é frequentemente (se não sempre) solicitada em provas de admissão de violinistas em orquestras sinfônicas profissionais, orquestras jovens, conservatórios renomados e cursos acadêmicos com ênfase em violino. O autor Joan Griffing (1994), em seu trabalho de doutorado, interrogou uma série de *spallas* (líderes da seção de violinos, que geralmente participam de bancas avaliadoras) de orquestras estadunidenses, sobre quais seriam seus principais conselhos para músicos que pretendem fazer audições orquestrais. Ao interrogar os profissionais sobre qual movimento de concerto de Wolfgang Amadeus Mozart julgavam ser o mais apropriado para se apresentar em um concurso, a vasta maioria dos entrevistados afirmou que aconselhariam o primeiro movimento do concerto n.º 5. Dentre as razões para tal, era consenso entre os profissionais de que o primeiro movimento desse concerto mostra mais aspectos técnicos, musicais e estilísticos do candidato à vaga do que os dos outros concertos. Algo também muito citado, além de sua dificuldade técnica ser maior que a dos demais, foi que esse concerto mostra um maior escopo de conteúdo técnico-musical do candidato em um menor tempo de *performance*. Os profissionais também mencionaram que a introdução lenta do concerto permite o candidato relaxar e se acostumar com a acústica da sala de audições, ao mesmo tempo em que permite os avaliadores ouvirem qualidade de som, musicalidade e estabilidade rítmica. Nesse trabalho de Griffing, torna-se evidente a preferência tanto dos avaliadores quanto dos candidatos por esse concerto em específico, por essa série de razões.

O que ainda merece destaque no trabalho de Joan Griffing (1994) é a menção dos entrevistados de que a audição por vídeo é algo ainda frequente nas fases iniciais de concursos e que a maioria dos jurados não julgam diferentemente as audições gravadas em estúdio das audições gravadas em casa. Os aspectos de maior importância avaliativa da *performance* em audições, de acordo com os profissionais entrevistados, foram; ritmo, afinação, precisão das notas e dinâmicas corretas, sendo que o estilo musical da *performance* também pesaria na hora de desqualificar um candidato. Ao revelar que os avaliadores dão um pouco mais de importância ao ritmo e à afinação do que os demais aspectos técnico-musicais, o documento de Griffing (1994) corrobora com o artigo de Jeffrey Butler, onde o mesmo afirma que “um candidato com afinação e ritmo consistentes irá quase sempre sair na frente de um candidato mais chamativo e virtuoso, mas que tenha uma carência nessas áreas” (1989, p. 11, tradução nossa).

Nesse mesmo artigo, publicado no periódico *American String Teacher*, Jeffrey Butler (1989) dá algumas orientações gerais para se preparar um repertório com o objetivo de apresentação em concursos. Além dos aspectos já mencionados de ritmo e afinação, Butler frisa a importância de se ter consciência em relação a dinâmicas, fraseado, duração das notas e duração das pausas. O autor também aconselha que o instrumentista “produza um som que projete firmeza e estabilidade, que seja grande sem ser desagradável e, quando requisitado, *pianississimo* sem perder seu cerne” (1989, p. 11-12, tradução nossa). Por fim, Butler também aconselha que, por sua grande importância, o ritmo e a afinação sejam trabalhados com um estudo em andamento muito lento desde os estágios iniciais, seguindo sempre um metrônomo. De acordo com o autor, isso é necessário para prevenir que a má afinação e a imprecisão rítmica se tornem enraizadas na prática musical desde cedo e precisem ser corrigidas mais tarde. Esse pensamento vai de encontro com o que recomendam vários outros pedagogos da prática do violino, principalmente Ivan Galamian (que põe muita ênfase nesse processo de estudo) e Simon Fischer.

1.2 O CONCERTO

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) foi um dos mais renomados compositores do período Clássico. Nascido em Salzburg e mostrando excelente habilidade musical desde a infância, teve um desenvolvimento sólido na composição musical, sendo considerado um bom organista e violinista já aos 6 anos de idade (GROUT; PALISCA, 2001, p. 528). Seu pai, além de compositor, também havia escrito um famoso tratado sobre a arte de tocar violino e já tutelava o filho desde muito cedo na prática do instrumento. Devido aos muitos anos em que passou viajando pela Europa com o pai para exibir seus talentos musicais, Mozart passou a aprender e assimilar diversos estilos nacionais de composição em suas obras, sendo essas consideradas por muitos historiadores como sendo uma “síntese” de estilos nacionais. Esse estilo musical cosmopolita era reflexo da vida no século XVIII, onde facilmente já se encontravam compositores de uma certa nacionalidade atuando em outras nações. Johann Joachim Quantz, musicista desse período histórico, em seu tratado sobre a prática da flauta defende tal estilo musical cosmopolita. De acordo com ele, “um estilo onde se conjuguem e misturem os bons elementos de ambos [os países], será, sem dúvida, mais universal e mais agradável” (QUANTZ, [1752] 2001, p. 342, tradução nossa).

Influência também importante na obra de Mozart foi a de Johann Christian Bach, na época um renomado compositor da música sinfônica e para teclas. Além da exploração da forma sonata no concerto clássico, os autores Donald Grout e Claude Palisca (2001, p. 491) ressaltam que dentre as influências de J. C Bach nas obras de Mozart estão “os seus constantes temas allegro, o bom gosto no uso das appoggiaturas e das tercinas, as ambiguidades harmônicas geradoras de tensão e

os contrastes temáticos constantes”, sendo que Mozart já haveria se encontrado com J. C. Bach em Londres e ficado “muito impressionado com sua música” (GROUT; PALISCA, 2001, p. 530). Os autores também ressaltam que características gerais do ideal musical da segunda metade do século XVIII eram: que a obra musical fosse em uma linguagem universal, não limitada por fronteiras nacionais; que fosse ao mesmo tempo nobre e agradável; que fosse expressiva, mas com decoro; que tivesse linhas melódicas “naturais”, sem complexidades técnicas que só alguns eruditos seriam capazes de apreciar; que tivesse clareza, vivacidade e elegância e que fosse capaz de cativar o ouvinte através de uma estrutura racional (GROUT; PALISCA, 2001, p. 479-480).

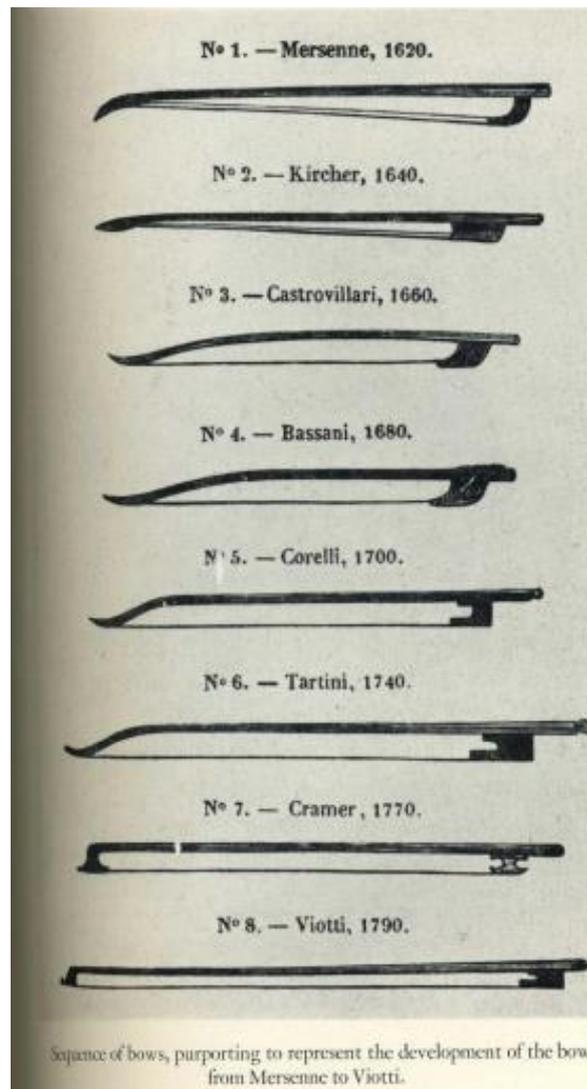
A forma do concerto clássico apresenta uma grande ruptura com a desenvolvida nos concertos barrocos, período predecessor ao Classicismo. Ainda de acordo com Donald Grout e Claude Palisca (2001, p. 482-483), durante o período Barroco o movimento de concerto geralmente se iniciava com uma ideia musical contendo um afeto a ser expressido durante todo o período, sendo características muito presentes no concerto a repetição sequencial de frases, as cadências raras e discretas, a fraca sensação de periodicidade (de frases antecedentes e consequentes) e um resultado musical coeso sem contrastes pronunciados. Já no concerto clássico, abandonou-se a ideia de afeto fundamental de um andamento e passou-se a desenvolver contrastes dentro de um mesmo movimento, com frases musicais distintas e separadas por uma estrutura mais periódica. As progressões harmônicas também passam a ser mais lentas e convencionais, geralmente coincidindo nos tempos fortes dos compassos. A forma do primeiro movimento, tema deste memorial, passa a ser baseada em uma forma sonata, de forma geral composta de: (1) Exposição, geralmente apresentando dois temas, um na tônica e outro mais lírico na dominante; (2) Desenvolvimento, onde os temas são apresentados com novos aspectos e podem ser modulados para outras tonalidades e (3) Recapitulação, onde os temas iniciais voltam a ser apresentados, dessa vez ambos na tônica, podendo haver uma *coda* final (GROUT; PALISCA, 2001, p. 486).

O *Concerto para Violino n.º 5*, de W. A. Mozart apresenta ainda uma peculiaridade extra à forma sonata: é o único concerto escrito por Mozart onde há um interlúdio em *adagio* durante a entrada do solista na Exposição. Tal interlúdio pode ser interpretado como algo análogo aos recitativos da ópera clássica, uma linguagem musical que exerceu grande influência sob a escrita das obras de Mozart. O final do primeiro movimento deste concerto abre espaço para uma Cadência a ser tocada pelo intérprete, onde o solista demonstra suas qualidades técnicas por meio de uma improvisação sobre os temas apresentados no movimento ou, como é o caso deste trabalho, interpreta uma Cadência escrita por um violinista já renomado para esse concerto em específico.

É também importante frisar que a execução instrumental no período do Classicismo não se dispunha dos mesmos materiais que o músico tem à sua disposição nos dias de hoje. O formato e proporções do arco clássico de violino são relativamente distintas do arco moderno (como mostra

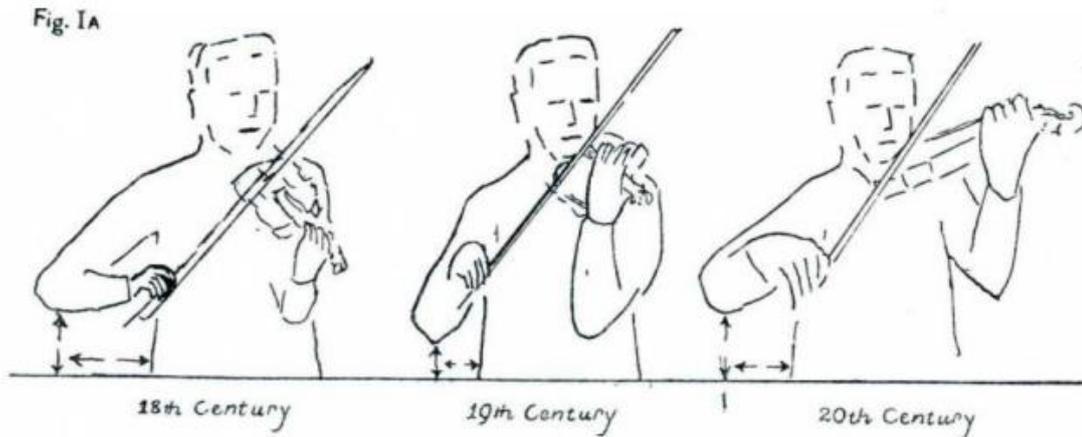
a figura 1) e o violinista não tinha à sua disposição os aparatos para se apoiar o instrumento no queixo e no ombro como temos atualmente (chamados de queixeira e espaleira; a primeira surgida no século XIX e a segunda, no século XX). Devido a esses fatores extramusicais, a execução musical durante o período Clássico seguia um estilo estético e uma técnica instrumental ligeiramente diferentes dos ensinados nos conservatórios e escolas de música modernas, como exemplificado pela figura 2.

FIGURA 1: SEQUÊNCIA DE ARCOS, EXPRESSANDO O DESENVOLVIMENTO DO ARCO DE MERSENNE A VIOTTI



FONTE: DELL'OLIO (2009).

FIGURA 2: EMPUNHADURA DO ARCO NOS SÉCULOS XVIII, XIX E XX



FONTE: DELL'OLIO (2009).

O tratado escrito pelo próprio Leopold Mozart, pai de Wolfgang, sobre os fundamentos da técnica do violino já se mostra como sendo uma grande referência histórica sobre algumas convenções gerais presentes na execução musical daquela época. Dentre essas convenções estariam algumas sugeridas divisões de arco para tipos diferentes de fraseado e quais as dinâmicas apropriadas para cada uma delas, a necessidade da manutenção de um som firmemente sustentado e igualmente distribuído por todo o comprimento do arco em arcadas lentas, o apreço do intérprete por um som puro e claro, por uma mesma qualidade sonora em arcadas *forte* e *piano* e pela uniformidade na qualidade do som do arco em todas as cordas, sem contar as várias convenções de dedilhados e usos das posições da mão esquerda discutidas ao longo do tratado (MOZART, [1756] 1985, p. 96-102).

1.3 PRÁTICA DELIBERADA

Na música, a prática do instrumento é necessária para que o instrumentista adquira, mantenha e desenvolva aspectos técnicos e interpretativos no instrumento, aprenda e memorize novos repertórios e prepare-os para a *performance*. Um dos objetivos dessa prática geralmente é de que habilidades complexas no campo físico, cognitivo e musical passem a ser executadas fluentemente, com um controle consciente relativamente baixo advindo de uma prática efetiva do instrumento (BARRY; HALLAM, 2002, p. 160). Durante muito tempo acreditou-se no meio acadêmico que a *performance* de excelência em diversas atividades dependia de fatores genéticos e hereditários (GALTON, 1892, p. 15), como predisposição e talento. Porém, com o avanço da ciência e estudos na área, como os de Clem (1955) e de Starkes (1987, STARKES; DEAKIN, 1984), provou-se que testes de aptidão inata em determinada área mostram uma correlação muito fraca com o desempenho de excelência que um indivíduo pode atingir nessa mesma área. Hoje, há

poucos e fracos indícios de que tal desempenho esteja relacionado à aptidão e talento inatos de um indivíduo (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993).

Pesquisas mais recentes como a de Hulin, Henry e Noon, (1990) também mostram que apenas tempo de experiência e de prática em determinada atividade não são suficientes para prever o sucesso de um indivíduo em *performances* de alto nível. Ao invés disso, tal desempenho é melhor construído por um esforço deliberado e constante, que visa a sempre melhorar a prática. Tal esforço é comumente chamado de prática deliberada; nada mais é do que o uso de métodos e estratégias de estudo que visam a maximizar o desenvolvimento da *performance* e da proficiência, estratégias essas geralmente designadas por um professor para serem praticadas entre sessões de aulas individuais (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 368). De acordo com Ericsson (2008, p. 991), a prática deliberada requer que o indivíduo identifique objetivos específicos para sua prática em um nível apropriado de dificuldade, receba um significativo *feedback* de sua execução e tenha oportunidades de corrigir seus erros pela repetição. Assim, a prática deliberada requer grande esforço, concentração e foco. Para Barry e Hallam (2002, p. 151), a prática do instrumento se mostra mais eficiente quando feita dessa forma deliberada e consciente, assim como o desenvolvimento de habilidades metacognitivas (ver 1.5) se mostra como sendo de central importância para se ter uma prática mais efetiva no instrumento.

Uma das atividades que pode se provar útil para melhorar a prática do instrumento é o estudo analítico da obra musical antes de seu estudo físico. Tal análise faz o estudante reconhecer as tonalidades, métricas e padrões na obra musical antes do estudo, assim como identificar desde cedo passagens musicais que podem apresentar obstáculos técnicos. Dessa forma, a prática do músico tende a ser mais efetiva e precisa, reduzindo o número de tentativas físicas necessárias para se adquirir boa proficiência (BARRY, 1992; RUBIN-RABSON, 1941; MCPHERSON, 1994). Também é comum que a estrutura do repertório a ser aprendido defina a forma com que ele será seccionado durante o estudo, que quanto mais complexo for o repertório, menores sejam as seções e que quanto mais o estudo progrida, maiores elas se tornem (BARRY; HALLAM, 2002, p. 156). Ainda de acordo com Barry e Hallam (2002, p. 156-157), a interpretação musical pode ser desenvolvida por dois caminhos: intuitivo ou analítico. Pela maneira intuitiva, a interpretação progride conforme o músico aprende o repertório e as decisões musicais são feitas com base na intuição. Já a maneira analítica é baseada em extensa escuta de gravações, comparações de diferentes interpretações e análise da estrutura musical. Também se sugere, de acordo com Linklater (1997, p. 411), que estudantes que usam gravações em áudio e vídeo como modelos para análise apresentam melhores resultados visuais e musicais em sua *performance* do que estudantes que usam como modelo analítico apenas áudio, ou nenhum modelo em absoluto.

Outro estudo, de Barry e McArthur (1994), aponta que a maioria dos professores de música aconselha seus estudantes a começarem um novo repertório analisando a música antes de tocar e iniciarem a preparação do repertório com o estudo em um andamento lento, aumentando-o gradualmente com o passar do tempo. Também foi uma prática comum encontrada entre os professores o incentivo a que os alunos definam objetivos para cada sessão de estudo e pratiquem com o metrônomo. Em resumo, Barry e Hallam (2002, p. 160-161) aconselham que o estudante se engaje em atividades metacognitivas (ver 1.5), aborde a prática do instrumento de forma sistemática, analise a obra musical antes da prática, tenha consciência da relação entre tempo gasto estudando e resultados obtidos, fazendo o investimento de tempo necessário para seus objetivos e ouça modelos de *performance* de alta qualidade para estruturar sua interpretação.

1.4 PRÁTICA DO VIOLINO

O pedagogo Ivan Galamian ([1962] 2013, p. 93) afirma que para se dominar a técnica do violino é necessário grande empenho e perseverança, sendo esse um caminho longo onde o talento pode facilitar algumas coisas, mas não pode ser um substituto para o estudo intenso. O autor, em sua obra *Principles of violin playing and teaching*, ([1962] 2013), enfatiza a necessidade de domínio da mente sobre os músculos na prática do instrumento e que para se ter uma resposta antecipada do controle mental, deve-se praticar os trechos musicais com diversas variações de ritmo, arcadas e acentos. Galamian ([1962] 2013, p. 95) também aconselha dividir o tempo longitudinal de preparação de um repertório em três etapas: (1) Momento de construção, focado em superar dificuldades técnicas, (2) Momento de interpretação, focado em fazer a *performance* musical se adequar às ideias interpretativas do indivíduo e (3) Momento de *performance*, focado em simular uma situação de *performance*, sem interrupções. É importante frisar que, para o autor, a terceira etapa não é constante na rotina do estudo do instrumento, fazendo-se presente apenas quando a peça já foi bem estudada e está nos estágios finais de preparação para a *performance*. Nos estágios iniciais de estudo, o autor aconselha seguir apenas as etapas um e dois. A prática de estudar a situação de *performance* separadamente da construção do repertório também é aconselhada pelos pedagogos Robert Gerle (2015, p. 28) e Simon Fischer (2006, p. 304).

Durante a primeira etapa, a mente do estudante deve estar sempre alerta, antecipando a ação física que deve ser tomada no instrumento para que só então, conscientemente, o comando mental para sua execução seja enviado. O autor denomina esse mecanismo de “correlação” e uma das melhores maneiras de se estabelecer uma boa correlação entre mente e músculos é com o estudo em andamentos lentos e repetições conscientes. Simon Fischer afirma em seu livro *Practice* (2006) que Galamian uma vez fora questionado sobre qual forma de praticar o violino consideraria

ser a melhor, caso devesse escolher apenas uma. Galamian então haveria respondido: “tocar a peça na metade da velocidade, pois lhe dá tempo de pensar” (FISCHER, 2006, p. 1). O pedagogo Leopold Auer, em seu livro *O violino segundo meus princípios* ([1921] 2018), também afirma que:

“O jovem aluno é propenso a se deixar levar pelo impulso de executar uma passagem em andamento precipitado, intoxicando-se com o puro prazer de sua velocidade de digitação. Isso o impossibilita de ouvir cada nota com atenção e ser criterioso com a afinação do que está tocando. Não consegue perceber sua afinação imperfeita; é incapaz de detectar irregularidades na rapidez de sua execução; não sabe se a produção do som é boa; se cada nota está claramente enunciada e se há ou não desigualdades nas passagens devido a movimentos incorretos dos dedos. O jovem violinista deve ser capaz de responder a quaisquer dessas perguntas, mas – devido ao hábito de praticar em um andamento muito rápido – infelizmente está completamente perdido quando se trata desses assuntos (2018, p. 43).

Galamian aconselha esse método de estudo mais lento também e dá outras sugestões para melhorar a correlação do estudante. A principal delas, porém, é o já citado estudo de trechos musicais com variados padrões rítmicos, de arcadas e de acentuações diferentes, podendo esses três elementos serem trabalhados separadamente e mais tarde sobrepostos para se criar maiores desafios mentais ([1962] 2013, p. 6, 99).

Durante a segunda etapa, deve-se trabalhar a expressividade e o fraseado, partindo de seções musicais pequenas e aumentando-as gradativamente até que o movimento inteiro esteja montado como uma unidade musicalmente coerente. Enquanto na primeira etapa não se deve permitir que erros passem sem correção, na segunda etapa deve-se evitar a interrupção das frases musicais a cada erro cometido, pois tal prática pode ser danosa durante o encaminhamento para a *performance* final (GALAMIAN, [1962] 2013, p. 100). Por fim, a terceira etapa se faz necessária para que o estudante pratique a obra musical em uma situação de *performance*, tratando a obra como música em si e não como uma série de desafios técnicos isolados. A prática de uma seção musical visando à resolução de problemas técnicos e a prática da mesma seção visando à construção de uma coesão musical, para o autor, funcionam melhor se feitas separadamente.

Simon Fischer (2017) afirma que, de um ponto de vista físico, a prática do violino não é algo tão complexo de se executar, tendo em vista que o músico só precisa saber “o que fazer e o que não fazer”. Alguns princípios técnicos básicos norteiam a execução instrumental, como de qual maneira devemos segurar o instrumento e o arco e as várias distintas formas em que podemos usar as duas mãos. De acordo com o autor, o segredo para se dominar o instrumento não está em apenas tentar cada vez mais arduamente resolver os problemas técnicos, pois para cada ação há uma reação e quanto mais tocamos a mesma coisa da mesma forma, mais reforçamos nossos erros e falhas. Para Fischer, portanto a resposta está em mudar algo. Cada vez que mudamos algo em nossa técnica ou maneira de praticar, estamos produzindo um novo e completamente diferente

resultado técnico e sonoro. O autor, com isso, pretende alertar o leitor sobre os problemas encontrados por muitos instrumentistas que começam a estudar o instrumento com uma percepção auditiva não muito boa, com a afinação instável e movimentos incorretos das mãos (como é comum em iniciantes), mas com o passar do tempo passam a tocar repertórios cada vez mais difíceis e avançados sem aperfeiçoar esses básicos aspectos, o que torna a prática ainda mais difícil. É o tipo de instrumentista que “avança, mas não progride” (FISCHER, 2017, p. XVII).

1.5 METACOGNIÇÃO

O termo metacognição é definido de algumas formas diferentes de acordo com cada pesquisador da área. Uma definição universal, assim, é difícil de ser encontrada. O dicionário Michaelis de língua portuguesa (2021) define a palavra cognição como sendo o “processo de aquisição de um conhecimento” ou o “conjunto de processos mentais conscientes que se baseiam em experiências sensoriais, representações e recordações”. A metacognição, assim, pode ser mais facilmente definida como o ato de “pensar sobre pensar”, como indica a pesquisadora Carol Benton (2014).

O autor John Flavell, em seus escritos sobre a metacognição, a define como sendo “o conhecimento de um indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos e produtos, ou qualquer coisa relacionada a eles” (1976, p. 232, apud BENTON, 2014, p. 10, tradução nossa). Para esse pesquisador, nós nos engajamos em atividades metacognitivas quando reconhecemos que temos mais dificuldade em aprender uma técnica X do que Y, quando sentimos que devemos tomar uma nota sobre uma técnica Z para não esquecermos no dia seguinte, quando sentimos que devemos fazer um escrutínio de todas as opções possíveis de resolução de um problema antes de definirmos qual será a melhor, entre outras situações. A metacognição, então, refere-se ao automonitoramento ativo e conseqüente regulação desse processamento de informações relativas ao objeto cognitivo, geralmente com algum objetivo concreto (FLAVELL, 1976, p. 232, apud BENTON, 2014, p. 10).

Complementando essa definição, Arthur Costa afirma que “metacognição é nossa habilidade de planejar uma estratégia para produzir a informação que necessitamos, ser consciente de nossos próprios passos e estratégias durante a resolução de problemas e refletir e avaliar a produtividade de nosso próprio pensamento” (1984, p. 57, tradução nossa). Estudantes de um instrumento musical como o violino, por exemplo, aprendem a tocar com as duas mãos de forma coordenada e seguindo padrões específicos. Conforme o estudante progride em sua habilidade, ele aprende a monitorar essa coordenação entre suas duas mãos, reconhecer erros de coordenação motora e aplicar estratégias para corrigi-los. O conhecimento de que para tocar certa nota musical a mão direita deve fazer um movimento X e a mão esquerda deve fazer um movimento Y é um

conhecimento declarativo, ou seja, é constituído por proposições referentes a conceitos, teorias, fatos e processos. Esse conhecimento declarativo, por definição, é parte da cognição do estudante (JIAMU, 2001, p. 313). Porém, quando o estudante assume que cometeu erros na sua coordenação motora entre as duas mãos e toma uma iniciativa para corrigir tal erro, ele está se engajando em uma atividade metacognitiva, utilizando-se da sua autoconsciência, do seu automonitoramento e do uso de estratégias para se atingir o objetivo de se tocar com melhor coordenação motora entre as duas mãos.

De modo geral, pesquisadores englobam as habilidades metacognitivas em três grandes categorias, sendo: (1) Planejamento para uma tarefa de aprendizado (2) Monitoramento de processos cognitivos durante uma tarefa de aprendizado e (3) Avaliação do produto obtido em uma tarefa de aprendizado (BENTON, 2014, p. 15). As habilidades metacognitivas e suas aplicações estão intimamente ligadas à expertise do instrumentista; de acordo com Carol Benton (2014), instrumentistas mais experientes tendem a utilizar muito mais essa forma de pensamento do que instrumentistas iniciantes, devido a uma série de fatores. Instrumentistas com mais experiência já têm uma melhor noção de seus pontos fracos e fortes (autoconsciência), têm conhecimento de um maior número de estratégias de resolução de problemas e quais seus prováveis resultados (advindos de sua própria vivência) e conseguem julgar com mais precisão o resultado obtido em sua prática, por terem um conhecimento declarativo mais extenso sobre aspectos técnico-musicais em geral.

Esse tipo de instrumentista geralmente define objetivos para o curto, médio e longo prazo, além de estratégias para atingi-los. O estudante, além disso, precisa considerar seus recursos de tempo, materiais, equipamento e experiência prévia, como abordado na metodologia deste trabalho. É importante frisar que a metacognição é uma ferramenta que auxilia o estudante a atingir seus objetivos, mas não é o objetivo final em si. A pesquisadora Susan Hallam afirma que:

Um musicista necessita de consideráveis habilidades metacognitivas para poder reconhecer a natureza e requerimentos de uma tarefa em específico; identificar dificuldades particulares; ter conhecimento de uma gama de estratégias para lidar com esses problemas; saber qual estratégia é mais apropriada para cada tarefa; monitorar o progresso visando ao resultado e, se o progresso for insatisfatório, reconhecer isso e elaborar diferentes estratégias; [e] avaliar resultados do aprendizado em contextos de *performance* e tomar a ação necessária para melhorá-la no futuro (2001, p. 28, tradução nossa).

Um estudo conduzido por Barry (1992) aponta que estudantes de música que seguem uma prática estruturada e com procedimentos detalhados têm maior desenvolvimento em sua musicalidade e proficiência técnica do que estudantes que não seguem tal estrutura. A mesma autora, em outro trabalho (BARRY, 1990), observou que estudantes que seguiam uma prática

estruturada por si mesmos ou por um professor conseguiram corrigir mais erros em sua execução musical do que estudantes que não seguiam nenhuma estruturação. Também Brandstorm (1995) concluiu em seu trabalho que estudantes que definiam seus próprios objetivos considerando a melhoria desejada, o repertório e o tempo disponível (além de se engajarem em autoavaliação nesses três itens) apresentaram melhor independência e habilidade de planejamento, assim como acreditavam que haviam se tornado músicos mais competentes ao fim do projeto.

Por mais que a palavra metacognição nunca tenha sido usada por Ivan Galamian em seus escritos sobre a prática do violino, o pedagogo também já elencou e discorreu sobre vários princípios desse ramo em seus trabalhos. Para o autor, o estudo do violino é uma “continuação da aula, um processo de autoaprimoramento e autoinstrução na qual, durante a ausência do professor, o aluno é responsável por definir tarefas e supervisionar o próprio trabalho” (GALAMIAN, [1962] 2013, p. 93, tradução nossa). A falta de uma boa autoconsciência do som produzido no estudo, para Galamian, é um grave problema para o instrumentista, pois o músico tende a ouvir o que imagina que está tocando e não a qualidade real do que está sendo produzido. Isso geralmente se torna uma infeliz surpresa quando o músico ouve a gravação real de sua execução.

Leopold Auer, outro renomado pedagogo do violino, também afirma que “é essencial que ele [o aluno] cultive o hábito da auto-observação e, sobretudo, que se acostume a direcionar e controlar seus esforços. Pois é nesse trabalho mental que está a verdadeira fonte de todo o progresso” ([1921] 2018, p. 41). Também nessa linha escrevem Robert Gerle e Simon Fishcer: em seu livro *A arte de praticar violino*, Gerle (2015, p. 17) aconselha o estudante a definir um problema a ser trabalhado, descrever as razões para a sua dificuldade e elaborar um ‘remédio’ para corrigir esse problema, sempre adequando os princípios do violino ao tipo físico do instrumentista. Já Fischer (2017, p. XVIII) afirma que para se fazer um progresso eficiente na prática do violino, três passos devem ser seguidos, sendo eles: (1) A escuta atenciosa do estudante a tudo o que se está tocando e seus detalhes, sem deixar nada passar despercebido; (2) A elaboração de uma pequena lista dos aspectos técnicos e musicais que podem ser melhorados na prática e (3) O ordenamento dessa lista em ordem de importância (quais aspectos precisam ser aprimorados primeiro). A preparação deste memorial, portanto, seguiu um processo de estudo amplamente baseado em atividades metacognitivas, condizentes com a experiência prévia do participante como instrumentista, orientações semanais recebidas de um professor de violino e os procedimentos práticos aconselhados por esses renomados autores da prática do violino.

2. METODOLOGIA

Este memorial seguiu o processo metodológico autoetnográfico. De acordo com Alfonso Benetti (2017, p. 152), a autoetnografia é um gênero de escrita autobiográfico que busca descrever e analisar uma determinada experiência pessoal visando a compreendê-la culturalmente. Já para Davies (2008), ela é uma forma reflexiva de etnografia, que enfoca a interação entre pesquisador e objeto de estudo e envolve a análise e descrição de experiências pessoais do pesquisador. Ou seja, diferente da etnografia em si (onde o pesquisador observa determinado objeto de estudo com certa distância), aqui o observador é colocado como o próprio objeto da investigação, estando a pesquisa centrada na vivência pessoal desse pesquisador em relação a determinado fenômeno.

Para o autor Leon Anderson (2006), a autoetnografia apresenta como seus elementos principais: a participação analítica do pesquisador como parte do objeto de investigação; a reflexão analítica do pesquisador para com os dados coletados; a consideração das experiências e dos sentimentos do pesquisador como parte fundamental do entendimento do objeto investigado; a necessidade do pesquisador dialogar com outras fontes para contribuir com o conhecimento da matéria e o comprometimento analítico do pesquisador em não apenas documentar um processo, mas sim utilizar os dados coletados para compreender fenômenos mais amplos. Benetti (2013, p. 155-156) aponta também algumas vantagens que o método autoetnográfico possui em relação à etnografia, sendo elas: o interesse pessoal do pesquisador pelo tema, já que é o próprio indivíduo da ação e o tema faz parte de seu universo; a maior proximidade do pesquisador com o que está sendo estudado; o acesso direto que o pesquisador tem a alguns elementos específicos do fenômeno analisado; o reconhecimento de mecanismos que outrora passariam despercebidos em uma análise externa e a prevalência de uma visão mais global sobre o que está sendo estudado, proporcionada pela ação direta do pesquisador no objeto de estudo e sua subsequente análise. Ainda segundo Alfonso Benetti (2017, p. 160), a autoetnografia dá voz a aspectos subjetivos da personalidade do intérprete (o que tem grande influência em sua interpretação musical) e é escrita com juízo de valores em primeira pessoa, colocando assim o artista em primeiro plano.

Já a autora Sara Delamont (2007, p. 4) faz alguns argumentos críticos em relação à legitimidade do modelo autoetnográfico, principalmente quanto empregado no campo das ciências sociais, mas pertinentes de serem debatidos neste trabalho. Para a autora, esse método de pesquisa: (1) acarreta em uma influência negativa do pesquisador sob os dados coletados, devido à sua grande proximidade; (2) não é uma publicação ética, pois relata a interação do pesquisador com outros indivíduos que não concordaram em fazer parte do trabalho; (3) é um método experimental, não analítico; (4) não contribui para o avanço das ciências sociais, pois não estuda o mundo social, substituindo-o por uma “introspecção”; (5) tira o pesquisador de seu dever de “sair do escritório”

e coletar dados no mundo exterior; e (6) tira o interesse da pesquisa ao leitor, pois “nós” não somos interessantes o suficiente para escrevermos sobre nós mesmos.

Por mais lógicas que essas críticas possam parecer, nenhuma se aplica ao presente trabalho e a metodologia autetnográfica foi escolhida tendo isso em mente: (1) a proximidade do pesquisador com o dados coletados traz mais clareza sobre informações que poderiam passar imperceptíveis a um observador externo; (2) a identidade de terceiros que não aceitam participar da pesquisa pode ser preservada ao adaptar-se a metodologia; (3) por mais que seja experimental, a pesquisa ainda propicia uma análise profunda sobre a experiência vivida pelo pesquisador; (4) o pesquisador ainda assim representa uma amostra do mundo social em que vive e suas interações com terceiros; (5) a coleta de dados continua sendo feita, tendo em vista de que os dados são a própria experiência do pesquisador com o mundo exterior e objeto de estudo; e (6) o trabalho não está sendo escrito sobre o pesquisador em si, mas sim sobre sua ação pertinente sobre um objeto de estudo.

Uma ferramenta auxiliar ao modelo de pesquisa autoetnográfica que foi utilizada por Benetti é o “diário reflexivo”, proposto por Gray e Malins (2004). O diário reflexivo funciona como um documento que direciona a pesquisa autoetnográfica, por meio do registro das reflexões do instrumentista no momento de planejar a prática, no momento de executá-la e no momento de ponderar sobre ela após sua execução. Assim, ele funciona como um instrumento valioso de coleta de dados, auxiliando na autoavaliação da prática do pesquisador. No presente trabalho, foram registrados no diário a descrição das técnicas de estudo que se planejou fazer, a descrição sobre suas execuções e as reflexões posteriores sobre os resultados práticos obtidos.

Para a resolução de problemas técnicos de execução referentes a passagens específicas do concerto que foram identificados durante as sessões de estudo, foram consultados os livros *Practice*, de Simon Fischer (2006), *Principles of violin playing & teaching*, de Ivan Galamian ([1962] 2013) e *A arte de praticar violino*, de Robert Gerle (2015). Esses livros foram escritos por renomados pedagogos da prática do violino e apresentam uma série de estratégias de estudo que visam a resolver as mais variadas dificuldades encontradas nas técnicas de mão esquerda, mão direita e na relação bimanual. Essas consultas se mostram de suma importância ao atenderem a um dos critérios apresentados por Anderson (2006, p. 378) para a realização de uma pesquisa autoetnográfica: o diálogo com outras fontes enquanto ainda se mantém a liberdade de autoavaliação do pesquisador para a resolução de problemas.

Ericsson, Krampe e Tesch Romer (1993) afirmam que estratégias inadequadas de estudo muitas vezes são responsáveis por uma falta de melhoria na execução musical e que, para um estudo mais eficiente, estudantes devem receber instruções claras e supervisão contínua de um professor para auxiliar no diagnóstico de erros de uma prática ineficaz. Portanto, os livros citados

acima e a supervisão semanal de professores experientes providenciaram sugestões de estratégias de estudo e devolutivas sobre a execução musical, que foram seguidos de acordo com a liberdade investigativa do pesquisador.

2.1 PARTICIPANTE

Sou um estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná, tenho 20 anos de idade e estudo violino como minha atividade principal na música. Iniciei meus estudos musicais aos 10 anos de idade na cidade de Jaraguá do Sul, aprendendo a tocar piano em casa com minha irmã e guitarra elétrica em escolas de música. Com o passar dos anos, passei a tocar violão e estudar o contrabaixo elétrico para poder formar uma banda de rock and roll com meus colegas de escola, estando aparente desde então o meu grande prazer em fazer música em grupo. Também larguei o estudo do piano mais tarde por esse mesmo motivo; não me sentia motivado em estudar um instrumento tão geralmente ‘isolado’ das *performances* em conjunto.

Desde esse início, nunca tive muito aprofundamento em teoria musical ou matérias mais específicas como harmonia e percepção musical. Meu ensino se constituía no mais básico aprendizado de repertórios por imitação a cada aula e subsequente estudo em casa para tocar com os amigos. Foi após alguns anos nessa situação que passei a ficar insatisfeito com meus estudos musicais, querendo mais aprofundamento na música e um estudo mais formal. Então, ao assistir em minha cidade natal uma apresentação da Marcha Eslava de Tchaikovsky, tocada pela orquestra do Festival de Música de Santa Catarina, me senti muito instigado pela presença dos violinos naquela peça. A sonoridade dos instrumentos da orquestra e a *performance* dos violinos implantou em mim o desejo de aprender o instrumento para poder um dia participar de algo como aquilo.

Comecei então, aos 14 anos, os estudos de violino por meio de um projeto de financiamento cultural da prefeitura de Jaraguá do Sul, tendo 30 minutos de aula individual por semana. Com minha primeira professora, porém, não consegui me sentir motivado a realizar as tarefas propostas em aula e depois de alguns meses troquei de escola para ter aulas em um teatro renomado na cidade. Infelizmente, com meu primeiro professor nesse teatro, continuei sem me sentir muito motivado a prosseguir os estudos no instrumento.

Somente após esse período, quando já tinha mais de 15 anos de idade, encontrei um professor que me encaminhou em um estudo de violino mais academizado, estruturado, baseado em métodos de ensino consolidados no instrumento e repertório tradicional. O professor Heitor Gemaiel Elias Rosa era também muito mais exigente e direto em suas aulas, cobrando elementos posturais com mais rigor e sendo mais intransigente com desafinações e sons desagradáveis. Com ele, passei a fazer um caminho mais ‘tradicional’ da iniciação ao violino; comecei a aprender

elementos básicos das divisões de arco e formas de mão com o volume I dos 100 estudos de Hans Sitt, agilidade dos dedos com a parte inicial da Opus 1 de Otakar Sevcik e introduzi em minha prática diária uma rotina consistente de estudo de escalas e repertórios tradicionais selecionados pelo professor. Essa introdução ao violino mais tradicional me deu uma grande carga de motivação para continuar meus estudos e me propeliu a um ponto chave em minha trajetória; minha primeira aprovação em uma orquestra estudantil, na época a Orquestra do IFSC Jaraguá do Sul. Se antes eu apenas me sentia instigado pelo som dos violinos ao ouvir obras como as de Tchaikovsky, agora eu me sentava em minha cadeira na orquestra e tinha certeza de que faria de tudo para transformar aquilo em minha profissão.

Continuei então meus estudos e minha prática de orquestra; iniciei os volumes II e III dos estudos de Hans Sitt e passei por repertórios iniciantes até os concertos de Vivaldi em Lá menor (RV 356) e Sol menor (RV 317). A partir desse momento, tive contato com o professor Rafael Stefanichen Ferronato em Jaraguá do Sul e decidi prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Música da UFPR, para estudar música formalmente e ser seu aluno. Desde então, concluí de fato sob sua supervisão os três primeiros volumes dos estudos de Hans Sitt, o primeiro volume do método de cordas duplas de Josephine Trott, metade dos estudos em cordas duplas de Enrico Polo, os 36 estudos progressivos de Heinrich Kayser e atualmente estou no último terço do livro de 42 estudos de Rodolphe Kreutzer. Em relação a minha técnica básica, concluí o livro de mudanças de posição de Gaylord Yost, passei 1 ano fazendo variados exercícios de mudanças de posição das Opus de Willian Henley e Otakar Sevcik, exercícios de técnica de arco e mão esquerda de Otakar Sevcik e Gaylord Yost e escalas das mais variadas maneiras. Também passei meu último ano praticando de forma extensa o livro de escalas de Carl Flesch em todas as tonalidades e variações, assim como os livros de exercícios para mão esquerda de Otakar Sevcik e Henry Schradieck. Em questão de repertório, estudei várias obras selecionadas presentes nos livros de Shinichi Suzuki, três concertos para violino de A. Vivaldi, os concertos de J. S. Bach em Lá menor e Mi Maior, o concerto de Oskar Rieding Op. 35, o concerto de J. Haydn em Sol Maior, o concerto n.º 9 de De Bériot, o concerto n.º 3 de Wolfgang Amadeus Mozart, a Chaconne para violino solo de Tomaso Vitali, a Partita n.º 3 para violino solo de J. S. Bach, o Praeludium and Allegro de Fritz Kreisler e outras peças de câmara, junto com a prática de orquestra constante durante meus 4 anos na graduação.

Toda essa seção de estudos e métodos concluídos não se apresenta sem motivo; serve para demonstrar que até chegar neste memorial e no estudo do concerto n.º 5 de W. A. Mozart, precisei passar por muito material didático como estudante, trabalhando ostensivamente minha técnica e minha musicalidade durante 7 anos e de várias maneiras diferentes para conseguir encarar o desafio proposto pela interpretação deste concerto.

2.2 MATERIAL

Esse movimento de concerto foi praticado em uma sala de estudos silenciosa, pequena, revestida de material acústico absorvedor e com pouca reverberação interna, para facilitar a detecção de imprecisões e má produção de som durante a prática. O estudo foi feito em um violino construído pelo autor Cristiano Mannes, modelo de 2008, com cordas Vision Solo e um arco de madeira de pau-brasil construído pelo autor Manoel Francisco. Na semana final de estudos e durante a primeira gravação do repertório, porém, foi utilizado um violino antigo restaurado por um autor local. Foi utilizada uma agenda diária simples de papelaria, com 365 folhas, para uso como ‘diário reflexivo’, importante instrumento de registro de dados em uma pesquisa autoetnográfica. Nessa agenda foi anotado: (a) antes da prática do dia, o que se almejava alcançar ou cumprir, (b) durante a prática, o que não estava funcionando e precisava ser trabalhado, (c) estratégias escolhidas para se trabalhar o que não funcionou e (d) uma reflexão após a prática, sobre o resultado das estratégias aplicadas.

Além do estudo do concerto, que ocupou uma hora de prática diária do meu instrumento, durante a elaboração deste memorial ainda mantive uma rotina de mais três horas de estudo diário do violino, totalizando assim quatro horas de prática diária, de segunda a sábado, como exemplificado na tabela 1. Como qualquer outra ocupação, observo que o descanso em um dia da semana (nesse caso, o domingo) é necessário para manter o resto da semana produtivo. Da mesma forma, cada hora de estudo se configura como 50 minutos de prática e 10 minutos de descanso, como aconselham muitos pedagogos da prática do violino (AUER, [1921] 2018, p. 44). A tabela a seguir demonstra a divisão de tempo e material estudado durante o período.

TABELA 1: MATERIAL MUSICAL PRATICADO DURANTE O PERÍODO DE COLETA DE DADOS

Tempo de estudo diário	Material	Objetivo
1h (50min)	Escalas diatônicas, em terças alternadas, cromáticas e arpejos, de maneira homofônica, em uma e três oitavas seguindo o modelo proposto por Carl Flesch	Aquecimento para a prática diária e desenvolvimento de proficiência em escalas homofônicas de diversas tonalidades
1h (50min)	Escalas diatônicas em cordas duplas: Terças, quartas, quintas, sextas, oitavas, oitavas dedilhadas e décimas, de maneira diatônica, cromática, em terças alternadas e arpejos (a forma varia de acordo com o dia), seguindo o modelo proposto por Carl Flesch	Desenvolvimento de proficiência na execução das cordas duplas de diversas tonalidades e formas/andamentos distintos
1/2h (25min)	Um estudo dos 42 Estudos para violino de Rodolphe Kreutzer, seguindo a ordem disposta no material	Desenvolvimento de técnicas específicas aplicadas a exercícios técnico-musicais de dificuldade progressiva
1/2h (25min)	Um movimento de Sonata ou Partita para violino solo de J. S. Bach, escolhido por orientação de um professor	Desenvolvimento de proficiência técnica e musical na linguagem das obras de J. S. Bach para violino solo
1h (50min)	Primeiro movimento do Concerto para Violino No. 5, de Wolfgang Amadeus Mozart	Desenvolvimento de proficiência técnica e musical no concerto em questão, visando a coletar dados para este memorial e produzir uma execução gravada em áudio e vídeo

FONTE: O autor (2021).

Observa-se nessa tabela que foi separado metade do tempo de estudo para a prática de escalas no sistema Carl Flesch, algo que vai contra o que aconselha o próprio autor. Flesch (1924, p. 83) sugere que apenas uma hora diária seja dedicada a esta atividade e Ivan Galamian ([1962] 2013, p. 95), um terço do tempo de estudo. Porém, essa rotina está sendo seguida devido a uma necessidade individual minha de se melhorar a proficiência e conforto na técnica básica de escalas, em suas mais variadas formas e andamentos, sendo assim algo temporário. É importante notar também que o desenvolvimento musical do concerto pode não ter estado atrelado apenas a si mesmo; o desenvolvimento técnico no estudo intenso de escalas em Lá maior no modelo Flesch, que engloba 23 exercícios técnicos de escalas tanto homofônicas quanto em cordas duplas, estudos de Kreutzer e obras de J. S. Bach durante o período podem ter tido influência indireta na minha proficiência de execução do concerto, haja vista que em todos os dias foi cumprida a rotina de estudos completa.

2.3 AULAS

Durante a preparação do repertório, as orientações semanais recebidas em aulas regulares do instrumento foram de suma importância para o desenvolvimento deste projeto. As aulas foram sempre conduzidas por professores altamente qualificados, com vasta experiência no preparo e execução do repertório sugerido neste trabalho. Assim, sugestões de estudos, direcionamento musical e organização do tempo de preparo foram dadas pelos mesmos. De acordo com Ericsson,

Krampe e Tesch Romer (1993), o recebimento de uma devolutiva imediata sobre os resultados da execução musical de um aluno é crucial para o desenvolvimento de sua proficiência musical. Para os autores, a ausência dessa devolutiva torna impossível um aprendizado eficiente, independentemente da motivação do aluno, já que apenas a repetição de trechos musicais sem objetivo não acarretará uma aprimoração automática da execução musical.

2.4 PROCEDIMENTO

Minha prática desse movimento de concerto se iniciou no dia 21 de junho de 2021 e se encerrou no dia 7 de setembro de 2021, tendo assim durado 11 semanas para o estudo e dois dias para a gravação. Como no diário foram escritos: (a) o que planejei para prática do dia; (b) o que não funcionou durante a prática; (c) estratégias escolhidas para se aprimorar o que não funcionou; e (d) reflexões finais sobre a prática do dia, esse subcapítulo discorre sobre os itens (a), (b) e (c) anotados no diário. O item (d) e a gravação final, portanto, são abordados no capítulo 3.0.

Antes da prática física do repertório, ouvi diversas gravações feitas por distintos intérpretes e segui a escuta com a leitura da partitura. Isso foi feito para decidir o que mais me agradava auditivamente nas diferentes interpretações, para que eu tivesse algumas referências estilísticas. Cheguei à conclusão de que apenas duas intérpretes gravaram este concerto em uma estética musical que me agradou totalmente. As intérpretes foram Isabelle Faust e Arabella Steinbacher. Me apoiei, porém, muito mais na segunda como referência, pelo fato de a musicista ter gravado a mesma Cadência que planejei praticar, escrita por Joseph Joachim. Escrevi em minha partitura algumas ideias musicais presentes nessa gravação que ouvi e quis recordar durante a prática.

Assim, iniciei meu estudo na primeira semana com a leitura do repertório utilizando o metrônomo, em cerca de 50% do andamento final pretendido (ou seja, 54 batidas por minuto), visando a desenvolver boa precisão rítmica e afinação. Segui uma estrutura geral de estudo aconselhada por um professor experiente, repetindo cada compasso quatro vezes nesse andamento, seguindo para o próximo e depois fazendo o mesmo com seções de 2 e 4 compassos. Como a parte solista do movimento tem 4 páginas, dividi o estudo de cada página de acordo com cada dia da semana nas fases iniciais. Ou seja, página 1 para a segunda-feira, página 2 para a terça-feira, páginas 1 e 2 para a quarta-feira, página 3 para a quinta-feira, página 4 para a sexta-feira e páginas 3 e 4 para o sábado. As maiores dificuldades no início estiveram em encontrar sozinho os dedilhados que melhor se adequavam à minha habilidade e minhas intenções musicais, sendo que essa dificuldade chegou a diminuir com o tempo, mas nunca a desaparecer totalmente. Também, nos primeiros dias, a precisão rítmica foi difícil de ser atingida devido ao repertório ser novo para mim, nunca antes estudado. Para desenvolver uma melhor precisão, a estratégia utilizada foi

abaixar o andamento de estudo para 40% da velocidade final e subdividir as batidas do metrônomo em semicolcheias, ao invés de ouvi-lo apenas em semínimas. Também, nessa estratégia para melhorar a precisão rítmica, decidi por não tocar nenhuma ligadura escrita, apenas tocar com arcadas separadas, para compreender melhor a distribuição das notas no tempo. Nos dias em que havia duas páginas a serem praticadas, tentei lê-las com fluência em cada frase musical e elevar o andamento de 40% a 50% do tempo final, subindo 2 bpm (batidas por minuto) no metrônomo a cada duas repetições dos trechos musicais. O procedimento adotado para o estudo inicial das páginas 3 e 4 foi exatamente o mesmo, com a diferença de que o processo de aceleração do andamento foi mais lento, devido à recapitulação do movimento ter uma execução mais complexa do ponto de vista técnico. Conforme o repertório ia acelerando, também, passei a perceber que alguns dedilhados que estava usando no início não funcionariam bem em velocidades mais elevadas, então passei a experimentar diferentes dedilhados conforme o andamento acelerava.

Durante a segunda semana, para contornar o problema das páginas 3 e 4 serem mais difíceis de ser executadas e demandarem mais tempo de estudo, dividi o estudo de forma diferente para cada dia; página 1, página 3, páginas 1 + 3, página 2, página 4, páginas 2 + 4, para cada dia da semana de segunda-feira a sábado, respectivamente. Dessa forma, os dias onde estudaria duas páginas na mesma sessão seriam compostos por uma página “mais fácil” e outra “mais difícil”. Meu objetivo durante essa semana foi elevar o andamento dos trechos musicais, com boa afinação e precisão rítmica, até 70 batidas por minuto no metrônomo, iniciando em 60 e aumentando de 2 em 2. Para fixar melhor os dedilhados provisórios, anotei-os na partitura. Para as páginas 1 e 2 do movimento, ao fim da semana tomei a liberdade de levá-las de 70 batidas por minuto até 90, aumentando de 5 em 5 a cada repetição, por serem menos complexas que as páginas 3 e 4. As páginas 3 e 4 precisaram ser praticadas em um andamento mais lento, para fixar melhor os dedilhados. No final dessa semana tive uma aula sobre as duas primeiras páginas, e o objetivo dado pelo professor foi deixar “prontas” as páginas 3 e 4 para a próxima semana com a mesma qualidade que deixei as duas primeiras.

Na terceira semana, iniciei a leitura da Cadência escrita por Joseph Joachim, compasso por compasso, um pouco em cada dia, paralelamente à prática do concerto. Durante essa semana, tentei resolver problemas específicos que tive em alguns compassos, percebidos e anotados no diário na semana anterior. Dentre as estratégias empregadas estiveram a prática com diferentes ritmos nos compassos 70, 71 e 74 a 77 para desenvolver uma melhor coordenação motora e no compasso 108 para fixar melhor o novo dedilhado escolhido (todos os compassos citados a partir daqui estão disponíveis para consulta na seção “apêndice” e na seção “anexos” deste trabalho).

Durante essa terceira semana, passei a ter mais orientações semanais de professores, por estar participando de uma série de master classes online com professores estrangeiros. Dentre as orientações dadas a mim estiveram a necessidade do uso de um *vibrato* mais contínuo durante o *adagio*, uma melhor coordenação das mudanças de posição e o uso de uma menor quantidade de arco nas frases com muitas semicolcheias e ligaduras (como no compasso 49), para não correr o risco de perder o pulso rítmico ao usar muita quantidade arco. Para desenvolver uma maior continuidade no vibrato, apliquei o exercício número 114 (figura 4) presente no livro *Practice*, de Simon Fischer, em todo o *adagio*. Para coordenar as mudanças de posição dos compassos 49, 66, 70, 71 e 74, fiz uma prática prestando muita atenção para que as mudanças de posição com a mão esquerda não fossem feitas nem muito tempo antes da troca de direção do arco e nem muito tempo depois. O objetivo foi tentar fazer com que os dois braços se movessem juntos, coordenadamente, durante a mudança de posição, para que soassem mais limpas. Também foi aplicado o estudo com ritmos distintos no compasso 49 e nos compassos 54 a 57. Os exercícios de número 79, 80 e 81 (figuras 6, 11 e 12) do livro de Simon Fischer foram aplicados para praticar as trocas de corda dos compassos 54, 76, 98 e 99. A partir desse momento, em trechos onde continuava a ter dificuldade e necessidade de fixar melhor a coordenação motora, passei a utilizar uma estratégia de repetições proposta por um professor; a execução de quatro repetições seguidas do trecho em questão, em cinco andamentos diferentes, sendo todos esses andamentos abaixo de 70% do andamento final da peça. Como essa técnica foi utilizada em muitos trechos e compassos durante minhas 11 semanas de prática, me referi a ela nos parágrafos seguintes deste trabalho como “estratégia 4x5/70”.

FIGURA 3: EXERCÍCIO NÚMERO 114

Vibrato

114

Continuous vibrato: dropping and lifting fingers slowly

Lifting or dropping a finger must not cause the vibrato to stop.¹

- Drop or lift each finger so slowly that for a moment, between the finger touching or leaving the string, the tone becomes cracked and distorted.

Dropping fingers

Drop the finger very slowly. As the finger slowly approaches the string, keep the vibrato going without allowing it to stop even for a fraction of a second. When the finger gets close enough to the string, each forward movement of the vibrato begins to touch the string. This produces a fuzzy, distorted sound. The sound gradually improves as the finger stops the note more fully, the vibrato continuing all the time, until finally the tone is pure.

Make this stage – between the finger just beginning to touch the string and it fully stopping the string – as long as possible by lowering the finger very, very slowly.

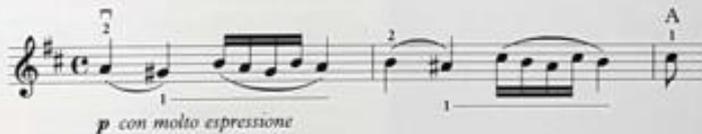
Lifting fingers

Lift the finger very slowly. As the finger begins to release the string each backward movement of the vibrato causes the sound to break, until the vibrating finger is finally completely clear of the string.

Make this stage – between the finger stopping the string and being completely clear of the string – as long as possible by lifting the finger very slowly.

- When descending from an upper finger to a lower finger, make sure that the lower finger is already on the string before lifting the upper finger.² Vibrate both fingers together as the upper finger slowly lifts.

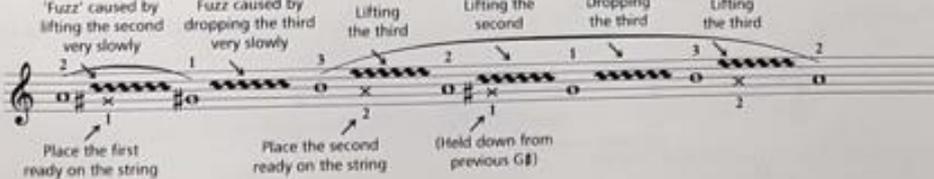
Example 1 Tchaikovsky: Concerto in D, op. 35, mov. 1, h. 69



Non-continuous vibrato, the vibrato halting as the fingers drop or lift, could be represented as follows:



- Lift and drop the fingers unnaturally slowly while vibrating without stopping. The jagged line represents the 'fuzz' caused by the finger leaving or approaching the string:



FONTE: FISCHER (2006).

Nesse exercício 114 (“*Vibrato* contínuo: abaixando e levantando lentamente os dedos”), Simon Fischer aconselha:

Levantar ou abaixar um dedo não deve fazer com que o *vibrato* pare. Levante ou abaixe um dedo tão lentamente que, por um momento, entre o dedo tocar ou sair da corda, o som fique quebrado e distorcido. Abaixar o dedo muito lentamente. Enquanto o dedo lentamente se aproxima da corda, mantenha o *vibrato* constante sem deixar que ele pare nem mesmo por uma fração de segundo. Quando o dedo chegar perto o suficiente da corda, cada movimento para a frente do *vibrato* começa a tocar a corda. Isso produz um som distorcido, com um zumbido. O som gradualmente melhora enquanto o dedo pressiona a nota de forma mais completa, com o *vibrato* continuando a todo tempo, até a nota finalmente ficar pura. Faça esse processo – entre o dedo estar começando a tocar na

corda e estar totalmente pressionando-a – o mais longo possível ao abaixar os dedos muito, muito lentamente. Levante o dedo muito lentamente. Enquanto o dedo começa a soltar a corda, cada movimento para trás do vibrato faz com que o som quebre, até que o dedo que está vibrando esteja finalmente totalmente fora da corda. Faça esse processo – entre o dedo estar pressionando a corda e estar completamente levantado – o mais longo possível ao levantar o dedo muito lentamente. Quando estiver descendendo de um dedo superior para um inferior, tenha certeza de que o dedo inferior já esteja na corda antes de levantar o dedo superior. Vibre os dois dedos juntos enquanto o dedo superior levanta lentamente (FISCHER, 2006, p. 137, tradução nossa).

No *adagio* (figura 4), apliquei esse exercício inicialmente de maneira uniforme em toda a extensão das frases musicais, focando em um movimento ininterrupto dos dedos nas transições entre todas as notas. Passada essa primeira etapa, passei a aplicar o exercício apenas em frases e trechos onde tive maior dificuldade em manter a continuidade do *vibrato*, como por exemplo na transição entre o primeiro dó sustenido tocado com o terceiro dedo para o mi natural tocado com o quarto dedo no compasso 40, ou na transição entre o lá natural tocado com primeiro dedo e o sol natural tocado com terceiro dedo na transição do compasso 40 para o compasso 41.

FIGURA 4: ADAGIO DO PRIMEIRO MOVIMENTO

3

Violino principale

Adagio
40 Solo

43

FONTE: MOZART ([1775] 1956).

FIGURA 5: EXERCÍCIO NÚMERO 79

String crossing

String crossings can be smooth or accented. For them to be smooth, the bow should already be near the new string while playing the note or phrase on the previous string; or the bow should start to move towards the new string *while* playing the last note or notes on the previous string. Moving to a new string while playing the old string is called ‘pivoting’.¹

Playing close to the new string

In many passages the ideal is to play so close to the next string that it looks almost as if there is no string crossing at all. Bowing close to the next string is one of the most important aspects of bowing.

- The easiest way to practise this is simply to look at the hair of the bow and keep it so close to the next string that you almost touch it.

Example 1 Vivaldi: Concerto in G minor, op. 12 no. 1, *mov. 1*, b. 13

String crossing

¹ See also *Pivoting*, page 78; *String crossings*, page 92; *‘Click’ practice*, page 106; *Forearm rotation*, page 265

79

FONTE: FISCHER (2006).

Nesse exercício de número 79 (“Tocando perto na nova corda”), Fischer orienta:

Câmbios de corda podem ser suaves ou acentuados. Para que sejam suaves, o arco já deve estar próximo da nova corda ao tocar a nota ou frase na corda prévia. Mover-se para uma nova corda enquanto ainda toca a antiga chama-se ‘pivotar’. Em muitas passagens o ideal é tocar tão próximo da nova corda que pareça que não está havendo câmbio algum. Manter o arco próximo da nova corda é um dos aspectos mais importantes da técnica de arco. A forma mais fácil de se praticar isso é simplesmente olhar para a crina do arco e mantê-la tão próxima da nova corda que esteja quase tocando-a (FISCHER, 2006, p. 101, tradução nossa).

Apliquei o exercício inicialmente nos compassos 54, 76, 98 e 99 (figuras 6, 7, 8 e 9), de maneira lenta, monitorando visualmente o posicionamento do meu arco para me certificar de que ele estaria sempre o mais próximo possível da nova corda sem tocá-la. Também monitorei visualmente meu arco ao tocar observando-o no espelho, com essa mesma finalidade. Por fim, outra maneira que encontrei de praticar esse exercício foi tocar notas longas em cordas soltas, “pivotando” (como define Simon Fischer) o arco para próximo das cordas adjacentes e para longe delas, em movimentos análogos ao de uma gangorra. Isso foi feito, porém, sem nunca deixar esse movimento interferir na qualidade do som produzido. Isso me deu uma melhor noção de quanto espaço eu teria para “pivotar” o arco em direção a uma nova corda enquanto ainda tocava a antiga.

FIGURA 10: EXERCÍCIO NÚMERO 80

String crossing

80 **Crossing early**

The earlier the string crossing begins, the slower the crossing and the more gently the hair contacts the new string; the later it begins, the faster the crossing and the greater the impact of the hair contacting the new string.

- Practising by exaggeration, build smooth string crossings by crossing so early that you play the new string as a double stop with the old string.

Example 1

J. S. Bach: Partita no. 2 in D minor, BWV1004, Sarabanda, b. 5



FONTE: FISCHER (2006).

Já no exercício 80 (“Trocando cedo”), a orientação é:

Quanto mais cedo a troca de corda começar, mais lento o câmbio será e mais gentilmente a crina tocará a nova corda; quanto mais tarde começar, mais rápido será o câmbio e maior será o impacto da crina ao tocar a nova corda. Pratique exagerando, construa câmbios de cordas suaves ao cambiar tão cedo que você estará tocando a nova corda simultaneamente com a corda antiga (FISCHER, 2006, p. 102, tradução nossa).

Esse exercício foi aplicado nos compassos 54, 76, 98 e 99 focando no movimento do meu cotovelo direito ao trocar de corda, para que eu fizesse um movimento suave de transição ao tocar as duas cordas ao mesmo tempo ao invés de um movimento brusco. Pelo fato de o exercício 80 ser mais aplicável a passagens com notas ligadas em um mesmo arco do que em passagens com arcadas separadas, teve uma adaptação melhor aos compassos 98 e 99 do que ao 56 e 74.

FIGURA 11: EXERCÍCIO NÚMERO 81

String crossing

81

Staying close to both strings in repeated crossings

During continuous string crossings between adjacent strings the bow often needs to stay as close as possible to both strings.

Example 1 J. S. Bach: Partita no. 3 in E, BWV1006, *Préludio*, h. 3

Esse exercício também foi mais bem aplicado aos compassos 98 e 99, devido a esses compassos conterem frases musicais com trocas de corda repetidas sucessivamente. O exercício, porém, foi praticado de maneira extremamente lenta devido à dificuldade que tive em perceber as sutilezas de qual das notas das cordas duplas estava sendo tocada com maior volume sonoro e de como eu poderia transferir com qualidade esse maior volume de uma corda para outra sem parar de tocá-las simultaneamente.

Na quarta semana, os mesmos exercícios 79, 80 e 81 de Fischer foram novamente aplicados em trechos com dificuldade no câmbio de cordas. A estratégia 4x5/70 foi utilizada de forma extensa na quarta página do concerto devido a sua maior dificuldade de execução, principalmente nos compassos 210 a 215, e também foi utilizada em trechos de outras páginas, como os compassos 74 a 79 e 108 a 110. Para trechos com afinação instável tocados nas cordas lá ou mi do instrumento, toquei as passagens musicais com o arco tocando ao mesmo tempo a corda solta vizinha mais grave da corda a ser dedilhada. Esse foi um conselho dado por um professor em uma de minhas aulas, para que eu pudesse ouvir com atenção a afinação das notas e impedir que a afinação ficasse alta demais. Como o concerto está na tonalidade de lá maior, qualquer trecho tocado na corda lá ou mi teria como corda solta vizinha grave as cordas ré ou lá, duas notas que poderiam servir de referência pedal para estabilizar a afinação dessa tonalidade e impedir que ela ficasse alta. Primeiro eu deveria tocar os trechos musicais soando simultaneamente a melodia com essas cordas superiores vizinhas, de forma lenta, tocando apenas as notas sem nenhum ritmo definido para encontrar uma afinação estável das notas com sua respectiva “corda pedal”. Depois, deveria continuar tocando com a corda solta vizinha, porém com *vibrato* e ritmo corretos na corda a ser dedilhada. Quando isso estivesse estável, por fim, deveria parar de tocar com a corda pedal e tocar apenas o trecho como escrito na partitura, para verificar se a afinação foi estabilizada.

Nessa quarta semana, passei a notar dificuldades em desenvolver uma musicalidade própria no concerto. O que fiz então foi buscar bons modelos em vídeo para servir como referência; exagerar as variações de dinâmicas e velocidade de arco da obra para encontrar algo que fizesse sentido musical para mim e praticar os trechos musicais sem dedilhar com a mão esquerda, tocando apenas com o arco as cordas soltas nos ritmos escritos, para desenvolver um melhor senso de direção musical com a produção de som apenas com as arcadas. No final dessa semana, toquei as páginas 1 e 2 no andamento final pretendido, para analisar se as estratégias utilizadas para estabilizar a mão esquerda e desenvolver uma maior musicalidade haviam surtido efeito nesses trechos.

A partir da semana cinco, as dificuldades no desenvolvimento de uma musicalidade em si começaram a tomar o lugar de algumas dificuldades técnicas. Continuei assistindo a vídeos, ouvindo gravações e assistindo a master classes gravadas por outros professores na internet para

ver se conseguia melhores ideias musicais. Também dei mais foco na leitura da Cadência, cuja maior dificuldade foi em tocar de forma contínua e fluida. Assim, separei-a em pequenos trechos a serem repetidos isoladamente e depois tocados em sequência. Por mais que as master classes e gravações tivessem me dado ideias novas, parecia impossível aplicá-las no andamento acelerado em que estava praticando. Portanto, diminuí novamente o andamento e isolei cada variável; pratiquei as diferentes velocidades de arco, os *crescendos* e *diminuendos*, os *vibratos*, cada técnica de uma vez. Também mudei o dedilhado do compasso 45, pois estava mudando de posição no meio da ligadura, criando um *glissando* com som indesejável entre as notas. Para fixar a motricidade do novo dedilhado, usei a estratégia 4x5/70 nesse trecho.

Iniciei a sexta semana tocando o primeiro movimento inteiro do começo ao fim duas vezes, em 50% do andamento, para encontrar dificuldades técnicas que ainda necessitavam de solução. O que encontrei foi na maior parte problemas de correlação entre mente e músculos, em uma série de compassos. Em especial os já mencionados compassos 66, 70, 71, 108, 109 e 110 e os compassos 89 a 91, 176 a 181, 190 a 192, 202, 206 e 210 a 216. Em todos esses compassos, durante essa semana, empreguei a estratégia 4x5/70, para melhor estabilizar a relação bimanual nesses trechos. Também continuei praticando a Cadência paralelamente, seção por seção.

Na sétima semana houve um declínio de produtividade no estudo, devido a alguns fatores pessoais e extramusicais. Ouvi novamente a gravação da musicista Arabella Steinbacher e tentei aplicar muitas de suas ideias de condução musical na Cadência. Tive problemas em lembrar de todas as ideias de memória, por isso precisei escrevê-las em vermelho em minha partitura e tocar a Cadência lendo minhas marcações. Trabalhei também o *adagio*, usando a estratégia 4x5/70, pois um professor me alertou de que praticamente todas as notas estavam com pulsações irregulares. Assim, pratiquei o *adagio* com o metrônomo subdividindo o ritmo em semicolcheias, para internalizar melhor essa subdivisão. Também procurei dar mais direção musical ao *adagio* com diferenças no *vibrato*, na velocidade de arco e nos pontos de contato do arco com o cavalete. Nas palavras do professor que me orientou, eu deveria “deixar a pulsação do *adagio* estável em uma caixa e trabalhar a direção musical dentro dessa caixa”.

Durante a oitava semana continuei a ter dificuldades na correlação nos compassos 135 a 139, 142, 143, 176 a 183 e 200 a 202. Novamente apliquei a estratégia 4x5/70, porém mudei a forma de execução. A cada quatro repetições, eu mudava o ritmo das notas, colocava acentos propositalmente em alguns lugares de difícil execução, ou combinava ambos. O objetivo era dificultar ainda mais as passagens para que sua execução com ritmo regular e sem acentos parecesse fácil. No final dessa semana, tive uma longa aula com um professor. Nessa aula, várias sugestões me foram dadas. Dentre elas, para o *adagio*, estavam; começar as frases partindo com o arco já em contato com a corda e não vindo “do ar”, desenvolver maior flexibilidade nos dedos na mão direita

para que o câmbio de cordas não ficasse brusco, iniciar o *adagio* mais perto do meio do arco para não correr o risco de a mão do arco tremer na primeira arcada para baixo em *piano* (o que estava acontecendo ao iniciar do talão) e deixar os harmônicos naturais soarem com mais qualidade e projeção. Para o *allegro*, foi sugerido que eu não tirasse o peso do arco no final das notas longas, pois isso criava buracos na sonoridade, que eu reestudasse o compasso 54 com outra arcada que favoreceria a articulação do trecho, que eu não forçasse demais o arco contra a corda nos compassos 57 e 74 para não “esmagar” o som e, no geral, que eu usasse mais peso do arco no som para se ter um som mais puro e menos “flautado”.

Na nona semana, pratiquei os aspectos sugeridos em aula com um estudo lento, com ritmos, acentos, repetições e sempre com metrônomo subdividido em semicolcheias no *adagio*. Também recapitulei aspectos estudados anteriormente, como alguns trechos na estratégia 4x5/70 e os exercícios de câmbio de cordas propostos por Simon Fischer. No final dessa semana tive outra aula, onde me foram sugeridas maneiras de se fazer um maior contraste sonoro nos compassos 74 a 77 utilizando diferentes regiões do arco e articulações, que eu evitasse mexer muito o corpo no compasso 98 pois estava prejudicando a coordenação motora, que eu fizesse um som mais “cheio” nas colcheias dos compassos 129 e 132 e que eu mantivesse uma regularidade rítmica no golpe de arco *spiccato* dos compassos 135 a 138.

Na décima semana, foquei nos itens apontados em aula. Fiz a maior parte das correções praticando em 50% do andamento, com exceção dos trechos com golpe de arco em *spiccato* dos compassos 135 a 138. Isso se deve ao fato de que, em minha visão, se o *spiccato* for feito com uma velocidade muito lenta, perde sua característica de salto “natural” do arco, com o arco agora tendo que ser retirado e colocado na corda com movimentos ativos do punho direito. No meu entendimento e no entendimento de alguns de meus professores, tal golpe de arco deve ser efetuado com o punho direito em um movimento quase passivo, movendo-se o mínimo possível para que o arco possa saltar naturalmente sob a corda com seu próprio peso e ponto de equilíbrio. Dessa forma, esse trecho sempre foi praticado em no mínimo 90 batidas por minuto no metrônomo, cerca de 80% do andamento final. Na Cadência, tentei diminuir a quantidade de notas por arco em ligaduras muito longas, para evitar que o som ficasse muito “esmagado” pela mão direita. Na aula ao final dessa semana, foi trabalhada uma transição mais sonoramente limpa entre o *adagio* e o *allegro* e a necessidade de se manter uma qualidade de som constante por todo o concerto, evitando ao máximo criar buracos e sujeiras. Houve também uma pequena conversa sobre minha frustração pessoal ao praticar as obras de W. A. Mozart, pois elas parecerem oferecer um “desafio infinito”, devido à dificuldade em se executar essas obras com total clareza e limpeza sonora a todo tempo. Pessoalmente, sempre que pratico concertos ou sonatas de Mozart, sinto essa sensação de não

conseguir “sair do lugar” ou progredir em algumas fases do estudo, algo que não me ocorre tanto ao estudar obras de outros compositores.

Na décima primeira (e última) semana de estudo desse repertório, estive imerso totalmente na terceira fase de sua preparação, a fase de *performance*. Creio que havia um limite para o que eu conseguiria desenvolver tecnicamente e musicalmente nesse movimento de concerto com minha habilidade técnica naquele momento e senti que esse limite estava prestes a ser atingido. Portanto, durante essa semana tive em mente tudo o que havia desenvolvido anteriormente no repertório e o executei todos os dias do início ao fim, 4 vezes por dia, entre 80% e 90% do andamento final. Isso foi feito para que eu passasse a tratar a obra musical como uma unidade inteira e musicalmente significativa, com fluência e musicalidade, não mais como uma série de páginas seccionadas e vários compassos com dificuldades técnicas e musicais distintas. Tentei não parar a execução quando cometia algum erro, mas ao invés disso, anotá-lo em um caderno para ter em mente que aquele compasso precisará de atenção na próxima repetição. Assim, conforme os dias passavam e as repetições seguiam, passei a errar cada vez menos aspectos técnicos e musicais em execuções inteiras do movimento. Na última repetição tocada nos dias, porém, era recorrente que eu tocasse o movimento em 100% do andamento final, como experimento. Essa estratégia de manejar os andamentos de estudo sempre abaixo do ideal me foi ensinada por um professor em uma série de aulas, tendo o objetivo de manter o músico sempre estudando os trechos do repertório com atenção e errando o mínimo possível. Assim, quando se chega ao momento de acelerar o andamento do repertório para uma audição ou *performance* final, o músico já se acostumou a tocar durante muito tempo errando pouco e prestando muita atenção na música, o que deixa o processo de aceleração ao andamento final muito mais fácil e sólido. Pessoalmente, esse método funciona muito bem para mim.

Na semana seguinte, passei a segunda-feira e a terça-feira gravando o repertório na minha sala de estudos, com um microfone de uso profissional. Tive uma dificuldade em me adaptar à situação no início, pois eu estava tocando em outro violino, que não era o meu instrumento pessoal e tinha características de resposta sonora muito diferentes do que eu estava acostumado. Durante o processo de gravação, mantive sempre duas estratégias sugeridas por Barry Green (1986) em mente para facilitar o processo. Primeiramente, fingi que eu era meu violinista favorito (nesse caso, Ray Chen) tocando em um palco vazio e que uma câmera estava me gravando ao fundo, mas que nenhum som estava sendo captado por ela, apenas os trejeitos e os gestos que eu fazia, que em teoria seriam os trejeitos de Ray Chen. Certamente, o resultado final não ficou nada parecido com o que Ray Chen tocaria ou se pareceria tocando, mas essa estratégia não tinha esse objetivo. O objetivo era tirar minha atenção do que eu estava tocando, para que eu não ficasse muito paranoico e nem com uma intensa conversa interna durante minha *performance*, redirecionando assim meu

foco a um imagético mental e não à minha execução instrumental e meus erros. A segunda estratégia escolhida foi a de prestar atenção em apenas um aspecto da minha técnica durante a *performance*, para não “encher” minha mente de informações sobre a mão esquerda, mão direita, golpes de arco, *vibrato* e musicalidade ao mesmo tempo, o que me faria facilmente perder o foco. Escolhi prestar atenção apenas na direção do arco, tentando ignorar a mão esquerda e outras informações que não fossem exclusivamente “o arco agora irá para cima ou para baixo?”. Também escolhi gravar com roupa formal completa, para simular uma situação de concerto e mudar minha mentalidade para com a situação de *performance*. Com isso tudo em mente, consegui minha melhor gravação na primeira tentativa do segundo dia de gravações (algo impensável para mim a alguns anos atrás, onde facilmente levava mais de 8 dias para conseguir gravar minha execução instrumental com a melhor qualidade). Então, encerrei o procedimento e salvei a gravação em plataformas digitais, sendo ela um dos resultados deste memorial de interpretação.

Após esse processo ser concluído, parei de praticar esse movimento de concerto por cerca de 3 meses, dando seguimento a meus estudos no instrumento. Passado esse período, retomei a prática do movimento para gravá-lo novamente, dessa vez tocando com um pianista correpetidor. Durante duas semanas, pratiquei esse movimento sem nenhuma estratégia nova empregada, apenas a execução de frases musicais do início ao fim em andamentos variados abaixo de 90% do tempo final da obra. Em alguns dias essa prática era de seções separadas, em outros dias era de algumas páginas do movimento e por vezes foi o movimento inteiro, principalmente nos dias anteriores à gravação com piano. Sempre que encontrei algum problema técnico nessa nova etapa, empreguei a estratégia 4x5/70 para sua resolução. Também me submeti a uma aula do instrumento nesse período para receber uma devolutiva final sobre a musicalidade empregada no movimento. O principal ponto discutido foi minha necessidade de “tomar mais riscos” em relação ao desenvolvimento de dinâmicas e intenções musicais na obra, pois eu havia me acostumado a tocar de forma “robótica” e monótona demais devido à metodologia empregada em minhas práticas. A gravação final do movimento, em sua versão completa com redução ao piano foi gravada dois dias depois, com o pianista Guilherme Amaral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados no diário ao longo dessas 11 semanas dão uma dimensão detalhada dos resultados de cada procedimento adotado por mim ao longo da preparação do repertório, assim como a gravação final foi um resultado desse estudo quando posto à prova em uma situação de gravação. Durante a primeira semana, como o diário aponta, a primeira leitura do repertório a 50% do andamento pareceu ainda assim ser rápida demais para ser feita com qualidade, resultando na necessidade de se diminuir ainda mais o andamento para uma primeira leitura com precisão e qualidade sonora. A subdivisão do metrônomo em unidades menores de tempo e a prática sem ligaduras foram eficazes em estabelecer uma melhor consciência rítmica nas sessões de estudo.

O diário também apontou uma curva não linear na sensação de dificuldade em se acelerar o andamento do repertório nas primeiras semanas. Acelerar o repertório de 40 bpm a 60 bpm pareceu mais difícil do que acelerar de 60 bpm a 90 bpm, por exemplo. Julgo que isso ocorreu pelo fato de que na primeira etapa a memória da coordenação motora necessária para a execução do repertório ainda estava sendo construída por meio da repetição lenta, enquanto que na segunda etapa tal coordenação motora já estava muito mais definida e cristalizada, fazendo com que a aceleração ficasse mais fácil. Em minha primeira aula sobre o repertório, o retorno do professor sobre esse processo de construção nas duas primeiras semanas foi de que o objetivo de se ler e executar o movimento de maneira estável abaixo de 80% do andamento final foi cumprido de maneira eficaz, do ponto de vista técnico.

Os exercícios de Simon Fischer aplicados durante a terceira semana (exercícios número 79, 80, 81 e 114) foram muito eficazes em dar mais conforto e coordenação motora para as trocas de corda e o *vibrato* contínuo, porém observo que tal progresso, principalmente na continuidade do *vibrato*, se perdeu com o passar do tempo por eu não ter revisitado esses exercícios em semanas posteriores e nem continuado a fazê-los por mais dias seguidos. A estratégia “4x5/70” foi sempre extremamente eficaz para fixar a coordenação motora de novos dedilhados, diferentes arcadas e estabilidade em trechos de execução complexa, assim como resolver, por meio da repetição lenta, uma grande variedade de problemas técnicos distintos encontrados no decorrer estudo. Porém, em dias onde eu estive mentalmente disperso, caí inevitavelmente em uma “repetição automática” dos trechos enquanto utilizava essa estratégia, tendo que repeti-la em outros dias no mesmo trecho com mais atenção. Para trechos muito difíceis, um dia usando essa estratégia não foi o suficiente para resolver, mas em nenhum momento necessitei utilizá-la em mais de três dias para o mesmo trecho. Isso corrobora com o que aconselha Galamian ao sugerir que o estudo lento e com repetições seria a melhor forma de se construir uma correlação entre cérebro e músculos, pois “nos dá tempo para pensar”. A sensação de que tive ao utilizar essa estratégia é de que ela pode parecer

maçante às vezes, porém muito eficaz em resolver algum problema técnico de forma duradoura em apenas alguns dias, se aplicada com atenção. O mesmo ocorreu com a prática de se tocar uma corda pedal mais grave junto com o dedilhado em uma corda mais aguda para se estabilizar a afinação; funcionou, mas apenas por eu a ter utilizado em um dia onde estava muito atento.

Nos dias em que estive com dificuldades em desenvolver ideias musicais e fraseado, a escuta de gravações e busca por modelos visuais e master classes do repertório serviram para me dar mais ideias de como conduzir as frases musicais. Porém, apenas ideias que foram anotadas na partitura foram lembradas com o passar do tempo. Também foi comum o erro de eu achar que estava tocando uma frase musical de certa maneira, mas descobrir em uma aula que estava soando de forma muito diferente do que imaginava. Outra informação que apareceu recorrentemente no item (d) do diário foi minha grande dificuldade em desenvolver ideias musicais por conta própria para que a interpretação do movimento ficasse mais interessante de se ouvir. Tudo isso reforça a necessidade de uma supervisão contínua de um professor experiente para um desenvolvimento eficiente do repertório, como apontam os autores citados anteriormente nesse trabalho.

Durante a última semana de prática, conforme ia repetindo a execução do movimento inteiro, do início ao fim, em andamentos abaixo de 90%, notei que ia errando cada vez menos notas com o passar dos dias e que consegui tratar o movimento como uma obra concisa com mais facilidade conforme os dias passavam. Durante essa última semana, não posso deixar de notar uma experiência pessoal externa à prática musical que fora vivida por mim, mas que teve influência direta no processo de gravação a ser feito a seguir. Durante muitos anos, sofri com uma grande dificuldade em me concentrar no repertório a ser tocado em gravações ou em execuções ao vivo, devido a uma intensa conversa mental interna minha que tirava minha concentração e meu foco, me fazendo tocar em público em uma qualidade muito abaixo do meu potencial. Essa falta de foco (creio eu, manifestação de um problema de ansiedade e medo de rejeição no caso de não conseguir executar os repertórios com a maior qualidade possível) também me fazia levar muitos dias para conseguir gravar um repertório em casa, trazendo esse processo consigo muita frustração, tensões musculares e estresse com a situação de gravação. Uma reconhecida professora de violino recentemente notou esse problema em mim e me recomendou a leitura do livro *The Inner Game of Music*, de Barry Green (1986), que fora escrito justamente visando a ajudar músicos a superar esse tipo de problema. Não é exagero afirmar que o trabalho desse autor mudou completamente minha relação com a música e o instrumento. Seus vários conselhos sobre como podemos evitar essa falta de foco por meio do desenvolvimento de habilidades de autoconsciência e autoconfiança em nós mesmos me fizeram superar a dificuldade que sempre tive em me gravar de modo surpreendente. Além do desenvolvimento de uma grande autoconfiança em meu potencial como instrumentista ter feito com que meu processo de gravação fosse muito mais proveitoso e fácil,

mantive em mente também algumas outras estratégias sugeridas pelo autor durante minha prática diária nos últimos dias de estudo e durante a gravação. O resultado obtido pela aplicação das estratégias presentes no livro *The Inner Game of Music* foi uma maior fluidez e conforto durante a gravação, com muito menos sensações de estresse e ansiedade do que eu estava habituado anteriormente.

A primeira gravação foi feita sem acompanhamento de pianista correpetidor, para melhor avaliar questões como estabilidade rítmica e afinação da execução. A gravação está disponível no endereço digital <https://www.youtube.com/watch?v=aywM7k6FFWs> (SCHNEIDER, 2021). Nela, nota-se que nem todos os resultados observados na sala de estudos e registrados no diário reflexivo se traduziram para a gravação. Aspectos como a estabilidade rítmica do *adagio* e dos compassos 81 a 88, 98 a 100, 182 a 190 e o *vibrato* contínuo durante o *adagio* não foram muito bem executadas durante a gravação, assim como a limpeza sonora durante toda a Cadência careceu de maior qualidade. Nota-se que estratégias para se melhorar a continuidade do *vibrato*, a estabilidade rítmica do concerto e a qualidade sonora poderiam ter sido tomadas de formas mais variadas e frequentes para se obter um melhor resultado.

A gravação final foi feita com redução orquestral ao piano, para haver um registro do movimento de concerto em sua forma “completa” para este memorial. Essa gravação está disponível para apreciação no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=JdNuTyRehmA> (SCHNEIDER, 2021). Noto que da primeira para a segunda gravação houve uma melhora em vários pontos da minha execução instrumental. A estabilidade rítmica do *adagio* e de vários compassos (com exceção do compasso 85), assim como a continuidade do *vibrato* e a limpeza sonora da cadência foram muito mais bem executadas durante a gravação final. Julgo que isso ocorreu por alguns motivos; primeiro, pois retomei o estudo desse movimento depois de alguns meses sem praticá-lo, já sabendo de quais foram minhas fraquezas na primeira tentativa de gravação e assim podendo direcionar meu foco desde o início a consertá-las da melhor maneira possível. Também durante a gravação final eu estive ciente do que não funcionou na primeira tentativa, assim podendo dar mais atenção a esses itens enquanto gravava para evitar cometer os mesmos erros novamente. Por fim, julgo ter sido mais fácil para mim, como solista, manter a estabilidade rítmica do concerto ao tocar com redução orquestral ao piano. Isso ocorreu pois durante a gravação com piano havia sempre um “fundo musical” ditando a estabilidade rítmica da peça para que eu a executasse em conjunto com o instrumentista correpetidor. Assim, eu não mais precisava “imaginar” a orquestra tocando comigo em minha cabeça, mas sim seguir a redução ao piano, o que facilitou muito o processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desse memorial de interpretação seguindo um modelo autoetnográfico de pesquisa foi extremamente benéfica para mim, pois me possibilitou compreender melhor de que forma o engajamento em atividades metacognitivas de aprendizagem pode me fazer desenvolver o repertório de maneira mais sólida e com um aprendizado mais eficiente. O uso do diário reflexivo foi importante não só para a realização dessa pesquisa, mas também para meu entendimento, como músico em formação, sobre a grande valia que essa ferramenta tem em meu processo de estudo. Tomar notas no diário sobre objetivos de curto, médio e longo prazo, sobre o que se pretende fazer para atingi-los, sobre o que funciona durante o processo de aprendizagem e sobre reflexões pessoais acerca desse processo, se mostrou como sendo uma atividade que torna o processo de estudo muito mais focado, eficiente e proveitoso para mim.

Durante esse período, também participei de uma série de aulas *on-line* com professores estrangeiros sobre o papel da prática de escalas, da técnica básica e da manutenção de um diário de estudos do instrumento durante a prática diário. Essas aulas, por mais que abordassem outros aspectos da minha prática que não fossem exclusivamente o movimento de concerto, tiveram influência em sua construção. O conforto técnico desenvolvido por mim pela prática diária das 23 variações de escalas e arpejos em Lá Maior propostas por Carl Flesch, dos exercícios de mudanças de posição da Opus 8 de Otakar Sevcik e dos vários exercícios de técnica de mão esquerda presentes na Opus 1 de Otakar Sevcik tornaram o aprendizado do movimento de concerto muito mais leve e proveitoso do que imaginei que seria. Foi durante essas aulas em que uma professora notou meu problema de falta de foco durante a *performance* e me mostrou caminhos para superá-la, assim como desenvolvi o hábito do uso do diário de estudo para todas as seções da minha prática. Com isso tudo em mente, concluí que o desenvolvimento de um repertório em específico nem sempre está atrelado apenas à prática do mesmo dentro da sala de estudos, quando muitos outros fatores externos e pessoais podem afetar seu aprendizado e execução.

O objetivo principal desse trabalho foi o de solucionar problemas práticos encontrados na interpretação do primeiro movimento do concerto, o que foi cumprido. Dentre os objetivos específicos, verificou-se que o entendimento do conceito de prática deliberada e o engajamento em atividades metacognitivas de aprendizado foram cruciais para o aprendizado eficiente da obra. Também o último objetivo específico foi cumprido, pois, na gravação final com piano, fui capaz de cumprir os critérios objetivos avaliados em concursos de orquestras profissionais como a execução do repertório em um pulso regular e afinação estável. Pessoalmente, creio ser muito difícil executar um movimento de concerto de W. A. Mozart sem falhas durante a primeira leitura do repertório. É frequente ouvirmos professores de violino, músicos profissionais já empregados

em orquestras sinfônicas e até mesmo músicos em formação discorrerem sobre como precisam continuar estudando as obras desse compositor durante a vida toda para aperfeiçoá-las, sendo muito difícil conseguir uma “versão definitiva” da primeira vez. Também é frequente que músicos revisitem esse movimento de concerto várias vezes durante a carreira (devido à frequência com a qual ele é requisitado em provas) e acabem encontrando novas dificuldades e problemas técnico-musicais a cada vez que o revisitam.

Acredita-se que esse memorial tenha trazido contribuições importantes para o campo da *performance* musical. Os procedimentos e resultados aqui apresentados podem ajudar futuros músicos que estejam praticando esse concerto ou diferentes repertórios a terem um comparativo sobre estratégias de estudo adotadas e resultados práticos obtidos sob certas condições. Também se acredita que o desenvolvimento e registro de novas estratégias de estudo podem ser de grande valia para violinistas que buscam por diferentes maneiras de aprimorar sua prática diária.

Estudos futuros podem ser realizados tendo outros repertórios como objeto de estudo, sendo praticados por instrumentistas com diferentes níveis de experiência prévia no instrumento e sob a supervisão de diferentes professores. Tais trabalhos podem propiciar novas reflexões sobre a prática do violino e as diferentes condições intrínsecas e extrínsecas que afetam seu desenvolvimento. Novos estudos poderão ainda propor uma série de novas estratégias de estudo relacionadas à prática desse instrumento, com o objetivo de se encontrar sugestões para que estudantes de diferentes níveis de experiência no instrumento possam aprimorar sua prática.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, [S.l.], v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.
- AUER, Leopold. **O violino segundo meus princípios**. Curitiba: Prismas, 2018.
- BARRY, Nancy H. The Effects of Different Practice Techniques upon Technical Accuracy and Musicality in Student Instrumental Music Performance. **Research Perspectives in Music Education**, Tallahassee, v. 44, n. 1, p. 4-8, 1990.
- BARRY, Nancy H. The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. **Psychology of Music**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 112-123, 1992.
- BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard.; MCPHERSON, Gary Edward. **The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University, p. 151-165, 2002.
- BARRY, Nancy H.; MCARTHUR, V. Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers. **Psychology of Music**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 44-55, 1994.
- BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 147-165, 2017.
- BENETTI, Alfonso. **Expressividade e performance pianística**. 328 f. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.
- BENTON, Carol. **Thinking about Thinking: Metacognition for Music Learning**. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 2014.
- BRANDSTORM, Slure. Self-Formulated Goals and Self-Evaluation in Music Education. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, Champaign, v. XXXIV, n. 2, p. 16-21, 1995.
- BUTLER, Jeffrey G. Preparing for an Orchestra Audition: How to Maximize Your Chances for a Major Symphony Job. **American String Teacher**, Great Falls, v. 39, n. 1, p. 11-16, 1989.
- CLEM, J. E. **Techniques of teaching typewriting**. 2ed. New York: McGraw-Hill, 1955.
- COSTA, Arthur L. Mediating the Metacognitive. **Educational Leadership**, [S.l.], v. 42, n. 3, p. 57-62, 1984.
- DAVIES, Charlotte A. **Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others**. New York: Routledge, 2008.
- DELAMONT, Sara. Arguments against Auto-Ethnography. **Qualitative Researcher**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 2-4, 2007.
- DELL'OLIO, Pepina (2009). **Violin Bow Construction and Its Influence on Bowing Technique in the Eighteenth and Nineteenth Centuries**. 104 f. Tratado (Doutorado em Música) – College of Music, Florida State University, Tallahassee, 2009.

ERICSSON, K. Anders. Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. **Academic Emergency Medicine**, Washington, v. 15, n. 11, p. 988-994, 2008.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralph Thomas; TESCH-ROMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**, [S.l.], v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FISCHER, Simon. **Practice**. 2.ed. London: Peters, 2006.

FISCHER, Simon. **The Violin Lesson: A manual for teaching and self-teaching the violin**. London: Faber Music, 2017.

FLESCH, C. **The Art of Violin Playing**. New York: Carl Fischer, 1924.

GALAMIAN, Ivan. **Principles of Violin Playing & Teaching**. Mineola: Dover, 2013.

GALTON, Francis. **Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences**. 2.ed. London: MacMillan, 1892.

GERLE, Robert. **A arte de praticar violino**. Curitiba: UFPR, 2015.

GRAY, Carole; MALINS, Julian. **Visualizing Research: A Guide to the Research Process in Art and Design**. Aldershot: Ashgate, 2004.

GREEN, Barry. **The Inner Game of Music**. New York: Doubleday, 1986.

GRIFFING, Joan. **Audition procedures and advice from concertmasters of American orchestras**. 234 f. Tese (Doutorado em Música) – Graduate School, Ohio State University, Columbus, 1994.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 2001.

HALLAM, Susan. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. **British Journal of Music Education**, Birmingham, v. 4, n. 1, p. 27-39, 2001.

HULIN, C. L.; HENRY, R. A.; NOON, S. L. Adding a dimension: Time as a factor in the generalizability of predictive relationships. **Psychological Bulletin**, v. 107, n. 3, p. 328-340, 1990.

JIAMU, Chen. The great importance of the distinction between declarative and procedural knowledge. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 313-320, 2001.

LINKLATER, F. Effects of Audio- and Videotape Models on Performance Achievement of Beginning Clarinetists. **Journal of Research in Music Education**, [S.l.], v. 45, n. 3, p. 402-414, 1997.

MCPHERSON, Gary E. Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music. **Journal of Research in Music Education**, [S.l.], v. 42, n. 3, p. 217-231, 1994.

MOZART, Leopold. **A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

QUANTZ, Johann Joachim. **On Playing the Flute**. New York: Northeastern University, 2001.

RUBIN-RABSON, G. Studies in the psychology of memorizing piano music: V. A comparison of pre-study periods of varied length. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 32, n. 8 p. 101-112, 1941.

STARKES, J. L. Skill in Field Hockey: The Nature of the Cognitive Advantage. **Journal of Sport Psychology**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 146-160, 1987.

STARKES, J.L.; DEAKIN, J. Perception in Sport: A cognitive approach to skilled performance. In: STRAUB, W. F.; WILLIAMS, J. M. **Cognitive Sport Psychology**. Lansing: Sport Science Associates, 1984.

FONTES

AUCKLAND PHILHARMONIA ORCHESTRA (APO). **Auckland Philharmonia Orchestra audition list**. Disponível em: <<https://www.apo.co.nz/media/4377/audition-list-violin-tutti-feb-2021.pdf>>. Acesso em: 13/01/2021.

GUYIANG SYMPHONY ORCHESTRA (GYSO). **Guyiang Symphony Orchestra audition**. Disponível em: <http://www.gyso.cn/Pages/Show_List.aspx?menu_id=108&isEn=1>. Acesso em: 13/01/2021.

MICHAELIS. **Cognição**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cogni%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 08/06/2021.

MOZART, Wolfgang Amadeus. **Violin Concerto No.5 in A Major, K. 219**. Solo Part. Kassel: Bärenreiter, 1956. 1 partitura. Disponível em: <[https://imslp.org/wiki/Violin_Concerto_No.5_in_A_major,_K.219_\(Mozart,_Wolfgang_Amadeus\)](https://imslp.org/wiki/Violin_Concerto_No.5_in_A_major,_K.219_(Mozart,_Wolfgang_Amadeus))>. Acesso em: 30/11/2021.

MUSICALCHAIRS. **Violin performance jobs**. Disponível em: <<https://www.musicalchairs.info/violin/jobs>>. Acesso em: 13/01/2021.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DE MINAS GERAIS. **Lista de repertório para audição**. Disponível em: <<https://filarmonica.art.br/wp-content/uploads/2020/12/repertorio-violino-secao.pdf>>. Acesso em: 13/01/2021.

SCHNEIDER, Ruan Carlo. **W. A. Mozart – Concerto para Violino No. 5 (I). Cadenza de Joseph Joachim**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aywM7k6FFWs>>. Acesso em: 16/09/2021.

SCHNEIDER, Ruan Carlo. **W. A. Mozart | Violin Concerto No. 5 in A Major, K.219: I. Allegro aperto (Cadenza by J. Joachim)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JdNuTyRehMA>>. Acesso em: 08/12/2021.

APÊNDICE 1 – PARTITURA DA PARTE SOLISTA COM ANOTAÇÕES PESSOAIS E CADÊNCIA ESCRITA POR JOSEPH JOACHIM

Dist. Arco (M.) 3

Violino principale

Adagio Solo

Extensão de dedo

40 Solo

"Nascer do Sol"

51 buraco

"póp de sol"

Pergunta

PERGUNTA

Resposta

43

- Arco

Aug. Frequência

46

Allegro aperto

3 2

49

50

54

57

forte

ff

ff

mf

f

60

Outro caráter, leve

Pergunta

Resposta

+ Perg.

+ Resp

Insistência

67

71

pesado

Leve

Contraste de articulação

76

80

*) 提示部分修飾由恩斯特·赫斯改編。
**) 見鋼琴伴奏譜前言。

The image shows a page of handwritten musical notation for a violin solo. The score is written on ten staves. The first section is marked 'Adagio Solo' and includes annotations such as 'Dist. Arco', 'Extensão de dedo', and 'M.'. The second section is marked 'Allegro aperto'. The score is heavily annotated with red ink, including performance instructions like 'Pergunta', 'Resposta', 'Insistência', 'pesado', 'Leve', and 'Contraste de articulação'. There are also numerical annotations (e.g., 3, 2, 1, 2, 2) and dynamic markings (e.g., forte, ff, mf, f). The page number '3' is in the top right corner.

Violino principale

Handwritten musical score for Violino principale, measures 83-121. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamics. Handwritten annotations in red ink provide performance instructions like "Bucini, leve", "Contraste", "Solo", "Forte, denso", and "Pergunta", "PERGUNTA", "misterio", "Resposta Clara". There are also performance markings like "1", "2", "v", "p", "f", and "arco".

Dramatico

"Mistero" "Bartign"
Violino principale

Dramm

Handwritten musical score for Violino principale, measures 127-169. The score includes various performance markings and annotations:

- Measure 127:** *Relaxar*, *1 1*, *2*, *3 3*, *1 1*
- Measure 132:** *Bartign*, *Relaxar*, *1*, *2*, *Saville*
- Measure 136:** (No specific markings)
- Measure 138:** *Seco*, *(-)*, *(+)*, *(++)*, *(+++)*, *2*
- Measure 143:** *Extenso*, *Rit.*, *3*, *2*
- Measure 147:** *1*, *3*, *7*, *V*
- Measure 151:** *secco*, *1*, *"perdido" como em uma ópera*
- Measure 156:** *V*, *secco*, *V*
- Measure 159:** *V*, *1*, *secco*
- Measure 162:** *1*
- Measure 169:** *V*, *V*, *V*, *tr*

Violino principale

Handwritten musical score for Violino principale, measures 174-213. The score is written on ten staves in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The music features complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and various articulations such as accents (v), slurs, and dynamic markings (f, p). Fingerings are indicated by numbers 1-4. Performance instructions include 'Extensio' and 'p' (piano). Measure numbers 174, 178, 182, 185, 190, 194, 199, 202, 206, 210, and 213 are clearly marked at the beginning of their respective staves.

ANEXO 1- PARTITURA DO CONCERTO SEM ANOTAÇÕES PESSOAIS E SEM CADÊNCIA (EDITORA BÄRENREITER, DOMÍNIO PÚBLICO)

3

Violino principale

Adagio

40 Solo

43

Allegro aperto

46

50

54

57

60

67

71

78

80

*) 提示部分修饰由恩斯特·赫斯改编。

**) 见钢琴伴奏谱前言。

Violino principale

Musical score for Violino principale, measures 83-121. The score is written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The tempo is marked *Allegretto*. The score consists of ten staves of music. Measure numbers 83, 87, 91, 95, 99, 101, 105, 109, 113, 116, and 121 are indicated at the beginning of their respective staves. Dynamics include *f* (forte), *p* (piano), and *tr* (trill). Performance instructions include *[Tutti]* and *Solo*. The score concludes with a first ending bracket over measures 121-122.

Violino principale

Musical score for Violino principale, measures 127-169. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Measure numbers are indicated at the beginning of each line: 127, 132, 136, 139, 143, 147, 151, 156, 159, 162, and 169. The score includes dynamic markings such as *tr* (trill) and *br* (breve), and articulation marks like accents and slurs. The piece concludes with a trill in the final measure (169).

6

Violino principale

Musical score for Violino principale, measures 174-213. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamic markings include *f* (forte) and *p* (piano). The score is divided into two systems, with a first ending bracketed over measures 174-181 and a second ending bracketed over measures 210-213. The first ending concludes with a first ending sign (a double bar line with a diagonal slash), and the second ending concludes with a second ending sign (a double bar line with a diagonal slash and a '2' below it). Measure numbers 174, 178, 182, 185, 190, 194, 199, 202, 206, 210, and 213 are indicated at the beginning of their respective staves.