

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP) “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – CAMPUS SÃO PAULO**

GABRIEL SCAVASSA BORIN

**A PRÁTICA DELIBERADA APLICADA À PREPARAÇÃO PARA *PERFORMANCE*
NA IMPROVISÇÃO**

**SÃO PAULO
2017**

GABRIEL SCAVASSA BORIN

**A PRÁTICA DELIBERADA APLICADA À PREPARAÇÃO PARA *PERFORMANCE*
NA IMPROVISACÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Composição do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, como parte das exigências para a obtenção do título de bacharel em composição.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Graziela Bortz

**SÃO PAULO
2017**

GABRIEL SCAVASSA BORIN

**A PRÁTICA DELIBERADA APLICADA À PREPARAÇÃO PARA *PERFORMANCE*
NA IMPROVISAZÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Composição do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, como parte das exigências para a obtenção do título de bacharel em composição.

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª. Dr.^ª. Graziela Bortz

Prof. Me. Carlos Iafelice

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que Ele tornou possível em minha vida até o presente momento nas diversas áreas da minha vida como universitário e músico.

Agradeço a esta universidade e todo o seu corpo docente por me apresentar um mundo que não faz parte da minha realidade cotidiana, e o qual sem ela, é provável, jamais vislumbraria em minha carreira como músico.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Graziela Bortz por todo o suporte na elaboração do presente trabalho, me mostrando o caminho mais claro que deveria percorrer na pesquisa.

Aos meus pais e minha irmãzinha pelo amor e apoio incondicional, seja nos sonhos infantis de astronauta, seja na carreira um tanto complicada de um profissional da música.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“É necessário que ele cresça e que eu diminua.”

(Bíblia NVI, João: 3. 30)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a uma comparação entre autores selecionados da educação formal de jazz – são eles Hal Crook (1991), Jerry Coker (1990), David Berkman (2007), Kenny Werner (1996) – e sua ressonância com a teoria da prática deliberada – de Ericsson (1981; 1993; 2006; 2016) – buscando compreender os mecanismos ideais que operem no âmbito da preparação para a *performance* dentro da linguagem jazzística. Tal estudo comparativo mostrou que ambas as áreas trabalham pela desmistificação de alguma suposta habilidade inata que seria determinante no resultado final. Assim o aprimoramento da *performance* baseia-se na delimitação de problemas claros, no estabelecimento de técnicas aplicadas – por meio de trabalho focado, e muitas vezes não frutivo – às suas respectivas soluções, que formatam – através de *feedback* – novas representações mentais, e que retiram o sujeito da sua zona de conforto, o aproximando de uma *performance* a nível *expert*.

Palavras-chave: *Performance*. Improvisação. Prática deliberada. *Expertise*.

ABSTRACT

This paper proposes a comparison between selected authors of jazz education – Hal Crook (1991), Jerry Coker (1990), David Berkman (2007), Kenny Werner (1996) – and their resonance with the theory of deliberate practice – from Ericsson (1981; 1993; 2006; 2016) – trying to understand the ideal mechanisms that underline the preparation to performance in a jazz context. Such comparative study showed that both areas work towards the demystification of some supposed innate ability that would be decisive for the final result. With that in mind, enhancement of performance is based on a delimitation of clear problems, on establishing applied techniques – through focused work, and most of the time, not enjoyable – to their specific solutions, that format – through feedback – new mental representations, and that take the subject out of his comfort zone, approximating him to an expert level of performance.

Key words: Performance. Improvisation. Deliberate practice. Expertise.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	9
2 – A PREPARAÇÃO PARA A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO DO JAZZ.....	12
2.1 – A Abordagem-alvo (<i>Target Approach</i>) de Hal Crook (1991)	12
2.2 - Kenny Werner (1996) e o livro <i>Effortless Mastery</i>	16
2.2.1 - <i>The space</i> (o espaço).....	18
2.2.2 – A maestria sem esforço	21
2.2.3 – Passos para a mudança	22
2.3 - Relações entre a “ <i>Target Approach</i> ” (CROOK, 1991) e “ <i>Effortless Mastery</i> ” (WERNER, 1996).....	30
3 – A PRÁTICA DELIBERADA DE K. ANDERS ERICSSON.....	32
3.1 – A questão da habilidade inata	32
3.2 – Características da prática deliberada.....	34
4 – POSSÍVEIS APLICAÇÕES DO CONCEITO DE PRÁTICA DELIBERADA AO APRENDIZADO DA IMPROVISÇÃO	41
5 - CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1 - INTRODUÇÃO

Questões sobre os processos pelos quais passam grupos de música improvisada, no que diz respeito à preparação para a execução, talvez passem despercebidas pelo público ouvinte, mesmo o público iniciado. O que faz sentido, afinal, no momento da recepção, em que estamos mais preocupados em entender o que está acontecendo em termos de interação entre os músicos, de desenvolvimento de motivos, de substituições harmônicas, enfim, como o solista interage com dada música em toda a sua extensão: forma, harmonia, melodia e estilo. Acrescenta-se a isso que, na condição de ouvintes entendemos aqueles processos como “improvisação”, palavra essa que pode nos trazer a ideia de uma prática que está acontecendo no momento e a qual não foi combinada, pensamento este não completamente falacioso, mas minimamente discutível, principalmente em um contexto idiomático e não livre, como na improvisação em *standards* de jazz e música brasileira.

Importante salientar aqui que por “não livre”, faz-se referência a uma prática comum ao repertório jazzístico (e também ao repertório por ele influenciado) de improvisação sobre uma forma musical pré-determinada. A improvisação livre idiomática jazzística encontra seus desdobramentos a partir das experimentações de Ornette Coleman em seu disco “*Free Jazz*” da década de 1960 (CALADO, 1990, p. 178-179). Essa prática jazzística de improvisação sobre a forma implica em processos de preparação que são amplamente divulgados no âmbito da educação formal do jazz (desde *Berklee College of Music*), e que merecem atenção por essa mesma ampla divulgação. Há que se questionar o quanto dessa bibliografia é condizente com o que Ericsson (2006) aponta em seus estudos sobre a teoria da *expertise*.

Ericsson trata de desmistificar muito do pensamento popular do ‘dom’, do ‘gênio’, da ‘habilidade inata’, com afirmações como “(...) experiência extensiva em determinado domínio é necessária para se alcançar níveis muito altos de *performance*. Entretanto, experiência extensa em dada área não leva invariavelmente a níveis de *expertise*” (2006, p. 685). Ericsson, entretanto, não descarta as facilidades que certos indivíduos apresentam em seus domínios, mas destaca que essas facilidades e um tempo de experiência, sem a devida atenção ao que ele chama de “prática deliberada”, podem levar o indivíduo a um patamar máximo que não pode ser estendido sem o esforço deliberado de mudar certos aspectos da *performance*. Usando como exemplo habilidades diárias, o autor relata que quando indivíduos são inicialmente apresentados a uma atividade específica, o primeiro objetivo é atingir um nível de proficiência que permitirá a eles executar essas tarefas rotineiras em um nível funcional; e para tanto,

iniciantes precisam entender os requisitos da atividade, focando em gerar ações enquanto evitam erros grosseiros. Já em uma segunda fase do aprendizado, quando as pessoas têm mais experiência, os erros notáveis são mais raros, a *performance* é mais fluida, e os aprendizes não precisam mais focar tão intensamente na performance para manter um nível aceitável (ERICSSON, 2006). É nesse nível automatizado da execução que alcançamos um limite na *performance*, e até onde a ideia de habilidade inata se estende, ainda segundo o autor.

Assim sendo, o tempo de experiência em certo domínio não é fator, isoladamente, determinante para uma *performance* em nível elevado de *expertise* de dada tarefa (na verdade, o autor destaca que a quantidade de treino intensivo necessário para se tornar um *performer* internacionalmente aclamado varia de acordo com a área de atuação). Os cientistas da área têm que ser capazes de capturar, com testes padronizados, a *performance* superior reproduzível de alguns indivíduos, e serem capazes de examinar essa *performance* por métodos laboratoriais. Em música, por exemplo, esses testes laboratoriais incluem a execução de passagens, familiares ao músico ou não, enquanto o instrumentista é gravado. Essas passagens são repetidas por um número determinado de vezes e o que é buscado é o grau de variação observado nas diferentes execuções. No caso dos *experts*, as execuções apresentam menor grau de variação do que naquelas executadas por músicos menos habilidosos – *less-skilled*. Isso, por implicação, indica que *experts* apresentam melhor controle sobre sua *performance* (ERICSSON, 2006).

Neste momento é válido perguntar: o que acontece no contexto em que a passagem em questão não é pré-determinada? Como determinar o nível de controle na *performance* de cada indivíduo quando o material não é previamente dado?¹ Sob essa perspectiva, Jeff Pressing (1998) aborda alguns processos cognitivos envolvidos na improvisação.

Para Pressing, o improvisador deve abarcar habilidades como: (a) codificação sensorial e perceptiva, (b) ótima distribuição da atenção, (c) interpretação de eventos, (d) tomada de decisões, (e) adivinhação, (f) armazenamento de memória e capacidade de *recall* (resgate), (g) correção de erros, (h) controle de movimentos; tudo isso aplicado a uma série de *statements* que comunicam uma individualidade e afetam os ouvintes (e devem, desejavelmente, constituir uma forma sem costura – *seamless set* – ou seja, de forma que o ouvinte capte o todo ao invés das partes). Parece assustador se pensar como o improvisador dá conta de todas essas habilidades no momento da improvisação, e a grande verdade é que

¹ Por “material previamente dado” entende-se que no momento da improvisação, apesar do intérprete dispor de um repertório de soluções possíveis previamente estudados, nada lhe foi dado anteriormente pela partitura que se assemelhe ao que acontece na execução de peças do repertório clássico.

ele não dá; pelo menos não diretamente. O autor propõe uma série de estruturas relacionadas à solução de problemas em tempo real que sublinha a improvisação e a forma musical em que ela está inserida com a construção de uma memória especializada, um conhecimento de base, um referencial. Os processos avaliativos são importantes para minimizar os impactos do número de habilidades que o improvisador tem que dar conta no momento, permitindo-lhe operar em um nível mais alto de interação, e deixando os recursos de atenção livres para um controle musical maior.

A formação dessa base é grande parte do treino ao qual tem se dedicado a educação formal do jazz em autores como Hal Crook (1991), Jerry Coker (1990), David Berkman (2007), Kenny Werner (1996), entre outros. Apoiado nas teorias de Ericsson (1981; 1993; 2006; 2016), este trabalho se propõe a uma avaliação desses materiais e sua ressonância com as teorias sobre *expertise*, mais especificamente a teoria da prática deliberada, buscando compreender os mecanismos cognitivos operados no âmbito da preparação para a *performance* dentro da linguagem jazzística.

Na organização dos capítulos, oferece-se, primeiramente, um panorama de dois autores da educação formal do jazz, Hal Crook – estudado, ainda, em comparação a David Berkman e Jerry Coker - e Kenny Werner. Sobre o primeiro, é apresentada a ideia que ele chama de abordagem-alvo (*target approach*), uma técnica de estudo desenvolvida em seu livro *How to Improvise: An approach to practicing improvisation* (Crook, 1991), que consiste na delimitação de pequenos problemas e o foco na sua solução, de maneira a oferecer ao músico um maior controle no seu desenvolvimento. Já sobre Werner (1996), é tratado o conceito de praticar a partir do “Espaço”, uma espécie de estado mental que possibilita ao músico a *performance* a nível inconsciente, tornando tanto o aprendizado, quanto a *performance* em si mesma, tarefas “sem esforço”. Ao final desse primeiro capítulo, é feita uma pequena comparação entre os autores que são ali tratados.

Já no segundo capítulo, é feita a explanação da teoria da prática deliberada estabelecida pelo pesquisador sueco, radicado nos Estados Unidos, K. Anders Ericsson, além da desmitificação, feita pelo próprio Ericsson, de que fatores inatos seriam determinantes no resultado final da *performance*.

O último capítulo tenta estabelecer as possíveis relações de concordância e discordância entre a teoria moderna da *expertise* e a educação formal jazzística no que tange à preparação para a *performance* na improvisação não livre.

2 – A PREPARAÇÃO PARA A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO DO JAZZ

2.1 – A Abordagem-alvo (*Target Approach*) de Hal Crook (1991)

De acordo com Hal Crook (1991), devido à natureza intrincada da improvisação, muitos músicos optam por uma abordagem definida por ele como “Preparar, Fogo, Apontar” no momento da improvisação – que consistiria basicamente no ato de fechar os olhos, abrir os ouvidos, assoprar o seu instrumento e esperar pelo melhor.

Ainda citando o autor, essa prática traz alguns benefícios óbvios, pois já que há muito a se pensar, tal abordagem dá o lugar a uma predileção pela intuição e pelo ouvir enquanto se toca. Mas, quando o assunto é o estudo da improvisação, “Preparar, Fogo, Apontar” não consegue produzir resultados tangíveis e controláveis pelo *performer* a todo o momento. Ou seja, talvez a audição e intuição sozinhas produzam algo novo e valioso a ser trabalhado, talvez não. Com um método de estudo tão pouco específico em seus objetivos, e tão controlado pelo acaso, não existem garantias de que o músico não esteja andando em círculos por um bom tempo antes que algo de positivo aconteça. Dessa forma, estudantes visando tal aprimoramento devem organizar e estruturar o seu método de aprendizado, de maneira a garantir um progresso regular e transpassar a barreira do que seria atingível através da audição e intuição sozinhas (CROOK, 1991, p.11).

O estudo nesse caso demanda do músico criatividade e fluência em uma dada estrutura com restrições musicais, o que compõe um desafio ainda maior em termos de disciplina e precisão. A seleção de um tópico específico a ser trabalhado durante o estudo (como por exemplo: *time-feel*, fraseado, desenvolvimento motivico, entre outros) aliado à concentração neste mesmo tópico durante a realização do exercício, garante ao músico a certeza do maior desenvolvimento daquela habilidade quando comparado a uma abordagem pouco clara em seus objetivos. O autor ainda ressalta que durante o exercício, outras áreas podem sofrer temporariamente com isso; ou ainda, os solos podem soar previsíveis, limitados, sem imaginação por conta das restrições, mas essa preocupação não deve existir dentro do quarto de estudo, já que com essa abordagem, o estudante está mais inclinado a criar uma familiaridade com o tópico específico, de maneira a desenvolver a habilidade de trabalhar dentro de restrições de forma criativa e musical. Essa abordagem do estudo de improvisação é denominada pelo autor como “*Target Approach*”.

Comparativamente ao trabalho de um mecânico, o autor propõe:

Primeiramente, as partes são observadas em um estado de interação para entender seu propósito, função e relação com o todo. Depois, elas são isoladas (removidas do todo) onde elas podem ser examinadas individualmente, estudadas mais de perto, e consertadas se necessário (...). Finalmente, elas são reagrupadas e testadas novamente em relação com o restante do motor. (CROOK, 1991, p. 11)

O autor enfaticamente destaca a importância dessa abordagem no estudo, mas não na *performance*. Para ele a improvisação deve ocorrer da forma mais natural possível. Ou seja, se para que um dado assunto seja aplicado na improvisação uma grande quantidade de esforço consciente é requerida do instrumentista, isso significa que ainda existe uma necessidade de repetições no estudo, para que o dado tópico venha aparecer na improvisação de forma inconsciente.

A quantidade de tempo gasta em um tópico depende do interesse do estudante. Crook (1991) destaca que a apreciação do que se estuda é importante e se reter algo de valor aplicável é o que se espera, ou mesmo para se manter estudando. Claramente, as fruições que existem no estudo e na *performance* são de naturezas diferentes. O estudo a partir do “Target Approach” requer disciplina para se manter focado no objetivo do exercício. Dessa forma, seria interessante da parte do estudante uma alternância entre dias de grande concentração em certos objetivos estabelecidos e dias em que se estude a *performance* em si, já que esta última requer um estado mental diferenciado, o qual também pode ser fruto de estudo.

No decorrer do livro, Crook (1991) coloca os assuntos em três grandes categorias:

- a) Assuntos relativos ao “Quando” tocar;
- b) Assuntos relativos ao “Como” tocar;
- c) Assuntos relativos ao “O que” tocar.

A primeira categoria lida com o controle do equilíbrio entre atividade e não atividade (o que Crook chama de “*spacing*”). Essa parte enfatiza a importância da pausa de forma proposital, colocando-a no mesmo nível da escolha das notas, criando assim um maior controle por parte do improvisador sobre o seu improviso. Para o autor, este tópico é tão crucial que é apresentado primeiramente e deve estar contido no estudo de todos os outros assuntos das demais categorias.

A categoria “como” tocar inclui aspectos de estrutura do solo, execução. Como por exemplo: tocar motivicamente, desenvolvimento motivico, *time-feel*, alongamento do tempo, articulação, fraseado, densidade rítmica (nível de atividade), dinâmicas, registros e outros mais.

Já a terceira categoria lida com as fontes utilizadas para a elaboração melódica de um improviso: notas-guia, notas dos acordes, tensões, escalas dos acordes, melodia da música, ornamentação melódica, tríades de estruturas superiores, padrões de escalas, entre outros.

Esse sistema de organização de assuntos a serem trabalhados em uma rotina de estudos de improvisação encontra ressonância em outros autores da área de educação de jazz. Um ano antes, o autor Jerry Coker (1990, p. 38) dividiu o estudo em dezoito áreas potenciais que podem ser trabalhadas no estudo da improvisação jazzística. São eles:

- a) Qualidade de som;
- b) Intervalos;
- c) Arpejos;
- d) Escalas;
- e) Padrões e “*licks*”²;
- f) “*Fermata practice*”³;
- g) Dominando as tonalidades⁴;
- h) A linguagem do jazz;
- i) Tocando a partir de transcrições;
- j) Repertório;
- k) Estruturas comuns no repertório;
- l) Cromaticismo⁵;
- m) O estudo de progressões e suas potenciais substituições de acordes;
- n) “*Phrase-Overlapping*”⁶;
- o) Estudos de tempo;
- p) Percepção;
- q) Leitura à primeira vista de melodias e progressões;
- r) Desenvolvimento melódico.

² *Lick* é um termo muito utilizado na literatura jazzística, geralmente fazendo referência a pequenos agrupamentos de notas utilizadas em solos, ou melodias, e que aparecem com certa recorrência no repertório.

³ *Fermata practice* é um termo cunhado por Jerry Coker (1990) e faz referência ao estudo de cadências improvisadas ou uma abordagem mais *rubato* ao estudo de progressões harmônicas pré-estabelecidas (COKER, 1990, p. 22-23).

⁴ Consta no original como *Even-ing Up Keys*, outro termo criado por Coker (1990) e faz referência a necessidade de se tornar igualmente competente em todas as tonalidades, seja nas suas respectivas escalas, padrões, melodias de músicas, progressões harmônicas, e improvisação (COKER, 1990, p. 23).

⁵ No original *Chromaticism*, refere-se à habilidade de conseguir interpolar notas não diatônicas ao modo, ou à tonalidade em que se está trabalhando.

⁶ Com este termo o autor descreve a capacidade que o músico deve adquirir de subverter o ritmo harmônico, de maneira a quebrar a previsibilidade de seu fraseado.

De maneira similar, um autor mais recente chamado David Berkman (2007, p. 22-23) divide o estudo da improvisação em tópicos, alguns aplicáveis somente a pianistas. São eles:

- a) Delineamento da progressão harmônica;
- b) Progressões harmônicas mais complexas;
- c) Tocar em tempos rápidos;
- d) Percepção;
- e) Criação de acompanhamentos mais interessantes de mão esquerda (para pianistas);
- f) Aprimoramento do tempo metronômico e desenvolvimento de um *groove*⁷ mais sólido;
- g) Compassos ímpares;
- h) Tocar em todos os tons;
- i) Desenvolvimento de uma voz pessoal;
- j) Adição de novos materiais ao seu vocabulário linear;
- k) Texturas pianísticas (para pianistas).

Ao que tudo indica, a preocupação com a delimitação de áreas de estudo menores que condensem materiais complexos de forma a facilitar sua assimilação parece ser uma prática comum dentro da literatura jazzística. O trabalho de Hal Crook (1991) delimita um menor número de categorias (ainda que mais abrangentes) com seus respectivos subtópicos que permitem ao estudante perseguir com mais clareza habilidades que precisem de maior aprimoramento.

Ainda comparativamente, muitos dos itens elencados pelos autores Coker (1990) e Berkman (2007) podem ser colocados dentro das categorias maiores de Hal Crook (1991). Por exemplo, no caso da categoria “O que” tocar, os itens b), c), d), e), f), g), j), k), l), m) de Jerry Coker (1991) e os itens a), b), e), g), h), j) de David Berkman (2007) se encaixam perfeitamente, pois preocupam-se muito com a questão de materiais disponíveis para o desenvolvimento melódico da improvisação. Na categoria “Como” tocar, os itens h), i), n), o), r) de Coker (1991) e c), e), f), i), k) de Berkman (2007) têm estrita relação por se aterem aos modos de execução, alguns até trazendo a ideia de linguagem jazzística na tentativa de sistematizar um modo mais apropriado dentro de um estilo, da mesma forma como autores de

⁷ Uma tentativa de definir *groove* pode ser um padrão rítmico repetitivo. Mas na literatura jazzística, o que creio ser mais coerente é a ideia de descrever a coesão e coerência rítmica de um indivíduo ou grupo. Também é comum encontrar o termo *swing* que faz referência à mesma ideia.

música clássica apelam a uma maneira de se executar certos estilos como o barroco, o clássico, entre outros.

Uma diferença importante entre os três autores aqui citados está na enumeração de um item em particular: Percepção. No decorrer de seu livro, Hal Crook (1991) não faz menção a uma abordagem voltada ao aprimoramento das habilidades auditivas, e também não faz nenhuma menção de um porquê. Já os autores Coker (1990) e Berkman (2007) levantam essa questão, e o último oferece, inclusive, um método de aprendizado do repertório de *standards* que seja mais voltada à questão auditiva, com exercícios muito bem delimitados.

Mais um ponto diferencial entre os autores está na ideia de *spacing*. O único dentre os três que levanta essa questão é Crook (1990), dedicando um capítulo inteiro ao assunto, além de relembrar este tópico em diversos outros exercícios do livro. Nem Coker (1990), nem Berkman (2007) parecem levantar este tópico em suas obras.

2.2 - Kenny Werner (1996) e o livro *Effortless Mastery*

Lançado em 1996, o livro começa com uma cronologia da educação musical do autor. Kenny Werner foi diagnosticado como uma criança com dificuldade de aprendizagem – no que tange as matérias da escola regular, diagnóstico atribuído pelo autor a um sistema educacional ruim e ao ambiente cultural pouco frutífero ao qual estava inserido (ele cresceu em Long Island). O autor praticava pouco, ou somente quando forçado, e ainda assim era o melhor pianista da região, uma das únicas formas que ele encontrava de ser aceito socialmente. Já na idade dos vestibulares, Kenny foi aceito na *Manhattan College of Music* e então o cenário mudou. Muitos estudantes lá conseguiam tocar igual ou melhor que ele, e ainda por cima, eram capazes de estudar por horas. Depois de um breve período como pianista erudito, ele trocou a Manhattan College pela Berklee School of Music, por conta do programa de jazz da universidade, onde encontrava maior ressonância, e uma maior vontade em estudar. Neste período, uma importante figura é destacada: Madame Chaloff, uma professora que focava suas aulas nos aspectos físicos de tocar o piano de maneira graciosa. Muitas vezes as aulas consistiam em tocar uma única nota perfeitamente, o que, segundo o autor, ele nunca foi capaz de fazer devido às suas ansiedades de jovem. Mas uma viagem ao Brasil juntamente com o saxofonista Victor Assis Brasil traria essas aulas de Madame Chaloff novamente à tona.

No Brasil, Kenny conheceu João Assis Brasil, irmão de Victor, e um concertista brasileiro que havia passado por sérias lesões após estudos demasiado longos e cansativos.

Tamanha reviravolta na vida de João Assis fez com que a sua atenção se voltasse muito mais à maneira como tocar, do que o que tocar; assim sendo, seus estudos consistiam em duas coisas básicas. A primeira delas, por recomendação de seu terapeuta - com o qual João tinha consultas cinco vezes na semana – toda a vez em que sua mente o atormentasse, ele deveria procurar um outro cômodo e dizer para si mesmo, “Eu devo ser gentil comigo mesmo, deve ser gentil comigo mesmo”, quase como um mantra. E aliado a isso, havia um exercício simples de piano que ele havia aprendido com um professor em Viena: consistia em soltar, sem esforço, os dedos, um a um, no teclado. O tempo requerido era de cinco minutos para a completude do exercício – um período pequeno de tempo para focar sem pressão. Concentrado dessa maneira, cinco minutos se tornaram dez, depois vinte, e assim por diante, até que ele pudesse praticar sem esforço pelo tempo que lhe fosse conveniente. Na época que Kenny e João se conheceram, este último já estava em tratamento havia dois anos. A terapia o havia ajudado mentalmente e o conceito de estudar cinco minutos ajudou João a construir uma rotina de oito a dez horas diárias, com o diferencial de se tratar de um estudo livre de pressão.

Werner narra uma experiência com o estudo que teve nesse período. João explicou o exercício para o autor, que o descreve como:

(...) simples o suficiente. Eu só teria que estudar por cinco minutos. E para um aprendiz disfuncional e pessoa indisciplinada, isso soava bem. Mas a tarefa, em um primeiro momento, me assustou. Ele queria que eu não estudasse nada além do exercício dos cinco dedos por duas semanas! Eu não deveria tocar nada além disso. Eu conseguia observar o pânico na minha cabeça e as ilusões que ele estava criando. Eu pensava que em duas semanas, esqueceria como tocar. Ainda mais absurda era a noção de que eu perderia tanto tempo precioso de estudo. Que tempo de estudo? Para começar, esse era o meu problema: Eu nunca tinha estudado! (WERNER, 1996, p. 24-25)⁸

Algumas observações que se seguem são interessantes. Pela primeira vez na vida, o autor estava de verdade fazendo o trabalho atribuído a ele por um professor de piano. Em segundo lugar, isso estava mudando a percepção de Kenny sobre o que ele entendia como estudo. Ele tinha a noção de que para que o estudo valesse a pena, era necessária uma grande quantidade de tempo; e como, nas palavras dele, ele nunca tinha tanto tempo disponível no dia por estar entretido demais com a TV, ele nunca estudava. Outra observação que o autor faz, ainda, é que outra razão para ele estar realmente estudando agora estava no fato de que o material era simples. Tais observações serão melhor detalhadas no decorrer do presente trabalho.

⁸ O original está em inglês. Todas as traduções são da parte autor do presente trabalho.

Ainda sobre as experiências do autor, na mesma semana, depois de somente seis dias realizando os exercícios pedidos, Kenny foi convidado, juntamente com Victor, a uma festa onde eles tocariam em duo. Apesar de oferecer um pouco de resistência, o pianista acabou por ceder e, ao chegar na festa, segundo ele, foi logo se desculpando pelo que estava para acontecer, utilizando justificativas que colocavam a culpa no “irmão maluco do Victor”. Ao começar a tocar, Werner descreve:

Nós tocamos *Autumn Leaves*. Eu coloquei minhas mãos no piano e *elas tocaram*. Quero dizer, elas realmente tocaram sozinhas enquanto *eu assistia*. (...). Não somente soava bem, mas estava muito melhor do que o que eu costumava tocar! (...). Meu toque, geralmente duro e tenso, soava balanceado e bonito, como Bill Evans. Eu tinha descoberto o segredo do som dele. Também, neste estágio do meu desenvolvimento, eu geralmente precisava de treze notas para encontrar oito boas. Não havia bom ritmo ou simetria nas minhas linhas. Mas naquela noite, eu estava tocando linhas perfeitas e simétricas em um swing belíssimo. E novamente devo enfatizar o ponto que eu estava *apenas observando, e não fazendo!* (WERNER, 1996, p. 25-26)

Esse episódio fez de Werner um crente na ideia de que o objetivo é deixar o ego de lado e ser gentil consigo mesmo, tocando somente aquilo que quer sair naturalmente. A perseguição desse ideal conseguiria fazê-lo crescer de maneira que a sua mente consciente jamais seria capaz e o faria tocar melhor.

2.2.1 - *The space (o espaço)*

“Existe um lugar dentro de cada um de nós onde a perfeição existe” (WERNER, 1996, p. 77). Assim o autor abre o capítulo que descreve o que ele chama de Espaço. É como um estado de concentração onde você se abstém de julgamentos e expectativas, onde aquele que lá está é ao mesmo tempo o apreciador, o observador e o executor. Todo o processo de aprendizado se torna um jogo cheio de alegria, uma vez que o estudante não está preso aos resultados, mas observa-se no processo. Desprendimento, ainda segundo Werner, é uma qualidade essencial para que alguém se estabeleça nesse Espaço, pois as expectativas criam agitação na mente, que nos impedem de imergir nesse estado. “A partir de lá, somos capazes de experimentar a *ausência das coisas* – a ausência de esforço, de se importar, a ausência de desejo ou de necessidades. As coisas se tornam bem simples” (WERNER, 1996, p. 80). As performances a partir deste lugar são inspiradoras, daquelas que não podem ser perdidas.

Ou autor defende que, apesar de ele mesmo apresentar esse conceito de forma quase religiosa, não existe necessidade para tanto. Segundo ele, a mente é dividida em três partes,

sendo elas o consciente, o inconsciente e o super-consciente. Nessa nomenclatura, o Espaço seria o super-consciente.

Como um artista, este deveria transcender a mente consciente, onde todo o barulho reside, mudar as mensagens negativas que foram armazenadas na mente inconsciente e se sintonizar com a mente super-consciente. É lá em que a perfeição interior deve existir. Mudar as mensagens no subconsciente é uma questão de esforço individual constante e reprogramação paciente. (WERNER, 1996, p. 81)

Outro músico importante de jazz, Bill Evans, chama esse Espaço de “mente universal” quando afirma: “Eu acredito que todas as pessoas possuem aquilo que pode ser chamado de mente universal. Qualquer música de verdade fala a partir dessa mente universal para as mentes universais em todas as pessoas.” (CAVRELL, 1991)

Reflexos externos desse estado mental são observáveis nas *performances* de alguns músicos renomados, dentre eles o autor cita Miles Davis e Vladimir Horowitz. Sobre Miles Davis, ele escreve:

Quando Miles Davis se aproximava do microfone, ele focava a si próprio para dentro desse espaço antes de tocar a primeira nota. Frequentemente havia grandes silêncios entre suas frases. Nesse tempo, era possível vê-lo e senti-lo se reconcentrando. (...). Essa prática tinha o efeito paradoxal de aumentar a percepção das pessoas e a intensidade do momento. Miles Davis tinha a plateia penetrada nele *antes que ele tocasse a primeira nota!* (WERNER, 1996, p. 82)

Mais para frente, em outro capítulo, o autor descreve uma *performance* de Vladimir Horowitz em Moscou depois de sessenta anos sem pisar no país. Suas palavras são:

Horowitz apareceu no palco para uma ovação em pé. Então ele sentou por um tempo e contemplou a plateia. Conforme todos se sentavam, você poderia dizer que ele também estava se assentando: deixando todas as emoções, todo o nervosismo, todas as implicações políticas acalmarem-se em sua mente para que a maestria pudesse emergir, e suas mãos tocariam o que foram treinadas para fazer tão bem. Assisti-lo se desfazer de toda a carga dessa forma foi entusiasmante para mim, porque eu entendi o que ele estava fazendo.

Então, sem aviso, suas mãos começaram a tocar a Sonata em Mi Maior de Scarlatti. O trabalho de câmera foi maravilhoso. Primeiro, foi mostrado seu corpo inteiro, seguido de um zoom em seu rosto. Ele era a imagem da concentração. Sem ver suas mãos, você podia ouvir a música, mas você não teria pensado que ele estava tocando. Ele parecia um velho homem gentil esperando pelo ônibus. Então eles mostraram as mãos dele, e essa foi a coisa mais estranha. Não interessava o quão difícil a música era, não interessava o quão rápido ou devagar, não interessava o desafio, as mãos pareciam quase não se mover. (...). A imagem era desorientadora porque não havia absolutamente nenhum esforço. (...). Ele tinha absorvido a música escrita ao ponto de não pensar, com expressão suficiente para intoxicar os deuses! (WERNER, 1996, p. 114-115)

Toda a informação que reside nesse Espaço é uma informação “dominada”, pois o autor define que “Maestria é tocar tudo aquilo que você é capaz...toda vez... SEM PENSAR” (WERNER, 1996, p. 99). Dessa forma, nossos esforços devem residir em passar toda a informação estudada em uma informação capaz de ser absorvida para o Espaço, para que possamos executá-la sem pensar.

Sob a óptica da criatividade, existe uma afirmação que permeia todo o pensamento do autor: “Não existem notas erradas”. Os adjetivos “correto” ou “apropriado” são adjetivos somente possíveis a partir de uma análise consciente do produto final. Dessa maneira, objetiva-se perseguir um estado mental que, no momento da *performance*, seja livre de julgamentos, logo deve-se visar um estado mental (*mindset*) que inclua a máxima de que “Não existem notas erradas”.

Para sustentar tal afirmação, Werner recorre novamente a Miles Davis quando afirma que ele sempre estava sempre escolhendo a próxima nota certa a partir de uma nota errada. Mas, um exemplo ainda mais forte, segundo ele, seria o do pianista Thelonious Monk, ao descrever o que ele chama de “O princípio Monk”. Segundo Werner (1996, p. 89), Monk era o perfeito exemplo de um criador com uma ligação interna muito forte, de maneira que seu estilo de composição e execução pianística eram uma extensão de sua própria personalidade. Ele não era, nem de longe, o melhor pianista de seu tempo, se considerarmos que este era contemporâneo de Art Tatum, por exemplo. Era dito sobre o Monk que ele era capaz de fazer um piano de cauda soar como um piano vertical desafinado. Então, por qual razão tratamos com tamanho interesse seu estilo, por que este veio a se tornar uma referência? A resposta, de acordo o autor (1996, p. 89), está na profundidade de seu som, aliada à arrogância de tocar aquilo que ele queria tocar. Toda a nota que ele tocava continha um princípio basilar de que aquela era a verdade, aquelas eram as notas verdadeiras porque ele as tocou, e isso basta. Isso traz consigo uma carga de convencimento tão grande, que ainda hoje, jovens pianistas, ao tocarem composições de Thelonious Monk, muitas vezes tentam se aproximar de seu estilo, ainda que sejam muito mais proficientes pianistas do que ele; este é o tamanho da influência que sua postura perante a *performance* foi e ainda é capaz de exercer.

Obviamente, o autor reitera que a interferência intelectual não é de todo ruim. Ela tem o seu lugar academicamente, no estudo de escalas, na leitura de livros, ou mesmo na pontualidade para algum trabalho, mas ela perde o seu lugar na *performance* criativa. “O intelecto deve se render ao instinto quando é hora de tocar”, Werner (1996, p. 90) afirma.

Na tentativa de assimilar tal pensamento de forma prática, Werner propõe um exercício que inclui a afirmação “Este é o som mais bonito que eu já ouvi”. A ideia é bem

simples: tocar qualquer coisa, simplesmente deixar sua mão tocar o instrumento, e antes que se tenha o tempo de avaliar o som produzido, deve-se dizer “Este é o som mais bonito que eu já ouvi”. A proposta aqui é bem simples. Não é possível afirmar objetivamente se um som é bom ou ruim, bonito ou feio, nós somos os responsáveis por sobrepor esses valores a ele. Dessa forma, qualquer uma das opções é válida, a única questão é abraçar aquela que melhor serve à criatividade do músico em questão. “Você se encontrará muito mais livre e poderoso se assumir que todas as notas são o som mais bonito que você já ouviu!” (WERNER, 1996, p. 91).

“A questão é: você também pode ter a permissão de acreditar em você mesmo – mas essa permissão tem que vir de você. Ninguém te dará isto até que eles vejam que você já a possui.” (WERNER, 1996, p. 92).

2.2.2 – *A maestria sem esforço*

A ideia de maestria sem esforço (*effortless mastery*) é uma ideia redundante já na concepção de seu nome, já que, segundo Werner (1996, p. 99), a maestria em música é a execução sem esforço. Ambos os conceitos não são separáveis. Assim sendo, um mestre na improvisação é capaz de recorrer a uma ampla gama de materiais a partir dos quais ele constrói seus solos; já no campo da música erudita, o músico é considerado um mestre na medida em que é capaz de executar todos os aspectos da música – dinâmica, dedilhado, notas, entre outros – sem pensar. No momento da *performance*, a música toca por si mesma enquanto o executor observa (WERNER, 1996, p. 99).

Logicamente, se a música toca por si mesma, qualquer tentativa consciente de executá-la de forma, digamos, brilhante, será um desserviço à expressão, enquanto que se nos mantivermos nesse Espaço onde reside toda a informação dominada, soaremos melhor. Dessa forma, é possível fazer uma analogia. A sensação de que algo está dominado musicalmente é a mesma de tocar uma única nota (WERNER, 1996, p. 101). O autor ainda tece um comentário sobre o nosso aprendizado em música, comparando nossa habilidade à de um equilibrista em corda bamba:

O quão bem devemos assimilar o material? Eu comparo isso a um equilibrista na corda bamba de um circo. Ele tem que aprender a andar na corda tão bem que ele nunca pode cometer um erro. Isso tem que ser fácil para ele, não importando o quão difícil pareça para o público. Se isso for simples para ele, será executado perfeitamente toda a vez sem muito esforço. Caso contrário, se o equilibrista tivesse

aprendido a andar na corda da mesma forma que alguns de nós aprendemos a tocar, ele estaria morto agora! (WERNER, 1996, p. 101)

O sistema de ensino tem sua parcela de culpa. Apresentados a uma enxurrada de assuntos, o músico não tem tempo o suficiente para se dedicar ao dado assunto a ponto de dominá-lo. Isso adiciona ao tempo na sala de estudo uma ansiedade, muitas vezes acompanhada de uma “pequena voz em nossas cabeças” que não nos permite focar em dado material o tempo suficiente para dominá-lo.

Associado a uma calma no estudo, é necessário um preparo mental que aborde toda a música que está sendo estudada como simples. Ou seja, o que falta ao estudante é a familiaridade com o material, mas a falta de familiaridade com o material estudado, não confere a ele o adjetivo de *difícil*. Na opinião do autor, o segredo reside em tornar o material familiar.

E para tanto, o que é necessário? Ao executar uma frase sobre uma série de acordes em uma tonalidade menos familiar, por exemplo, o executor se vê frente a diversos tópicos a serem dominados: a própria tonalidade, os acordes, a técnica e o dedilhado necessário para a execução, o caráter rítmico, entre outros. Dominar todos os aspectos de um trecho musical de uma única vez não é o caminho recomendado pelo autor. O músico deve praticar o trecho musical em questão até que este seja dominado, e isso só se dá com o estudo de aspectos em separados, de maneira que se mantenha no Espaço enquanto o faz. Para o domínio desse estado mental onde a maestria sem esforço é possível, Werner propõe um programa em quatro passos.

2.2.3 – Passos para a mudança

Werner acredita que a experiência de tocar é permeada com aquilo que o músico acredita sobre a música e sobre ele mesmo. O grande problema é que esse sistema de crenças pode estar enraizado de maneira inconsciente no músico, sem nunca refletir a realidade. Exemplo disso é a facilidade com que se observam exemplos de músicos que, independentemente do reconhecimento que recebam, se iludem com a ideia de que tocaram mal, ou de alguma forma tenham um sucesso imerecido. Sem estar enraizadas na realidade, tais observações parecem mais tratar de uma programação dos pensamentos que parece mais confortável, na opinião do autor (WERNER, 1996, p. 125).

Tal pensamento encontra semelhanças em outro autor chamado Stuart Gordon, em seu livro chamado *Mastering the Art of Performance*. Gordon (2006) afirma que nós certamente podemos observar que há uma noção profundamente enraizada em nossa sociedade de que é virtuoso e atrativo ser modesto e despretensioso, até ao ponto de denegrir a própria imagem, e que o contrário é pretensão e vaidade (GORDON, 2006, p. 14). Ou seja, qualquer um que decida por adotar uma atitude mais positiva, se depara com o fato de que estabelecer tal perspectiva é muito difícil, no ponto de vista individual e social. Ainda segundo ele, duas tarefas necessitam ser realizadas em relação aos nossos padrões de pensamentos. A primeira diz que se deve interromper os padrões habituais de pensamento, de maneira a acessar o padrão de otimismo nele presentes. E a segunda se dá em instituir técnicas a fim de estimular o pensamento alternativo em áreas onde o negativismo domina.

Werner, dessa maneira, descreve que tal estado mental positivo deve estar permeado de afirmações, que não precisam ser verdades, pois é bem provável que o sistema atual vigente na mente de muitos músicos esteja programado de maneira negativa com a realidade. O autor (WERNER, 1996, p. 126-128) gosta de colocar as afirmações como colocações que ainda não foram realizadas. Resumindo, ele constantemente coloca estas três em seu livro:

- a) Música é simples;
- b) Não existem notas erradas;
- c) Toda a nota que eu toco é o som mais bonito que eu já vi.

Esse pensamento positivo é importante para o trabalho dos quatro passos que será descrito logo abaixo. Ele deve ser praticado juntamente com os passos de maneira a estabelecer uma conexão entre a filosofia (por assim dizer) e a prática. Caso contrário, o músico que não pratica esses passos seria semelhante ao bêbado que consegue tecer discursos eloquentes sobre a importância de largar o álcool sem nunca conseguir assumir uma postura de mudança em relação ao vício (WERNER, 1996, p. 131).

Importante destacar que os passos são exercícios importantes para que o músico seja capaz de tocar a partir do Espaço. Werner não dedica exercícios para outras situações da vivência cotidiana onde este Espaço é aplicável.

“Não é possível estar consciente e totalmente envolvido na música ao mesmo tempo. A consciência é uma barreira entre o músico e o instrumento. Quando eu esqueço da minha própria presença, eu atinjo um estado de conexão com a atividade, como se fossemos um, e me torno tão absorvido de maneira que desafio a passagem do tempo.” (MILDRED, 1985 *apud* WERNER, 1996, p. 142).

O primeiro passo consiste simplesmente em encostar no seu instrumento a partir do Espaço e tocar uma única nota. É uma sensação semelhante àquela experimentada quando fazemos atividades como andar de bicicleta, correr ou nadar. “Você deve se desfazer da necessidade de soar bem. Caso contrário, você não conseguirá ‘deixar pra lá’” (WERNER, 1996, p. 132). É um exercício de encontrar um equilíbrio interno e conseguir tocar o seu instrumento a partir desse estado mental.

Uma boa forma de começar esse primeiro passo é simplesmente respirar, e estar atento à respiração por um período de tempo; relaxar o corpo, e se o músico encontrar uma mente cheia de pensamentos, o autor recomenda que apenas se observe cada um deles, sem se importar com o conteúdo. Posteriormente, o autor dedica pequenas descrições do exercício para tipos específicos de instrumentos: piano, instrumentos de sopro e cantores (o autor desenvolve em suas aulas no *Effortless Mastery Institute*, um instituto dedicado ao aprendizado da técnica afiliado à *Berklee College of Music*, uma versão do exercício muito semelhante para cada instrumento). Independente do funcionamento específico de cada instrumento, algumas máximas são recorrentes:

- a) Imaginar que alguém está fazendo o trabalho para você/ O músico é apenas uma marionete;
- b) Se o músico se vir tentando conscientemente realizar o movimento, de maneira que isso o retire do Espaço, é melhor parar, primando pela qualidade ao invés da quantidade, seja de tempo ou de dedos em que o exercício foi realizado;
- c) O músico deve aquietar qualquer julgamento na qualidade do seu som e qualquer tentativa de controlá-lo (o que pode se tornar extremamente complexo, dada a programação que muitos possuem ao se aproximar dos seus instrumentos);
- d) Algumas questões sensoriais são importantes antes de tocar, e ajudam a desvincular a “necessidade de soar bem”. Afirmções sobre a textura do metal (nos instrumentos de sopro), qual a sensação que o chão passa ao músico, ou mesmo a temperatura do instrumento no momento em que o intérprete encosta no mesmo são bastante reiteradas pelo autor.

Se o músico for capaz de programar o ato de tocar sem esforço toda vez que este encostar no instrumento, ele se verá imerso no Espaço, que vem a ser o estado mais efetivo, concentrado que o músico pode experimentar ao tocar. O ato de tocar se torna um instrumento

de êxtase (WERNER, 1996, p. 143). Esse primeiro passo relaciona-se fortemente com o exercício dos cinco dedos que Werner diz ter aprendido com João Assis Brasil.

O segundo passo se relaciona com o primeiro na medida em que também ajuda o músico a observar seus pensamentos e pressões presentes ao tocar o seu instrumento. Mas diferencia-se pelo fato de lidar com a retenção desse estado mental no momento de uma livre improvisação. As mãos do músico estão livres para andar pelo instrumento sem a participação consciente do *performer*. O material proveniente dessa improvisação pode ser qualquer coisa: a repetição de um acorde, uma melodia diatônica, qualquer coisa, desde que esta seja uma “escolha da mão do músico”, mas não da sua cabeça (WERNER, 1996, p. 145). É como se ele fosse um ouvinte, mas não o executor da música. Alguns frutos do primeiro passo são exigidos aqui (WERNER, 1996, p. 146):

- a) A habilidade de se desapegar e observar;
- b) A habilidade de imaginar que o trabalho do corpo está sendo realizado por um terceiro, enquanto o músico “descansa” no Espaço;
- c) O próprio Espaço – ou seja, o desenvolvimento desse estado mental.

É importante notar aqui que não existem exigências em termos de execução de um andamento específico, tonalidade ou semelhantes. Tudo que o músico deve fazer é deixar acontecer aquilo que quer acontecer sem o seu esforço consciente. Se esse esforço tomar lugar no momento do exercício, o autor recomenda novamente que se pare, respire e retome. A importância do exercício está na mente e não no material proveniente do exercício. Pois se o foco se torna o material, logo a mente começa a analisar o mesmo, e o autor escreve “a análise não deve ocorrer enquanto se toca, mas muito depois que toda a experiência estiver terminada” (WERNER, 1996, p. 147). O autor ainda quebra o segundo passo em mais quatro exercícios (WERNER, 1996, p. 148-150):

- a) *Passo 2A – O princípio Monk*: o exercício consiste em simplesmente soltar a mão em seu instrumento, sem julgamentos e com a máxima “Este é o som mais bonito que já ouvi” sempre em mente;
- b) *Passo 2B*: com suas raízes em técnicas de meditação, o exercício consiste em visualizar o corpo como se visto de fora dele. Esse exercício facilitaria o ato de tocar de maneira desprendida, já que, de certo modo, o músico não seria o responsável pelo som ali produzido.

- c) *Passo 2C – Tocando rápido*: mesmo sem citar estudos que o fundamentem, o autor afirma que não existem grandes diferenças de velocidade na execução de músicos extremamente experientes e os mais amadores. Partindo desse princípio, e de maneira semelhante ao exercício 2ª, o músico deve, a partir do Espaço, simplesmente soltar a mão no instrumento e executar a passagem mais rápida que lhe for possível sem o esforço consciente;
- d) *Passo 2D – Tocando mimicamente*: como, por muitas vezes, o ato de tocar e não avaliar aquilo que está sendo executado pode ser muito complicado, o ato de imitar mimicamente o tocar libera o músico da experiência de ouvir e se julgar, e o permite experimentar a liberdade na movimentação que se tem a partir do Espaço.

Em comparação aos passos um e dois, Werner (1996, p. 132) faz uma analogia onde os primeiros dois passos são como o engatinhar, mas o caminhar se inicia no terceiro passo. O passo três consiste em aprender a aceitar aquilo que flui naturalmente do Espaço na *performance* do músico. Este passa a ter a experiência de entender aquilo que “quer ser tocado”, aquilo que pode ser tocado confortavelmente.

Assim como o Espaço estabeleceu a sua conexão natural com o seu instrumento e som, agora ele estabelece aquilo que pode ser tocado sem esforço sobre a forma, andamento, sequência de acordes, música escrita ou qualquer coisa. Será humilhante descobrir o nível real de sua execução. Mas também será o começo do tornar real, e a sua execução será construída sobre uma fundação mais sólida. [...] [...] mas a prioridade mudou. Você não está mais incomodado com o que está lá fora, mas absorvido por *aquilo que está aqui dentro*. (WERNER, 1996, p. 133)

Assim sendo, de acordo com o autor, nenhum esforço consciente é necessário para conseguir tocar sobre a forma, no andamento correto. Essa é a grande diferença dos músicos *experts*: a profundidade com que o material está assimilado. A maestria foi definida como a execução perfeita, sem esforço de um material assimilado. Assim sendo, tudo o que o músico sabe com tal profundidade se manifestará na execução a partir do Espaço. Pode ser humilhante para o músico ver todas as suas deficiências expostas, ao mesmo tempo em que elencá-las é um passo importante para o crescimento.

Dessa forma, os procedimentos são semelhantes aos passos anteriores. A imagem de que uma terceira pessoa executa a música é importante. O músico deve escolher uma peça e tocá-la com essa consciência. A todo o momento que este se ver tentando conscientemente executá-la, o mesmo deve parar e retomar de onde parou, ou do começo. O objetivo aqui é “encontrar os fatos”, observar quais os aspectos da execução que não estão dando certo. Uma

boa forma de fazê-lo é gravar o estudo, pois, como dito anteriormente, a análise vem depois da execução.

O autor ainda destaca que como muitos não estão acostumados a tocar a partir desse estado mental, é comum que depois de um compasso o músico comece a “tentar”. Aí reside a importância do desapego para com a necessidade de soar bem praticados nos últimos dois passos. Dessa forma, o músico é capaz simplesmente elencar suas dificuldades e de praticar esse trecho em específico até que este “toque sozinho”, por assim dizer. Mas estes assuntos não familiares ao músico devem ser resolvidos a partir do quarto passo. O terceiro passo é esse: se manter “fora do caminho” enquanto a música é executada, e aceitar aquilo que acontecer.

Já o quarto e último passo lida com a mudança e com o crescimento. Construído na fundação sólida dos três passos anteriores, com desapego, calma e aceitação, o músico começa a praticar coisas que não podem ser tocadas sem esforço, de maneira que este não conclui que tem algo dominado até que ele seja capaz de executar o dado material a partir do Espaço. Ou seja, o quarto passo é uma resposta a uma pergunta que pode surgir naturalmente durante o processo: Se o músico passa a aceitar qualquer coisa, então como ele é capaz de crescer? (WERNER, 1996, p. 159). Ele é capaz de fazê-lo de maneira a selecionar pequenas amostras de materiais que ainda não podem ser executados corretamente e absorvê-los ao nível da maestria (que como foi definido, é constituída da execução perfeita *sem pensamento consciente*). Para tanto, o músico deve ser capaz de combinar as habilidades no que diz respeito ao movimento das mãos estudadas nos dois primeiros passos, com o diagnóstico livre de julgamentos do passo três; e aplicar tudo isso ao domínio de materiais que ainda lhe parecem estranhos.

“O período de tempo que você estuda deve ser limitado pelo período de tempo que você consegue se manter no Espaço. Então você deve PARAR! Ou você irá comprometer a deliberação do estudo. ” (WERNER, 1996, p. 160). Essa colocação vem para afirmar assertivamente o que já se notava nas entrelinhas de frases anteriores do autor – a qualidade do estudo é muito mais determinada pela qualidade da abordagem do material e pela qualidade da concentração envolvida no processo, no caso dele, quanto tempo o músico é capaz de passar no Espaço, do que pela duração total de uma sessão de estudo. Assim sendo, não é pela quantidade de repetições, mas pela qualidade delas. O autor ainda afirma “*o músico deve estar disposto a colocar o instrumento de lado muitas vezes*”, confirmando a ideia de que o músico deve estar desvencilhado de uma falsa necessidade, ou urgência no

cumprimento de determinada tarefa, mas sim compromissado com a ideia de dominá-la dia após dia, no tempo que lhe for necessário para fazê-lo com qualidade.

E para praticar dessa forma, todos os parâmetros do estudo devem estar organizados a partir daquilo que o músico é capaz de fazer a partir do Espaço. Uma melhor ilustração do que Werner propõe acontece na figura abaixo, que ele chama de *The Learning Diamond* (O Diamante do Aprendizado):

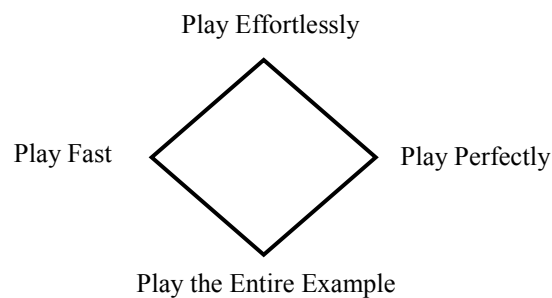


Figura 1 – The Learning Diamond
(WERNER, 1996, p. 161)

Nota-se que o autor quebra o estudo em quatro considerações básicas: (a) *Play Effortlessly* (*Toque sem esforço*) – Considerado como o aspecto mais importante do estudo, pelo autor, já que não existe certeza do domínio de determinada habilidade ou material, se esta não estiver apta a ser executada a partir deste estado sem esforço; (b) *Play fast* (*toque rápido*); (c) *Play Perfectly* (*toque perfeitamente*); (d) *Play the entire example* (*toque o exemplo inteiro*). Os itens b, c, d são auto explicáveis, e dizem respeito ao como executar cada material que está sendo trabalhado.

A forma de abordar o esquema desenhado por Werner é o seguinte: toda vez em que o músico for executar algo no seu estudo, ele deve sempre se preocupar em tocar sem esforço, fazendo do canto superior do quadrado, o único aspecto inegociável do estudo. Já os demais itens b, c e d devem ser trabalhados de dois em dois de maneira intercambiável. Ou seja, seleciona-se dois aspectos dentre as opções “tocar rápido”, “tocar perfeitamente” e “tocar o exemplo inteiro”, e combina-se ambos na execução do material pretendido.

Algumas conclusões lógicas se seguem. Se a pretensão do músico é tocar todo o exemplo perfeitamente, ele não tocará rápido, ele deverá tocar lento o suficiente para que a execução se dê sem esforço. No caso de este pretender executar perfeitamente e rápido, ele deverá sacrificar o tamanho do trecho a ser executado, optando sempre – vale reiterar – por um tamanho em que seja possível a execução sem esforço (por vezes duas notas são mais que suficientes para que a concentração seja afetada). Na escolha de executar o trecho todo

rapidamente, o músico sacrificará, como consequência, a execução perfeita – nesse último caso Werner argumenta que o sentido existente nessa última combinação é o de entender como a execução será sentida, quando perfeitamente dominada e sem esforço (WERNER, 1996, p. 162).

Podem existir ainda situações em que a execução rápida não será exatamente um problema, mais ainda existirá um andamento em que tal passagem necessitará ser executada. Nesse caso, o autor recomenda que se troque o canto “toque rápido” por “tocar a tempo”. (WERNER, 1996, p. 162).

Sua próxima sessão de estudo deve ser uma continuação da sua última. [...] Sempre comece de onde você parou. É simples assim. Se pergunte “O que eu estava estudando? Isso foi dominado? Coloque suas mãos no instrumento e descubra. Caso não, você deve começar novamente com o mesmo material. Você deve focar somente em uma coisa para estudar, como se nada mais existisse no mundo musical. Você deve ter dois ou três exercícios: talvez um rítmico, um melódico e um harmônico, ou de uma a três passagens escritas. *A sensação de que você deveria estar estudando mais deve ser ignorada! Saiba que o nível de concentração que você está empregando está mudando a sua execução da maneira mais rápida possível!* É por isso que aprender a trabalhar a partir do Espaço é tão importante: *você deve alcançar uma zona onde o tempo é atemporal e o esforço não tem esforço, e se tornar ótimo não é importante.* (WERNER, 1996, p. 163)

Para organizar a forma como o músico deve praticar sob esse sistema, o autor propõe o seguinte (WERNER, 1996, p. 163):

- a) Tente uma vez, note o problema;
- b) Tire suas mãos do instrumento;
- c) Respire fundo e volte ao Espaço;
- d) Aborde o instrumento, mais uma vez, com desapego e;
- e) *Tente menos.*

Para finalizar, o autor ainda tece algumas considerações sobre “o que” estudar, onde argumenta que a natureza do material – seja uma frase proveniente de uma transcrição, seja um capítulo específico de um livro, um *standard*, enfim, qualquer coisa – a importância não deve estar na quantidade, mas na qualidade. Não deve haver pressa no estudo. Deve-se praticar o material até que a execução aconteça perfeitamente sem pensar. Esse é o ponto mais reiterado pelo autor.

2.3 - Relações entre a “*Target Approach*” (CROOK, 1991) e “*Effortless Mastery*” (WERNER, 1996)

Crook descreve, sem grandes pretensões técnicas, o que ele nomeia como abordagem “Preparar, Fogo, Apontar” da improvisação - que, em breve descrição, é colocado como uma forma despreziosa de obter resultados no momento da improvisação, sem pensar, desprovida de expectativas tangíveis em termos de produto final. Assim sendo, isso assemelha-se bastante com o que Werner vai descrever como o ato de tocar do Espaço. Algumas semelhanças são notadas:

- a) *Não existem expectativas*: Crook descreve como “ato de fechar os olhos, abrir os ouvidos, assoprar o seu instrumento e esperar pelo melhor”, já Werner afirma que a partir do Espaço, o músico é um mero observador das suas mãos.
- b) Para Crook, tal abordagem não funciona para o estudo porque não há controle por parte do performer, do material sendo estudado. Comparativamente, Werner diz que para a assimilação correta do material, ele, de certa maneira, deve passar a residir no Espaço, e que no momento do estudo o músico deve trabalhar para que o material passe a ser executado perfeitamente desse estado mental, o que implica uma deliberação na sua abordagem. Ou seja, ambos concordam que tal abordagem despreziosa não é o que se espera de uma sessão de estudo.

Crook propõe, portanto, que o músico crie certas restrições no estudo, de maneira a conseguir controle dos resultados obtidos e monitorar, de maneira mais focada, o seu progresso. Ele ainda ressalta que é provável, dada a natureza restrita do estudo, que o resultado sonoro possa ser, de certa forma, desagradável, ou não correspondente às expectativas que o performer venha a ter, mas que o mesmo não deve se focar nessas questões, e sim naquilo em que ele está trabalhando. Werner, ao propor o *Learning Diamond* e a forma de trabalhá-lo, explica que o estudante deve focar em sempre tocar sem esforço, escolhendo outros dois cantos do quadrado, de maneira que um terceiro seria sacrificado. Assim, se o músico optar por tocar rápido toda uma passagem selecionada, deve sacrificar sua perfeita execução; ou ainda se optar por executar perfeitamente e rápido, deve selecionar um trecho menor do excerto (por vezes até uma nota).

Já sobre a natureza do estado mental envolvido na performance e no estudo, Werner parece não fazer grande diferenciação. Afirmações como “Vá para o Espaço” são comuns

quando o autor se propõe a descrever o modo de abordar um dado material. O autor sempre reitera a importância de partir do Espaço no estudo para que o material, de certa maneira, fique retido e possa ser executado a partir dali. Ou seja, deve-se ter o conhecimento de como a execução no Espaço acontece para que esta venha se refletir na *performance*. Já Crook descreve que a fruição presente na *performance* e no estudo são de naturezas diferentes, já que a última requer uma grande taxa de disciplina e repetições para que o material se reflita naturalmente e inconscientemente na improvisação.

Novamente, por tratar muito mais do estado mental em seu livro, Werner não se atém muito à ideia daquilo que seria necessário em termos de material a ser trabalhado no estudo. Ele afirma não importar se o estudo é constituído de frases provenientes de transcrições, se é focado especificamente em algum livro, se é dominado pelo trabalho no repertório, desde que o mesmo estudo aconteça a partir do Espaço. Já Crook (bem como Coker e Berkman) focam bastante no material a ser estudado. Crook ainda propõe, ao final de cada capítulo, uma organização de tempo em uma sessão de estudo que abarque o tópico tratado no capítulo, tempo esse que, para Werner, deve ser igual ao tempo que o músico é capaz de se manter concentrado no Espaço.

Uma observação final entre os dois trabalhos é que eles parecem complementar-se. Já que a maestria, segundo Werner, reside no fato de ser capaz de algo que nos é familiar, corretamente, sem pensar; logo, para tanto, a assimilação do material só será possível se o músico tiver a criatividade de quebrar problemas grandes em problemas cada vez menores a ponto de que seja possível a absorção da informação em nossa mente sem esforço. Este estágio do trabalho não é encontrado em Werner (1996), mas por outro lado Crook (1991) e Berkman (2007) o fazem extensivamente.

3 – A PRÁTICA DELIBERADA DE K. ANDERS ERICSSON

3.1 – A questão da habilidade inata

Segundo Ericsson (1993, p. 363) nossa civilização sempre reconheceu indivíduos excepcionais, cuja performance nos esportes, nas artes e nas ciências é muito superior quando comparada com o restante da população. Especulações sobre as causas das habilidades de tais indivíduos são tão antigas quanto os registros de suas realizações. Desde intervenções de caráter divino – a posição dos astros, por exemplo – ou, com o progresso científico, a associação de tais habilidades a uma certa pré-disposição genética, de transmissão hereditária; especulações não faltam. O que Ericsson vai propor em seu trabalho é “uma estrutura teórica que explique a *performance* em nível *expert* em termos de características adquiridas que são resultado de uma prática deliberada extensiva, e que limita o papel das características inatas nos níveis gerais de atividade e emocionalidade” (1993, p. 363).

Na introdução de seu livro *Peak: Secrets from the New Science of Expertise* (2016), Ericsson afirma categoricamente que “O tipo certo de prática realizada durante um período de tempo suficiente leva ao aprimoramento. Nada mais.” Afirmações dessa natureza objetivam contrapor ideias antes vigentes – ou por vezes ainda vigentes – de que a prática leva a um aprimoramento sim, mas tal melhora tem seus limites pré-estabelecidos por capacidades inatas (visão essa defendida por Galton, 1869 – republicada em 1979, e debatida por Ericsson, 1993).

No primeiro capítulo do seu livro *Peak* (ERICSSON, 2016), o autor narra um estudo (CHASE e ERICSSON, 1981) com um sujeito identificado no livro como Steve (no estudo, o autor se refere ao sujeito como SF). O estudo transcorreu em um período de dois anos, onde Steve se tornou um expert na memorização de sequências numéricas. A tarefa de Steve era a de reproduzir em ordem e em voz alta uma sequência numérica recitada pelo pesquisador em um ritmo de um número por segundo. Caso a sequência fosse recitada corretamente, era acrescentado um dígito na próxima sequência, caso contrário, a próxima sequência teria um dígito a menos. O estudo envolveu 250 horas de trabalho laboratorial divididos em sessões de uma hora por dia, em uma frequência variável de duas a cinco vezes na semana (CHASE e ERICSSON, 1981, p. 1).

O autor conta que o, digamos, “teto natural” apresentado por Steve na primeira semana não ultrapassava os sete dígitos, o que de acordo com o autor, encontrava ressonância com pesquisas disponíveis na época sobre a memória de curto prazo, e o que sustentaria

teorias como a de Galton, onde o estudo elevaria as habilidades de um indivíduo qualquer somente até onde as capacidades pré-determinadas do sujeito o permitissem. A partir da sexta-feira daquela semana, Steve foi capaz de aumentar cada vez mais o número de dígitos quando uma mudança em sua técnica de memorização passou a ser testada. Tal técnica de memorização ficou disponível ao autor por meio de um procedimento empregado na pesquisa, onde o sujeito descreveria em voz alta seus procedimentos. Steve foi capaz então de ultrapassar esse suposto teto natural a partir de tentativa e erro de técnicas de memorização que este foi desenvolvendo – em grande parte, Ericsson narra, consistiam em agrupamentos de dígitos em grupos de até 4, da maneira que lhe parecesse mais fácil recobrar sua ordem. Tais técnicas foram capazes de expandir as capacidades de Steve de 7 para 82 dígitos, o que era um recorde para a época. Já em 2011, o chinês Feng Wang conseguiu estabelecer o recorde de trezentos dígitos (ERICSSON, 2016, p. 101), tamanha a expansão dessa habilidade. Tendo os métodos de Wang disponíveis a partir dos registros de um outro pesquisador, Yi Hu, Ericsson foi capaz de concluir que as habilidades de Feng Wang se assemelhavam em muito, ao menos em suas bases, com as técnicas de Steve, mas de maneira muito mais sofisticada, criando associações de números com itens que já constavam em uma memória de longo prazo (ERICSSON, 2016, p. 102).

Em outro artigo, Ericsson coloca uma suposição lógica a partir da ideia de que fatores genéticos são mais determinantes na aquisição de uma *performance* em alto nível: “Se os fatores genéticos determinam rigidamente o desempenho máximo, é razoável supor que esses fatores genéticos não podem ser influenciados pela prática e treinamento e, portanto, permanecem estáveis ao longo do tempo”. (ERICSSON, 1993, p. 364). O que o autor vai concluir é que se tais habilidades fossem fruto de certa pré-disposição a um nível máximo, tais disparidades entre o resultado médio e o alcançado por *experts* – como observado nos casos de Steve e Feng Wang - e evoluções a partir da melhoria dos métodos não seria possível.

Mas Ericsson não descarta a possibilidade de fatores genéticos influenciarem a *performance* em certos domínios. Por exemplo, no basquete, uma boa altura – que é determinada geneticamente – representa grande vantagem na *performance*, o que já não é verdadeiro, por exemplo, na ginástica (ERICSSON, 1993, p. 364), com a ressalva de que, “Entretanto, algumas dessas diferenças podem não ser inatas, mas ao contrário, podem ser o resultado de adaptações fisiológicas ao treino extremamente intenso estendido por muitos anos” (ERICSSON, 1993, p. 394), como por exemplo tamanho do coração, pulmões, músculos, entre outros, quando é feita uma comparação entre atletas e não atletas

(ERICSSON, 1993, p. 394). Ou ainda, quando afirma, na introdução de *Peak*, que “Alguns fatores genéticos podem influenciar a habilidade de uma pessoa de se engajar em uma prática deliberada sustentada – por exemplo, ao limitar a capacidade de uma pessoa de focar por longos períodos de tempo todos os dias.” (ERICSSON, 2016).

3.2 – Características da prática deliberada

Antes de estabelecer o conceito de prática deliberada propriamente dita, o autor se debruça sobre aquilo ele vai chamar de “prática com propósito”, partindo de afirmações como: “A prática com propósito tem objetivos bem definidos e específicos” (ERICSSON, 2016, p. 15). Sem tal objetivo, segundo Ericsson, não existe forma de julgar se a sessão de estudo foi bem-sucedida. Isso separa esse tipo de preparação daquilo que o autor vai chamar de “prática ingênua” – que consiste em executar alguma coisa repetidamente, e esperar que a repetição sozinha irá aprimorar a performance do sujeito (ERICSSON, 2016, p. 14).

“A prática com propósito consiste em dar pequenos passos para alcançar um objetivo a longo prazo⁹” (ERICSSON, 2016, p. 15). A forma de se trabalhar segundo essa afirmação consiste em “pegar este objetivo geral (...) e transformá-lo em alguma coisa específica que você pode trabalhar com expectativas realísticas de aprimoramento” (ERICSSON, 2016, p. 15). O autor cita um exemplo de um jogador amador de golfe. Supondo que este jogador deseja diminuir sua média de tacadas em cinco tacadas, o simples fato de ter este objetivo em mente não lhe permite enxergar um caminho plausível de trabalho onde seja possível tal realização. Ele deve criar um objetivo mais específico, como por exemplo, melhorar seu aproveitamento de tacadas no *fairway*¹⁰. Mas de que maneira isso seria possível? É necessário ao sujeito uma análise do seu *swing*¹¹ de maneira a detectar problemas que o estejam impedindo de realizar tal objetivo. Uma vez detectado o problema, as pequenas correções – ou os pequenos passos (que o autor vai chamar de *baby steps*) - são possíveis.

“A prática com propósito é focada” (ERICSSON, 2016, p. 15). Sobre esta última, algumas outras afirmações podem ser levantadas: “Você raramente se aprimora sem dar total atenção à tarefa” (ERICSSON, 2016, p. 16). “As atividades deliberadas que são necessárias

⁹ No original: “*Purposeful practice is all about putting a bunch of baby steps together to reach a longer-term goal*” (ERICSSON, 2016, p. 15).

¹⁰ *Fairway*, na terminologia do golfe, refere-se ao gramado mais regular que liga o ponto de saída (*tee*), até o buraco (localizado na região do gramado chamada *green*).

¹¹ Já o *swing* no golfe, diz respeito ao movimento pendular dos braços e do taco para atacar a bola e jogá-la na direção do buraco.

para produzir um resultado tão raro consistem em um trabalho focado e extensivo de desenvolvimento e refinamento de soluções teóricas geradas a partir de problemas gerais selecionados” (ERICSSON, 1993, p. 391), nesse caso referindo-se à formulação de novas teorias dentro do meio científico. Seja qual for o domínio, a habilidade de dedicar-se inteiramente à tarefa parece se repetir. A limitação de tempo de tal tarefa, segundo o autor, tem uma relação muito menor com a ideia de tempo livre; mas, ao contrário, uma relação mais estreita com a capacidade individual de se manter atento à tarefa e aos seus benefícios. “A quantidade de tempo que eles são capazes de gastar engajados no estudo ou em outras atividades altamente relevantes parece estar limitado pela quantidade de tempo que a tarefa é capaz de ser continuada com os seus benefícios sustentados ao invés do tempo disponível” (ERICSSON, 1993, p. 392).

“A prática com propósito envolve *feedback*” (ERICSSON, 2016, p. 16). “Os sujeitos devem receber *feedback* informativo imediato e tomar conhecimento dos resultados de suas *performances*” (ERICSSON, 1993, p. 367). Tal *feedback* pode partir do próprio sujeito engajado no estudo, ou de um terceiro (geralmente, um professor com maior conhecimento da área). Dessa forma, o indivíduo é capaz de reconhecer onde estão os seus pontos fracos, pode mudar o foco da sua atenção de maneira apropriada e encontrar novas soluções endereçadas a tais fraquezas. A tendência que existe no desenvolvimento de uma *performance* a nível *expert* é que o sujeito passa a, cada vez mais, dada a construção de representações mentais cada vez mais apuradas das habilidades em questão (conceito, esse, que será melhor apresentado posteriormente), antecipar o *feedback* de seu professor (ERICSSON, 1999, p. 331).

Outras afirmações que seguem logicamente a ideia de receber *feedback* são: “A prática com propósito requer que o indivíduo saia de sua zona de conforto” (ERICSSON, 2016, p. 17). “Essa é uma verdade fundamental sobre qualquer tipo de prática: Se você nunca se colocar além da sua zona de conforto, você nunca irá se aprimorar” (ERICSSON, 2016, pp. 17-18). Segundo o autor, essa postura assemelha-se àquela de um pianista que teve meia dúzia de aulas quando era jovem e pelos últimos trinta anos tem tocado as mesmas músicas diversas vezes. Se somadas, as sessões de estudo deste indivíduo ultrapassam dez mil horas, mas é provável que ele não tenha melhorado nada neste mesmo período (ERICSSON, 2016, p. 18). Ou seja, para o autor existe uma premissa de que o tempo acumulado de estudo não é determinante para caracterizar uma *performance* a nível *expert*.

É comum encontrarmos associada à figura de Ericsson o termo “*ten-thousand-hour rule*”. Ericsson (2016) diz que tal termo não foi cunhado por ele, mas antes pelo jornalista

canadense chamado Malcolm Gladwell, no seu livro *Outliers: The Story of Success*¹², a partir da leitura de seu estudo publicado em 1993, onde descrevia a relação entre horas de estudo acumulada ao longo de anos e o nível da *performance* entre estudantes de violino da *Universtät der Künste Berlin*. Segundo Ericsson (2016, p. 109), tal máxima de afirmar que dez mil horas de estudo são determinantes para dominar uma habilidade qualquer traz um apelo de causa e efeito simplista. Além do que traz uma série de falsas premissas. A primeira delas é que o número “dez mil” é um arredondamento baseado na estimativa de horas que os melhores alunos de violino acumulariam na idade de vinte anos (na época do estudo, todos tinham 18). E de qualquer forma, mesmo sendo os melhores alunos, nenhum deles era um *expert* na época do estudo, mas estavam a trilhar um caminho que se assemelhava em muito, comparativamente, com aquele trilhado pelos músicos de orquestras da Alemanha. Importante notar também que o número não é fixo, e varia de domínio para domínio. Steve Faloon, por exemplo (o sujeito testado no estudo *Skilled Memory*, publicado em 1981), atingiu o posto de melhor memorizador de sequências numéricas de sua época com apenas duzentas e cinquenta horas de estudo.

Um outro aspecto errôneo de tal “regra das dez mil horas” é que Gladwell (1993) não faz distinção, em seu livro, entre a prática deliberada que estava enraizada na rotina dos sujeitos do estudo de Ericsson, e outras atividades que ele chama de prática. Como por exemplo, Gladwell cita que os Beatles atingiram grande nível em suas performances devido a uma carga horária acumulada de aproximadamente dez mil horas que estes empregaram em turnês em um período de 1960 a 1964. Além de uma aparente falha estimativa, para Ericsson o ato da *performance* não é o mesmo da prática. “(...) uma hora tocando em frente a uma plateia, onde o foco está na entrega da melhor *performance* possível no momento, não é o mesmo que uma hora de prática focada, dirigida aos objetivos e moldada para realizar certos aprimoramentos em fraquezas (...)” (ERICSSON, 2016, p. 111). A prática descrita acima é a mais próxima daquela realizada pelos estudantes da *Universtät der Künste Berlin*.

Em resumo, o autor coloca: “(...) Saia de sua zona de conforto, mas o faça de maneira focada, com objetivos claros, um plano para atingi-los, e uma maneira de monitorar o seu progresso. Oh, e descubra uma forma de manter a sua motivação.” (ERICSSON, 2016, p. 22). Sobre a questão motivacional, Ericsson aponta que não existe fruição na prática deliberada em si, mas nos seus resultados. “Uma premissa de nossa estrutura teórica é que a prática deliberada não é inerentemente frutiva e que os indivíduos estão motivados a se engajar nela

¹² Livro publicado em português com o título “*Fora de série: Descubra por que algumas pessoas têm sucesso e outras não*” pela editora Sextante.

pelo seu valor instrumental no aprimoramento da performance.” (ERICSSON, 1993, p. 371). O autor aponta para um papel importante da figura dos pais nos primeiros estágios de exposição do *performer* a um dado campo, já que, segundo ele, os pais iniciam seus filhos na prática deliberada após alguns meses de exposição ao domínio de maneira descompromissada (baseando-se somente no divertimento que dada área é capaz de oferecer), após sinais de interesse por parte do filho. Dessa forma, os pais são os primeiros a ajudar os filhos a se engajarem na prática deliberada, mantendo um cronograma diário – ainda que nos primeiros estágios, pequeno – de estudo; e muitas vezes arcando com gastos de aulas, transporte, entre outros (ERICSSON, 1993, p. 372).

Antes de continuarmos a levantar aspectos que caracterizam a prática deliberada, é importante esclarecer a ideia de representações mentais. Segundo Ericsson, “Uma representação mental é uma estrutura mental que corresponde a um objeto, uma ideia, uma coleção de informações, ou qualquer outra coisa, concreta ou abstrata, sobre o que o cérebro está pensando.” (ERICSSON, 2016, p. 58). Como forma de ilustrar tal conceito, o autor traz a famosa pintura de Leonardo Da Vinci, *Mona Lisa*. Pelo simples citar de tal obra, pessoas tem a capacidade, dada a sua fama, de projetar uma imagem da pintura mentalmente. A diferença entre cada pessoa reside na quantidade de detalhes que cada um é capaz de recobrar. Assim, aqueles com maior detalhamento da pintura, são aqueles com melhores representações mentais dela.

O autor ressalta que “Muito da prática deliberada envolve desenvolver sempre representações mentais mais eficientes que você possa utilizar em qualquer atividade que esteja praticando.” (ERICSSON, 2016, p. 59). Dessa maneira, uma conclusão lógica é a de que as representações mentais são de domínio específico. Por exemplo, o fato de Steve Faloon ter desenvolvido uma memória relativa a sequências numéricas, não aprimorou em nada a sua memória no geral.

Em música, por exemplo, os *experts*, invariavelmente, têm uma melhor representação mental das peças que se propõem a executar. Tal representação inclui dedilhados, dinâmicas, pontos culminantes, seções bem delimitadas, entre outros aspectos. Assim, a qualidade das representações mentais é diretamente proporcional à qualidade da *performance* por parte do intérprete.

Por conta da grande variedade nas características das representações mentais de campo para campo, uma definição geral pode parecer vaga (ERICSSON, 2016, p. 60), mas na essência são:

“ (...) padrões pré-existentes de informação – fatos, imagens, regras, relacionamentos, entre outros – que são guardados na memória de longo prazo, e que podem ser usados para responder rapidamente e de maneira efetiva em certos tipos de situações. (...) pode-se definir uma representação mental como uma estrutura conceitual criada para superar as usuais restrições que memória de curto prazo impõe no processamento mental.” (ERICSSON, 2016, p. 61)

No seu estudo com Steve Faloon (CHASE & ERICSSON, 1981), o autor coloca a ideia de *intermediate knowledge states*, que é demasiado semelhante àquilo que ele, mais tarde, vai definir como representações mentais (ERICSSON, 1993), já que segundo ele, *intermediate knowledge states* são estruturas semânticas na memória de longo prazo; são guardadas em locais diretamente acessíveis em estruturas de recuperação, que também estão associadas com a memória de longo prazo; e tais operações de recuperação e armazenamento são rápidas o suficiente para superar a memória de curto prazo (CHASE & ERICSSON, 1981, p. 45).

Retomando a discussão acerca da prática deliberada, é importante ressaltar, primeiramente, que ela requer um campo de atuação que esteja desenvolvido (ERICSSON, 2016, p. 97). Áreas que não se qualificam carregam em si o fato de não haver competição direta (campeonatos, concursos, entre outros), ou de simplesmente não descreverem em seu ofício, critérios objetivos para uma performance superior (ERICSSON, 2016, p. 97).

Segundo, a prática deliberada requer um professor capaz de providenciar atividades projetadas para ajudar um estudante a aprimorar suas habilidades (ERICSSON, 2016, p. 98). Dessa maneira, a prática deliberada carrega em si os aspectos descritos acima como características de uma prática com propósito, mas agrega a eles informação guiada pelas melhores realizações dos grandes *performers*, e pelo entendimento dos procedimentos praticados por eles para que possam exceder o patamar vigente (ERICSSON, 2016, p. 98).

Em resumo, a prática deliberada é caracterizada pelos seguintes traços (ERICSSON, 2016, pp. 98-100):

- a) A prática deliberada desenvolve habilidades que outras pessoas já descobriram como realizar e para as quais, técnicas de treino efetivas já foram estabelecidas. A rotina de estudo deve ser projetada e supervisionada por um professor ou técnico que esteja familiarizado com as habilidades de *experts* e com como estas habilidades podem ser melhor desenvolvidas.
- b) A prática deliberada acontece fora da zona de conforto de um indivíduo e requer que o estudante constantemente tente coisas que estão fora das suas atuais

habilidades. Dessa forma, demandando um esforço quase máximo, que geralmente não é frutivo.

c) A prática deliberada envolve objetivos muito bem definidos e específicos, e constantemente está relacionado com alguma *performance* por acontecer; assim, ela não está direcionada a algum aprimoramento geral vago. Assim que algum objetivo geral é estabelecido, o professor ou treinador desenvolverá um plano para realizar uma série de pequenas correções que se somarão a mudança maior almejada. Tais pequenas mudanças são importantes na medida em que permitem ao *performer* manter o controle das melhorias realizadas em cada etapa do treinamento.

d) A prática só pode ser deliberada na medida que tem o engajamento total do indivíduo. O simples fato de seguir as instruções dadas por um professor não é suficiente. O estudo deve estar permeado de ações conscientes que visam melhorias, e o estudante deve estar concentrado em um objetivo específico para realizar pequenos ajustes na prática, caso esta seja necessária.

e) A prática deliberada envolve *feedback* e consequente modificação dos esforços em resposta a esse *feedback*. Nos primeiros estágios do desenvolvimento, grande parte desse *feedback* estará centrado na figura do professor ou treinador, que será responsável por monitorar o progresso, apontar problemas, e oferecer meios de resolver estes problemas. Com o tempo e experiência, os estudantes devem aprender a se monitorar, e ajustar-se a partir dos erros. Tal monitoramento requer representações mentais efetivas.

f) A prática deliberada, ao mesmo tempo, produz e depende de representações mentais efetivas. Aprimoramento da *performance* anda lado a lado com o aprimoramento das representações mentais, de maneira que se a *performance* melhora, por consequência, as representações mentais ganham um maior detalhamento, o que, ciclicamente, torna possível melhorias ainda maiores na *performance*. As representações mentais auxiliam ainda o monitoramento do progresso, dada a compatibilidade, ou não, dos resultados obtidos com a representação mental vigente.

g) A prática deliberada quase sempre envolve construir ou modificar habilidades previamente adquiridas a partir do foco em aspectos particulares de tais habilidades e do trabalho no seu aprimoramento; com o tempo, tal trabalho passo a passo, em algum momento, culminará em uma *performance* a nível *expert*. Dado o modo como as habilidades novas são aprendidas - sobrescritas em habilidades antigas - é importante que o professor seja capaz de desenvolver um trabalho que enraíze os fundamentos

necessários da maneira correta, de forma a evitar futuras correções, quando o aluno já apresentar uma *performance* mais avançada.

Se pararmos, portanto, para analisar, e levarmos em conta o experimento conduzido com Steve Faloan, ali não estava sendo empregada a prática deliberada propriamente dita, dada a falta de métodos anteriormente reconhecidos, a falta de professores ou técnicos especializados em técnicas de memorização de grandes sequências numéricas; o aprendizado de Steve se deu por meio de tentativa e erro (ERICSSON, 2016, p. 101). “Portanto, ainda que o treino de memorização de sequências numéricas não constitua a prática deliberada em seu sentido estrito, ele captura o elemento mais importante – aprender a partir dos melhores predecessores – e obteve comprovação o suficiente para gerar rápidas melhorias na área.” (ERICSSON, 2016, p. 102).

Ou seja, se a área carece em suprir todas as características no emprego da prática deliberada, os princípios da prática com propósito são aplicáveis com o auxílio de mais três pequenos passos: “Primeiro, identifique aqueles indivíduos capazes de executar uma *performance* a nível *expert*; então descubra o que eles fazem que os tornam tão bons; então crie técnicas de treino que permitam a você realizar as mesmas coisas também.” (ERICSSON, 2016, p. 105).

4 – POSSÍVEIS APLICAÇÕES DO CONCEITO DE PRÁTICA DELIBERADA AO APRENDIZADO DA IMPROVISACÃO

A partir daqui, é válido estabelecer relações possíveis entre as duas áreas – a do aprendizado da improvisação e da prática deliberada – em suas concordâncias e discordâncias. A primeira afirmação tecida por Ericsson a respeito da prática com propósito, mas que depois irá se refletir nas premissas da prática deliberada é: “A prática com propósito tem objetivos bem definidos e específicos” (ERICSSON, 2016, p. 15). Tal afirmação encontra ressonância no princípio de abordagem-alvo definido por Crook (1991). Principalmente na medida em que este propõe que o método dá ao estudante um maior controle de suas melhorias, e também um maior monitoramento de seus resultados (CROOK, 1991, p. 11). Da mesma forma, Berkman (2007) organiza seu livro em grandes listas que quebram grandes objetivos – como por exemplo, tocar músicas mais difíceis – em listas de até cem itens, que têm por objetivo fornecer ao estudante meios de delimitar habilidades específicas requeridas dentro de grandes metas mais gerais.

Apesar das concordâncias acima referidas, não foram encontradas referências no que concerne o “como¹³” monitorar tal progresso¹⁴. Nesse sentido, é necessário um apelo a um outro autor, Gerald Klickstein, no seu livro *The Musician’s Way: A Guide to Practice, Performance and Wellness* (2009). Tal obra trata, primordialmente, da área da música clássica, e tece algumas considerações sobre a forma de manter tal monitoramento. Klickstein (2009) gosta de trabalhar a preparação para a *performance* a partir de “*practice sheets*” – fichas a serem preenchidas pelos estudantes, que vão conter em seus registros todo o material que está sendo estudado pelo aluno, material esse dividido em “Cinco Zonas de Estudo¹⁵”, que são (KLICKSTEIN, 2009, p. 6):

- a) Novo material
- b) Material em desenvolvimento
- c) Material em nível de *performance*
- d) Técnica

¹³ Berkman (2007), como dito, trabalha com listas, e estimula a elaboração delas por parte do estudante, mas não faz referência ao acompanhamento por meio de registros.

¹⁴ Para Ericsson, o monitoramento do progresso é muitas vezes relacionado à designação de tarefas por parte do professor – ou do próprio *performer*, dependendo do nível que este apresenta - a partir de um conhecimento prévio que este teria de métodos de aprimoramento que aproximariam o estudante de representações mentais mais apuradas de uma dada *performance*. Mas o autor não parece oferecer nenhum instrumental mais específico onde esse monitoramento seria registrado.

¹⁵ No original, *Five Practice Zones*.

e) Musicalidade

Essa ficha, contendo tal divisão, auxiliaria o estudante a inventar rapidamente um plano de estudo, a partir de uma ligeira observação dela. Olhar mais de perto tal registro auxilia o estudante a manter o monitoramento do progresso em cada uma das zonas especificadas. Mas a ficha sozinha não permite que o estudante seja capaz de especificar objetivos, nesse sentido, Klickstein (2009) recomenda a utilização de um caderno, ou mesmo uma planilha digital (KLICKSTEIN, 2009, p.10). Com um espaço maior para registros, o estudante é capaz de fazer *checklists*, semelhantes às de Berkman (2007), que abarcariam os objetivos com cada uma das peças, ou mesmo com o estudo de escalas, por exemplo.

Outra recomendação de Klickstein (2009) é a de se gravar as sessões de estudo. Essas gravações ajudam da eficiência do estudo de cinco maneiras diferentes: (1) molda a musicalidade – pois o músico é capaz de medir cada faceta do seu som com um ouvido imparcial; (2) previne uma percepção distorcida – já que o músico avalia sua *performance* sem lidar, ao mesmo tempo, com o ato de executar a música; (3) aumenta a eficiência do estudo – de maneira a aumentar a precisão, e evitar problemas com o estudo errado de uma requerida habilidade; (4) reforça as aulas – apesar de este tópico não tratar do estudo solitário, o autor destaca a importância de gravar as aulas de maneira a permitir futuras revisões, e anotações que por alguma razão, passam despercebidas no momento da aula; (5) promove objetividade – tem bastante relação com o tópico 2, mas o autor destaca, nesse ponto, a prática coletiva, já que segundo ele, gravar ensaios traz objetividade na detecção de problemas que podem afetar a *performance* em geral.

Outra afirmação de Ericsson é a de que faz parte do constructo da prática deliberada que o campo de atuação seja bem estabelecido, já que visa aprimorar técnicas já desenvolvidas anteriormente. Dado o grande estabelecimento da educação do jazz, vasta quantidade de material produzido, uma boa quantidade de *experts* estabelecidos ao longo da história, o estudo da improvisação parece atender tal pré-requisito. Interessante, porém, é que apesar de uma literatura vasta no que diz respeito a materiais sobre o aprendizado da improvisação (muitos dos quais contém incontáveis possibilidades da chamada *chord-scale relationship*¹⁶), os autores da área enfatizam muito a utilização da transcrição como meio de reter informações sobre a linguagem jazzística.

¹⁶ *Chord-scale relationship* é o nome dado à relação que cada acorde tem com uma relativa escala que pode ser utilizada para a improvisação.

Existe uma frase muito associada à figura de Clark Terry que estabelece três passos para o aprendizado da improvisação: “Imitação. Assimilação. Inovação¹⁷.” Tais passos encontram ressonância com a seguinte passagem, anteriormente citada, de Ericsson: “Primeiro, identifique aqueles indivíduos capazes de executar uma *performance* a nível *expert*; então descubra o que eles fazem que os tornam tão bons; então crie técnicas de treino que permitam a você realizar as mesmas coisas também.” (ERICSSON, 2016, p. 105). Apesar de Ericsson colocar tal afirmativa relacionada a áreas ainda não estabelecidas o suficiente para que a prática deliberada, em seu sentido estrito, tenha sucesso, é interessante notar como no meio jazzístico, dada que esta é uma área já estabelecida, tais passos ainda estão em voga.

Ericsson também pontua a importância do *feedback* para a prática deliberada, partindo desse do próprio *performer* (o músico) ou de terceiros – um professor ou um técnico. Aqui reside um ponto delicado no que tange o ensino da improvisação. Bill Evans afirmou “Quando você começa a ensinar jazz, a coisa mais perigosa é que você tende a ensinar estilo. (...) se você vai tentar ensinar jazz, você deve tentar ensinar princípios que estão separados do estilo (...) E isso é extremamente difícil.” (CAVRELL, 1991). Talvez esteja aí a grande diferença do aprendizado da improvisação na música, quando comparado ao campo da música de concerto.

Como analisado acima, o jazz – seja enquanto estilo, ou enquanto referência a músicas que se valem de estruturas que visam a improvisação – retém características que são comuns em áreas onde a prática deliberada, em seu sentido mais estrito, não acontece, já que é extremamente encorajada uma pesquisa individual por parte do estudante, e a apropriação, por parte deste, de transcrições. É verdade que as transcrições passam pelo viés do levantamento histórico de *experts* anteriores, o que condiz com a prática deliberada, mas o ato de criar técnicas que tornem possível a apropriação do material é de inteira responsabilidade do estudante em questão. No mesmo documentário, Bill Evans propõe “O músico de jazz, penso eu, que em última instância, deve selecionar e descartar de acordo com seus próprios interesses¹⁸ ...” (CAVRELL, 1991). Esta última frase do pianista não descarta a importância do aprendizado do material, mas trata de uma análise que este faz dos estágios do desenvolvimento de um músico de jazz onde ele acaba por se tornar um autodidata, e por consequência, selecionar material de acordo com suas próprias necessidades. Já em estágios menos avançados, a recomendação que Bill Evans diz ser mais produtiva seria que o professor

¹⁷ No original: *Imitation. Assimilation. Innovation.*

¹⁸ Essa última palavra aparece entre parêntesis por se tratar de uma suposição, já que no momento da entrevista, Bill Evans foi interrompido pelo entrevistador (que também era seu irmão), e a compreensão é prejudicada.

encorajasse o aluno a “encontrar as ‘avenidas’, talvez na semana que vem eu lhe mostre outras ‘avenidas’...” (CAVRELL, 1991), o que segundo ele trabalharia a favor do aspecto motivacional da descoberta no ensino da improvisação.

Uma suposição possível é a de que tal caminho de exploração seja a deliberação propriamente dita, ou parte dela, necessária no constructo da prática deliberada, pois tal engajamento na descoberta de novos materiais requer que o músico foque e tome ações conscientes que visem melhorias. Essas melhorias dependem de um refinamento das representações mentais acerca do material sendo estudado. Tomemos como material de exemplo as tríades. Sua utilização dentro da improvisação abrange desde a utilização diatônica até aquilo que ficou conhecido como *triadic chromatic approach*¹⁹, passando pelas tríades de nível superior (*upper structure triads*²⁰), e pelos *triad pairs*²¹. Tais níveis de organização de um mesmo material só são possíveis a partir de um refinamento progressivo das representações mentais e da sua utilização, através da exploração – seja através da transcrição e apropriação em gravações, ou a partir de uma exploração guiada por um professor.

Tal refinamento progressivo é coincidente, também, com a afirmação de Ericsson que diz “A prática deliberada quase sempre envolve construir ou modificar habilidades previamente adquiridas a partir do foco em aspectos particulares de tais habilidades e do trabalho no seu aprimoramento (...)” (ERICSSON, 2016, p. 100). Retomando a discussão das tríades, para que a sua utilização aconteça, primeiro é necessário entender o que as tríades são. Tais conhecimentos basilares, são fruto da instrução daquilo que Bill Evans chamou de “princípios fundamentais separados de estilo” (CAVRELL, 1991). Ou seja, passa pelo cunho da educação teórica já mais estabelecida também, afinal, o material não é estranho nem ao clássico nem ao jazzístico. O que acontece, portanto, é o foco que estes materiais têm em seu estudo na *performance*. No meio da música clássica, o estudo de escalas e arpejos está muito ligado a questões técnicas, e ainda facilitam uma certa memória mecânica no momento da execução de uma partitura. Isso também acontece no jazz, somado a uma ideia de sua

¹⁹ Termo cunhado pelo saxofonista George Garzone, que propõe a utilização de tríades com notas separadas por meio tom em um contexto mais atonal, a partir de uma técnica que inclui a não repetição de inversões, utilização de notas de aproximação cromática, entre outros.

²⁰ No jazz, o termo *upper structure triads* se refere a uma abordagem de distribuição dos acordes, desenvolvida por pianistas de jazz e arranjadores, definidos pelo som de uma tríade maior ou menor nos arredores superiores de uma harmonia mais complexa, e que passou a ser incorporado na sonoridade da improvisação melódica.

²¹ De acordo com Weiskopf (1995), o termo *triad pair* refere-se a um agrupamento de duas tríades que não compartilham de nota comum. Tal recurso é utilizado melodicamente na improvisação de maneira a sobrepor tensões na harmonia que caracterizem uma dada sonoridade modal pretendida pelo improvisador.

utilização na improvisação a partir de um primeiro estímulo – auditivo ou visual (em uma partitura, por exemplo) – no momento da *performance*.

Vale destacar nesse último momento uma divergência importante entre Ericsson (2016) e Werner (1996). Para Werner, o músico deve ser capaz de reter no Espaço o material sendo estudado para que ele se apresente no momento da *performance* sem esforço (*effortless*). Mas se o músico não praticar a partir do Espaço, ele não será capaz de compreender o que tocar a partir desse estado mental vem a significar. Ericsson reitera que a prática deliberada é uma atividade que envolve esforço (*effortful*) e não fruição; de maneira que o prazer, e o ato de tocar sem esforço no momento da *performance* é fruto dessa prática (ERICSSON, 2016, p. 257). Ou seja, para Ericsson, tocar a partir do espaço só é possível no momento da *performance* quando a prática deliberada aconteceu da maneira correta, de maneira a cumprir com os objetivos pré-estabelecidos, e obter os resultados almejados. Sustentando essa última hipótese, Bill Evans afirma ser necessário uma grande taxa de esforço consciente - retomando a ideia da exploração citada anteriormente - a ponto de tornar o material inconsciente (CAVRELL, 1991), e, por consequência, *effortless*.

5 - CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou estabelecer relações entre o conteúdo ministrado por alguns autores da educação do jazz, naquilo que tange a preparação para a *performance* em um contexto em que a improvisação aconteça sobre uma estrutura pré-determinada, e a teoria da prática deliberada, que estabelece os parâmetros daquilo que constitui uma *performance* a nível *expert*, seja em suas concordâncias ou discordâncias. Tais relações podem ascender uma luz sobre o ensino e aprendizado da improvisação, fornecendo para seu estudo uma melhor fundamentação teórica e enriquecendo o seu repertório de técnicas de aprendizado.

O que se nota a partir de tal trabalho comparativo, é uma grande ressonância entre as duas áreas – com pequenos desacordos pelo caminho - quando o assunto é o caminho a ser trilhado pelo *performer*. Ambas as áreas trabalham pela desmistificação de alguma suposta habilidade inata que seria determinante no resultado final, e focam seus esforços na delimitação de dificuldades que o sujeito encontra pelo caminho; nas prováveis soluções de tais problemas, que demandam um esforço consciente para serem sobrepujadas; e na formação de representações mentais – seja na elaboração propriamente dita delas, seja na reiteração constante de sua importância – que são determinantes para o refinamento da *performance*.

Assim sendo, os objetivos do presente trabalho foram alcançados, na medida que a análise bibliográfica conseguiu estabelecer as conexões entre a ciência da preparação para *performance* e a educação formal de jazz.

Naquilo que diz respeito à abordagem-alvo de Hal Crook (1991) e sua relação com a prática deliberada de Ericsson (1993), ambas coincidem no aspecto em que tratam da delimitação de tarefas muito específicas e claras que ajudariam o indivíduo engajado no estudo a monitorar pequenos aprimoramentos, que o colocariam mais próximo da *performance* imaginada segundo a representação mental criada por este para a execução da peça, ou do material. Tais representações mentais são, ao mesmo tempo, prévias ao estudo e fruto dele, de maneira a serem moldadas no decorrer do tempo.

Já as relações entre a *effortless mastery* de Kenny Werner (1996) e a prática deliberada de Ericsson (1993), discordam ao colocarem a prática, respectivamente, como “sem esforço” e “com esforço”. Mas ambas apontam para o mesmo resultado final frutivo, onde se experimentaria uma sensação de “fluxo”, onde a execução se daria de forma inconsciente, sem a interferência direta do *performer*.

Dada a profundidade do tema ainda a ser explorada para que tais relações se firmem no campo da preparação para *performance* na improvisação, tal área ainda carece de pesquisas – dada a natureza bastante prática que a improvisação tem – para que melhores conclusões possam ser tomadas.

O que se nota neste presente trabalho é que ambas as áreas parecem apresentar mais dados em comum do que discordâncias, variando somente na terminologia empregada, mas carregando em si um mesmo princípio básico, princípio este que norteia aprimoramentos de *performance* baseados na delimitação de problemas claros, no estabelecimento de técnicas aplicadas – por meio de trabalho focado, e muitas vezes não frutivo - às suas respectivas soluções, formatando assim – através de *feedback* – novas representações mentais, que retirem o sujeito da sua zona de conforto e o aproximem de uma *performance* a nível *expert*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERKMAN, D. *The Jazz Musician's Guide to Creative Practicing: Notes on the difficult, humorous, endless path of becoming a better improvising musician!* Petaluma: Sher Music Co., 2007.
- CALADO, C. *O Jazz como Espetáculo*. In Secretaria de Estado da Cultura (Org.). *Debates*, vol. 236. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- CHASE, W., ERICSSON, K., Skilled Memory. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 141-189). Hills-dale, NJ: Erlbaum, 1981.
- COKER, J. *How to practice jazz*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1990.
- CROOK, H. *How to improvise: an approach to practicing improvisation*. Mainz: Advance Music, 1991.
- ERICSSON, K. A., Creative Expertise as Superior Reproducible Performance: Innovative and Flexible Aspects of Expert Performance. In *Psychological Inquiry*, Vol. 10, nº 4 (pp. 329-333). Abingdon: Taylor & Francis Ltd, 1999.
- ERICSSON, K. A. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In ERICSSON, K. A. CHARNESSE, N. FELTOVICH, P. J. HOFFMAN, R. R. (Org.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 685-705.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T., TESCH-ROMER, C. The role of deliberate practice in the Acquisition of Expert Performance. In *Psychological Review*, Vol. 100, nº 3. Washington, D. C.: American Psychological Association, 1993, p. 363-406.
- ERICSSON, K. A., POOL, R. *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Boston: Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt, 2016.
- GALTON, F. (1979). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Julian Friedman Publishers. (Originalmente publicado em 1869).
- GORDON, S. *Mastering the Art of Performance: A primer for musicians*. New York: Oxford University Press, 2006.
- KLICKSTEIN, G. *The Musician's Way: A guide to practice, performance, and wellness*. New York: Oxford University Press, 2009.
- MILDRED, C. *Just Being at the piano*. Berkeley: Creative Arts Book Co., 1985.
- PRESSING, J. Psychological Constrains on Improvisational Expertise and Communication. In: NETTL, B. RUSSEL, M. (Org.) *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 1998, p. 47-57.
- WEISKOPF, W. *Intervalic Improvisation - The modern sound: A step beyond linear improvisation*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1995.

WERNER, K. *Effortless Mastery: Liberating the Master Musician Within*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1996.

Filmes:

CAVRELL, L. *The Universal Mind of Bill Evans: The Creative Process and Self Teaching*. Rhapsody Films Inc., 1991.

ESPINA, J. *The music of George Garzone & The Triadic Chromatic Approach*. Jodyjazz Inc., 2008.