
Construindo a Performance na orquestra: O papel das *competências orquestrais**

CARLOS ANDRÉ WEIDT MENDES**

Resumo

Embora o naipe de violinos seja o mais numeroso e requisitado da prática orquestral, Flesch (1930) já observara que pouco se estudam as peculiaridades da atuação desses músicos. Os cursos de graduação geralmente preparam violinistas para a performance solo, mas a realidade de uma orquestra profissional é bem diferente da prática solista. O artigo aprofunda as questões sobre formação e atuação de violinistas de orquestra. Discuto o suporte da teoria da autopoiese (Varela, 1979), um dos fundamentos do paradigma enacionista das ciências cognitivas contemporâneas, para a argumentação aqui proposta, assim como discuto o conjunto de princípios de ação na performance orquestral, que Wulfhorst (2012) denominou *orchestral modes*. Argumento, portanto, que além das competências que se referem ao desenvolvimento da prática sensório-motora individual do violinista, existem outras que somente se desenvolvem pela performance coletiva, ao longo de anos de atuação profissional. Para incluir estas últimas na pedagogia de formação do violinista é preciso conhecer mais profundamente as competências que subjazem os princípios elencados por Wulfhorst.

Palavras-chave: violinista de orquestra, preparação da performance musical, autopoiese, enacionismo

Making performance in the orchestra: The role of *orchestral competencies*

Abstract

Although the violin section is the most numerous and requested in orchestral practice, Flesch (1930) had already observed that little is studied about the peculiarities of these musicians' performances. Undergraduate courses generally prepare violinists for solo performance, but the reality of a professional orchestra is very different from solo practice. The article delves into questions about the training and performance of orchestral violinists. I discuss the support of the theory of autopoiesis (Varela, 1979), one of the foundations of the enactivist paradigm of contemporary cognitive sciences, for the argument proposed here, as well as discussing the set of principles of action in orchestral performance, which Wulfhorst (2012) called *orchestral modes*. I argue, therefore, that in addition to the skills that refer to the development of the violinist's sensorimotor practice, others only develop through collective performance over years of professional performance. To include the latter in the violinist's training pedagogy, it is necessary to have a deeper understanding of the skills that underlie the principles listed by Wulfhorst.

Keywords: orchestral violinist, music performance preparation, autopoiesis, enactivism

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada em formato de comunicação oral no 14º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM 14), em 2019.

** CMPC/PPGM - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
E-mail: carlosweidt@gmail.com

Introdução

Por volta do século XVIII, a formação do violinista tinha o objetivo de capacitá-lo para tocar em conjunto. Sumarizo as habilidades que os pedagogos reconheciam como essenciais para orientar a formação de um violinista (Mozart, 1756, como citado por Wulfhorst, 2012):

- a) Leitura à 1^a vista e capacidade de assimilar um repertório rapidamente;
- b) Habilidade de se adaptar a diferentes situações de performance (estilo, acústica, etc.);
- c) Técnica instrumental específica para essa função;
- d) Familiaridade com o repertório orquestral e capacidade de realizá-lo de maneiras diferentes;
- e) Notação orquestral e prática nesse tipo de performance;
- f) Habilidade de se integrar à estrutura social da orquestra;
- g) Estratégias para lidar com os desafios mentais e psíquicos de uma orquestra em longo prazo.

Essas habilidades continuam sendo úteis e necessárias até hoje, mas aquela ênfase no treinamento orquestral foi, pouco a pouco, substituída pela ênfase nas habilidades exigidas pela performance do repertório solo romântico, que glorificava o virtuosismo individual acima da realização coletiva. Isso acabou estigmatizando o trabalho do violinista de orquestra a uma posição de “segunda classe”. Isto pode ser atestado em declarações no mínimo controversas de respeitáveis nomes da pedagogia do instrumento, ao menos desde Carl Flesch (1930), que achava que os violinistas de orquestra tinham capacidades mais “intelectuais” do que “artísticas”, até Pinchas Zuckermann, que afirmou que a orquestra é o “ultimo refúgio” para aqueles violinistas que não conseguem uma carreira de solista (Wulfhorst, 2012).

A ênfase pedagógica dada às especificidades da performance solista na formação do violinista que atuará em orquestra resultou, reconhecemos, num aperfeiçoamento técnico e artístico inédito desses instrumentistas, que posteriormente passariam a atuar em orquestra. Contudo, também devemos reconhecer, esta nova cultura pedagógica negligenciou significativamente a capacitação do violinista para algumas das habilidades mais essenciais de sua atuação orquestral, limitando o escopo e comprometendo severamente a qualidade da prática da performance coletiva. Um solista toca perfeitamente bem e de acordo com suas próprias ideias, um repertório menos extenso do que o do violinista de orquestra, sem qualquer obrigação de seguir ninguém (colegas de naipe ou um regente). Porém a performance de um violinista de orquestra compreende, além do entendimento do estilo e dos aspectos expressivos específicos das obras interpretadas, a capacidade para realizar as obras em conformidade com seu contexto específico, que

inclui os demais *performers* do naipe e a orquestra como um todo, além de compatibilizar suas ações com a orientação proposta pelo regente.

Ainda hoje existem contextos em que o aprendizado de tocar em conjunto é sistematizado, como em bandas de música (variados conjuntos de instrumentos de sopro e percussão) e orquestras formadas por estudantes do Método Suzuki ou constituídas em projetos sociais. No caso específico do aprendizado do violino, muitas dessas atividades não estão comprometidas com a formação de músicos profissionais, mas com o desenvolvimento pessoal e social de seus integrantes e grupos. Neste caso o que verificamos é a inversão do problema, pois esses jovens instrumentistas são, muitas vezes, levados a se expor em apresentações públicas com exigências musicais que excedem suas capacidades técnicas. Mesmo no exterior, esse *orchestral overload* (Smith, 2019) ocorre pelas mesmas razões. Os aprendizes são submetidos a um treinamento orquestral excessivo e não dispõem de aulas e estudos individuais suficientes. Não é difícil avaliar que o ideal é que essa prática orquestral não seja excessiva para que esses jovens não adquiram vícios posturais, maus hábitos de relacionamento interpessoal com seus colegas e tenham possibilidade de se desenvolver musicalmente de modo adequado. No contexto brasileiro, verificamos que o que acontece com frequência é o fato de que estudantes com aprendizado insuficiente já começam a ser escalados para tocar em conjuntos orquestrais. E não raro, para tornar a situação ainda mais problemática, estes conjuntos são desequilibrados na organização das diversas famílias instrumentais, prejudicando especialmente a produção sonora dos naipes de cordas.

Segundo Wulfhorst (2012), o objetivo de qualquer orquestra é atingir uma performance de alta qualidade artística, unificada e homogênea. Davidson e King (2011) afirmam que para que o ensaio de um grupo musical seja realmente eficiente, é necessário que os princípios que regem o conjunto estejam estabelecidos, compreendidos e cumpridos. Penso que esses requisitos envolvem a questão da congruência entre o projeto artístico da orquestra, o planejamento interpretativo do regente para cada obra e o caráter musical dos músicos integrantes. O grupo dos violinistas de orquestra é o mais numeroso da orquestra e o mais requisitado da especialidade, apesar de sua aparente humildade ao se integrar às fileiras das cordas (Flesch, 1930). Apesar disso, muito pouco é pesquisado sobre as peculiaridades e idiosincrasias destes músicos. Eles próprios, submetidos a uma rotina intensa de ensaios e concertos, às vezes em mais de um grupo orquestral, não conseguem refletir apropriadamente sobre o que estão fazendo e precisam executar o trabalho da melhor forma possível, nem sempre em condições ideais. Outra questão pertinente é como se manter atuando em nível compatível com as exigências artísticas de seu local de trabalho

ou em condições de arrumar um novo emprego num mercado cada vez mais competitivo e saturado.

O presente artigo propõe aprofundar as questões que cercam a formação e a atuação do violinista de orquestra que como já salientei precisa ter competência para entender a proposta interpretativa do regente da orquestra e realizá-la individual e coletivamente, o que estará intimamente relacionado à qualidade de sua formação. Pode-se afirmar que, além das competências que se referem ao desenvolvimento da prática sensório-motora individual, existem outras que se desenvolvem apenas na performance coletiva ao longo dos anos de atuação profissional e é dever dos cursos de graduação em instrumento apontar caminhos que visem ao desenvolvimento dessas competências.

Competências orquestrais

Começo elencando as competências do violinista de orquestra, que me parecem mais evidentes, sem a pretensão de esgotar o assunto. Discuto também outros aspectos relacionados à performance orquestral, considerada aqui como o resultado de um conjunto de processos sensório-motores individuais e coletivos, oriundos de uma representação imagética dos mesmos. Em seu *The Orchestral Violinist Companion* (2012) Wulfhorst sistematizou um conjunto de princípios que denominou *Orchestral Mode* (OM), visando reunir os principais aspectos da performance orquestral. Estes “modos” são:

- OM1: ter responsabilidade individual, comprometimento e respeito;
- OM2: adaptar-se e ajustar o seu toque a tudo ao redor;
- OM3: manter um foco “80/20”, ou seja, 80% de sua atenção à sua parte e 20%, para a orquestra;
- OM4: adquirir uma ampla gama de recursos técnicos que possibilite variadas soluções às demandas da atividade;
- OM5: estar pronto para agir “ao apertar de um botão” (*push bottom*);
- OM6: manter-se confortável e resistente física e mentalmente, a fim de evitar fadiga muscular e emocional;
- OM7: ter cuidado, disciplina e precisão (uma derivação do OM 1);
- OM8: demonstrar rapidez e eficiência no cumprimento das solicitações da atividade (uma consequência do OM 5);
- OM9: saber priorizar o que é essencial em cada situação (uma espécie de domínio do conjunto de todos os aspectos anteriores, que levaria à expertise do violinista de orquestra).

Parece que esses “modos orquestrais” representam uma versão expandida dos requisitos de formação elencados por Leopoldo Mozart. Pretendo investigar os processos sensório-motores e afetivos que fundamentam este conjunto de princípios e competências e que determinam sensivelmente o resultado artístico dos grandes conjuntos instrumen-

tais. Tais competências são construídas coletivamente e são determinadas pela condição cognitiva de cada músico participante. Denominarei esses processos individuais e coletivos de *competências orquestrais*, que abrangem aspectos “micro” e “macro” da performance orquestral e como ambos se influenciam mutuamente. Os aspectos “micro” referem-se às habilidades sensório-motoras e afetivas desenvolvidas durante a prática deliberada (Ericsson, 2014; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993)¹ do violinista de orquestra, a serem empregadas em seu naipe; os aspectos “macro” referem-se às habilidades sensório-motoras e afetivas construídas através da performance coletiva desse naipe.

Abordo neste estudo fundamentos da teoria da *autopoiesis* (Varela, 1979) que darão suporte à argumentação da premissa aqui discutida, com respeito ao auxílio do instrumentista nos processos expressivos da performance e na otimização de sua performance em prol do melhor resultado artístico do conjunto. Ao objetivar os processos produtivos da performance coletiva do violinista de orquestra — por mapeamento sensório-motor de padrões gestuais e semânticos —, pretendo discutir os recursos que estes *performers* empregam e como podem favorecer a coesão e a homogeneidade da performance do naipe. O resultado desta investigação pode ser de particular interesse a formadores de jovens violinistas, no sentido de conciliar o que o *performer* adquire nas aulas individuais com as necessidades específicas que enfrentará no naipe de uma orquestra (Dobson & Gaunt, 2015; Hager & Johnsson, 2009).

O paradigma enacionista (Varela, Thompson & Rosch, 1991) das ciências cognitivas contemporâneas esclarecera como as ações corporais são a base experiencial dos processos mentais. Tais processos são guiados pelo reconhecimento de padrões sensório-motores e afetivos recorrentes. A abordagem enacionista é, portanto, capaz de explicar a relação entre um sujeito e um objeto musical de maneira pré-conceitual e pré-linguística (Matyja & Schiavio, 2013). Assim sendo, a teoria da autopoiese propôs que uma ação física se torna “incorporada” — para usar o termo enacionista — em um organismo vivo, devido a uma sequência particularmente reiterada de processos mentais organizados para a manutenção de determinada atividade.

Autopoiese como metáfora da performance musical

Teorias em cognição incorporada vêm evidenciando que a metáfora não é mera “figura de linguagem”, mas um dispositivo cognitivo que nos ajuda a organizar o pensamento, transferindo sentidos experienciais de

¹ Segundo os autores, trata-se, de maneira resumida, de um esforço individual direcionado de maneira otimizada para a aquisição de habilidades para melhorar sua performance em alguma área de atuação, enquanto se negocia com restrições motivacionais e externas. Segundo Ericsson (2014), devido à condição qualitativamente diferente da performance *expert* em relação a performances medianas, ela requer uma preparação reprodutivelmente superior nas tarefas mais significativas de certo domínio, que capturam a essência da experiência visada.

um domínio sensório-motor para um domínio abstrato (Larson, 2012). Na autopoiese ocorre a diferenciação entre duas entidades inseparáveis: o "organismo", por um lado, e seu "nicho ecológico", de outro. Mas tais entidades são intrinsecamente efêmeras: elas permanecem apenas em certas condições de limites externos, sobre os quais não exercem controle (Stewart, 2010). Proponho aqui focar a metáfora da autopoiese aplicada à performance coletiva, na qual o indivíduo instrumentista se vê inserido na orquestra enquanto ambiente circundante que estabelece seu ecossistema — por outro lado, a orquestra, na condição de organismo vivo, é contingenciada pelo evento musical no qual está inserida em sua autopoiese.

Bamberger (citada por Gardner, 1994) chamou atenção para duas maneiras contrastantes de processar música, que correspondem, aproximadamente, à ideia de *know-how* versus *know-that*. O primeiro termo refere-se ao conhecimento intuitivo sobre como realizar alguma tarefa, enquanto o segundo termo, ao conhecimento proposicional sobre o conjunto de procedimentos envolvidos na execução da tarefa. De fato, o choque entre esses dois modos pode até mesmo causar uma crise no desenvolvimento de jovens instrumentistas. Segundo Bamberger, é comum que crianças tratadas como prodígio progridam significativamente com base na apreensão figurativa da música. Num determinado momento, porém, torna-se importante que elas suplementem seu entendimento intuitivo com um conhecimento mais fundamentado. Bourguin e Stewart (citados por Stewart, 2010) forneceram subsídios para que um sistema seja definido como "cognitivo", se e somente se gerar suas ações e seus respectivos *feedbacks* de uma maneira muito específica, de modo a manter sua autopoiese. Portanto, seriam cognitivos os sistemas que mantêm sua própria existência ou geram o conjunto de procedimentos que caracterizam sua performance. Em ambos os casos, os chamados *inputs* sensoriais orientam as ações do sistema. Estas ações, em seguida, modificam o ambiente e/ou a relação do organismo-sistema com seu ambiente. Trata-se de uma forma de conhecimento não necessariamente *know-that*, mas uma forma de *know-how* expresso diretamente em ação.

Metas objetivas e flexíveis de performance

Wulfhorst (2012) afirma que o violinista de orquestra deve cumprir dois tipos de metas de performance: *metas objetivas*, que são em sua maioria de responsabilidade individual do instrumentista, e *metas flexíveis* ou circunstanciais, que basicamente se resumem a submeter essa preparação individual ao interesse da performance coletiva e são decididas, em grande parte, pelo maestro do conjunto — com o auxílio de *spalla*, solista, chefes de naipe, outros instrumentistas da orquestra e as circunstâncias da performance (acústica, duração das seções das obras, etc.).

Segundo o autor, as atribuições das metas de performance objetivas envolvem:

- a) Conferir sua parte (que requer familiaridade com diferentes edições, sensibilidade e conhecimento estilístico);
- b) Decodificar a escrita da parte e, se necessário, da partitura (familiaridade com os símbolos e as práticas musicais dos diversos períodos históricos);
- c) Familiarizar-se com a terminologia em diversos idiomas (e familiaridade com o vocabulário musical);
- d) Entender as diversas marcações nas partes individuais, como arcadas e outras (notações usualmente feitas por chefes de naipes);
- e) Estabelecer metas para a precisa execução da parte individual (considerando a habilidade necessária para tocar ao lado de outros músicos);
- f) Ter familiaridade com os padrões usualmente aceitos da perfeição técnica (afinação, ritmo, coordenação, etc.);
- g) Dominar a prática mental de analisar a partitura (identificar padrões), imaginar seu efeito e os movimentos físicos necessários para a sua execução.

Entendo que Wulfhorst elaborou as “atribuições das metas flexíveis ou circunstanciais” da performance do violinista de orquestra, referindo-as, respectivamente, a seus *orchestral modes*:

- a) Adaptar-se (OM2): capacidade de, em um ensaio ou performance pública, mudar de maneira imediata parâmetros específicos da performance — incluindo tempo, arcadas, dinâmicas, articulações, golpes de arco, etc. — quando exigido ou necessário;
- b) Foco “80/20” (OM3): domínio das dificuldades da parte individual, de maneira que os movimentos se tornem automatizados e assim seja possível prestar atenção no conjunto sem esforço;
- c) Expandir recursos técnicos (OM4): competência de realizar de diferentes maneiras o que é solicitado, especialmente nos aspectos da dinâmica, dos golpes de arco e articulações;
- d) Prontidão *push bottom* (OM5): preparo para iniciar a performance de qualquer ponto da partitura ou para realizar mudanças bruscas na maneira de tocar, como, por exemplo, executar passagens muito rápidas depois de um longo período de contagem de compassos;
- e) Realizar as tarefas sem grande esforço físico e mental (OM6): domínio das passagens mais difíceis, de maneira que possam ser repetidas ou mantida durante um período prolongado sem sentir levarem a exaustão;
- f) Saber priorizar (OM9): capacidade de focar a energia física e mental nos aspectos essenciais da obra durante ensaios e concertos.

Na discussão das metas flexíveis Wulfhorst não refere seus OM1, 7 e 8 explicitamente. Os dois primeiros relacionam-se ao senso de responsabilidade e comprometimento individual e coletivo, que deve partir de cada instrumentista; esses dois modos se complementam e permeiam todos os demais. O modo orquestral 8 refere a capacidade de realização das tarefas rápida e eficientemente, o que podemos reconhecer ser uma competência igualmente presente nas atribuições de todas as metas flexíveis.

Competências associadas aos *orchestral modes*

Como já mencionado, o OM7, que versa sobre cuidado, disciplina e precisão, apresenta uma relação muito próxima com o OM1, no que diz respeito ao comprometimento individual com o trabalho e à maneira de como deve ser realizado, pois o comportamento e a performance de um indivíduo afeta todo o grupo. Por isso, penso que uma competência comum a todos os OM é a capacidade de trabalhar em conjunto em prol de um objetivo em comum — em um prazo a ser cumprido, definido pelo número de ensaios antes do dia do concerto.

Como apontado por Gaunt e Dobson (2014), o trabalho no conjunto orquestral se assemelha muito ao conceito de *Comunidade de Prática* (Wenger, 2007), em que um grupo dotado de habilidades específicas se engaja num ambiente de aprendizagem colaborativa durante determinado período de tempo. A interação entre os integrantes do grupo é algo normal e desejável, ainda que isso implique em situações de “pressão entre pares”. Um exemplo típico disso num conjunto orquestral é quando um parceiro de estante adverte o outro por este ter imprimido uma dinâmica mais forte do que deveria.

Segundo Gaunt e Dobson (2014), uma comunidade de prática é essencialmente formada por um grupo de pessoas que têm uma paixão ou preocupação compartilhada com o que fazem, e juntas aprendem a fazer isso melhor através de interação e compartilhamento. É um processo “vivo” — uma autopoiese, acrescento — que difere de uma rede ou de um conjunto de relacionamentos, na medida em que estabelece uma identidade que, por sua vez, fortalece as identidades de seus membros. As comunidades de prática compartilham três características-chave: primeiro, os membros compartilham um domínio de interesse e comprometimento. A este respeito, uma comunidade de prática não pode ser formada a partir de um grupo aleatório de pessoas. Em segundo lugar, os membros da comunidade interagem para ajudar e aprender uns com os outros. E em terceiro lugar, refere-se à prática propriamente dita, o repertório de modos de se fazer as coisas, na qual os membros do grupo evoluem juntos durante certo período de tempo. Por isso, uma comunidade de prática não pode surgir de uma única interação, mas é porosa o suficiente para admitir novos membros, ainda

que temporariamente. Pode-se dizer, então, que os procedimentos sensorio-motores individuais e coletivos dos músicos, no momento da performance orquestral, estão contidos em processos mais amplos, que se referem às comunidades de prática.

Penso que a capacidade de *empatia* auxilia a reforçar o espírito de colaboração entre os músicos de um conjunto orquestral. Clarke (2019) a definiu como a faculdade que o ser humano desenvolve para interagir com outros, tendo consciência dos seus estados subjetivos. Coplan (2011) já havia referido empatia como um processo imaginativo complexo: um observador simula o estado psicológico de outro indivíduo enquanto mantém clareza sobre a diferença entre si próprio e aquele indivíduo. Babiloni et al. (2017) propuseram uma classificação da empatia em dois tipos: a empatia *emocional*, caracterizada pelo contágio afetivo imediato, e a empatia *cognitiva*, uma representação mental dos estados mentais de outras pessoas (através de reflexões ou pensamentos, por exemplo). Todos estes autores abordam, de alguma forma, que quando os músicos tocam em conjunto os dois tipos de empatia se revelam. Instrumentistas de orquestra lidam constantemente com a qualidade do som que produzem e com suas percepções de como os colegas estão atuando, o que induz fortemente à empatia emocional. Contudo, a necessidade do *performer* para encontrar uma representação compartilhada da obra que está tocando conjuntamente exige um grande esforço de compatibilização de perspectivas e, por consequência, de empatia cognitiva. No caso do conjunto orquestral, essa interpretação em comum do que está sendo construído é proposta, sobretudo, pelo maestro, o que torna o emparelhamento de perspectivas um pouco mais simplificado, reduzindo o alinhamento empático de cada membro do conjunto com uma única perspectiva referencial.

Então gostaria de propor a unificação dos OM1 e 7 de Wulfhorst em um novo OM 1, com o seguinte enunciado: responsabilidade individual e coletiva com o conjunto orquestral, entendido como uma autopeiose de colaboração mútua e aprendizado coletivo. Este OM permeia todos os demais. Entendo que empatia emocional e cognitiva são competências associadas ao “modo” como um todo.

O segundo *orchestral mode* de Wulfhorst apresenta, ao meu ver, a qualidade mais importante que o violinista de orquestra deve possuir, que é a de se adaptar e ajustar o seu toque a tudo o que acontece ao seu redor para cumprir as metas flexíveis de performance que, como já visto, não são por ele definidas. Segundo Wulfhorst, isso requer do instrumentista não apenas experiência mas o desenvolvimento de competências específicas: 1) familiarizar-se com os gestos e a linguagem corporal da técnica de regência; 2) adquirir habilidades para traduzir as instruções do regente e dos chefes de naipe em termos técnicos e musicais; 3) adaptar-se a outros fatores que definem as circunstâncias da performance

(acústica, duração da obra, assento do músico na seção); e 4) ajustar o seu toque aos dos demais músicos (cerne da performance orquestral). Pode-se dizer que ao buscar homogeneizar a sua maneira de tocar com a dos demais integrantes do naipe, o violinista de orquestra aumenta a compreensão da obra musical que está sendo ensaiada, o que favorece os processos de manutenção da autopoiese orquestral. Penso que as instruções dos chefes de naipe, ao traduzirem as intenções da interpretação musical do maestro, fazem com que cada violinista de orquestra recorra ao seu conjunto imagético de experiências sensório-motoras, base do processo de transformação de memórias em ações, favorecendo a construção de novas experiências coletivas relacionadas à performance orquestral.

Dobson e Gaunt (2015) realizaram uma série de entrevistas com músicos profissionais e destacaram a importância de um conjunto de habilidades agrupadas com a denominação *radar*. Este conjunto engloba ouvir, comunicar-se e adaptar-se a outros membros do conjunto todo o tempo durante ensaios e concertos. Um atributo chave do radar é a capacidade de dividir o foco, já que ser capaz de atuar em um ambiente de alto nível técnico é apenas um requisito básico. Em vez de simplesmente tocar a sua parte, o *performer* é sempre orientado pela escuta e depois se adequa à multiplicidade de ocorrências possíveis em seu naipe. É por esta razão que nem sempre um músico tecnicamente excepcional consegue se integrar a um naipe, porque são necessárias também as habilidades de escuta, comunicação e reação dentro do ambiente orquestral.

Outro importante conjunto de habilidades detectado por Dobson e Gaunt (2015) engloba as habilidades sociais e interpessoais que enfatizam a importância de ser capaz de lidar com qualquer tipo de pessoa e temperamento — incluindo senso de humor, humildade, diplomacia, tato e uma atitude “boa” ou “positiva”. Uma questão que parece clara é que o aprendizado em uma orquestra profissional envolve aspectos tanto individuais como sociais e nem sempre as escolas de música são capazes de prover todos eles (Hager & Johnsson, 2009). Wulfhorst (2012) utiliza o termo “antena”, com significado semelhante ao de “radar” e enfatiza a importância de ouvir e observar continuamente o que acontece em volta durante a performance orquestral.

Segundo Wulfhorst, tudo que foi mencionado acima é especialmente desafiador ao se sentar na última estante, posição tão ingrata quanto estigmatizada pelos violinistas de orquestra. É muito mais difícil tocar nessa posição pois não se consegue ver direito o maestro e nem ouvir os chefes de naipe. Isso implica que o radar desse instrumentista precisa ser especialmente sensível, ter ainda mais concentração para tocar junto com os demais e é necessário tocar de maneira mais cuidadosa (ou “defensiva”) do que se estivesse mais à frente, o que pode dar a falsa impressão de que esse instrumentista é “insegu-

ro”. Wulfhorst recomenda que todos os violinistas do naipe, inclusive os principais, deveriam passar por essa experiência pelo menos ocasionalmente. É recomendável um rodízio entre as estantes para que essa tarefa seja compartilhada, ou seja, assegurar que um grande número de instrumentistas tenha a habilidade de atuar adequadamente, independente do lugar em que esteja sentado.

Então, proponho que o OM2 tenha o seguinte enunciado: utilizar as representações imagéticas sensório-motoras com o radar para mimetizar o toque, de maneira a favorecer a homogeneidade e a uniformidade de execução do naipe para atender às metas flexíveis de performance estabelecidas. Proponho que as competências associadas a este modo sejam as seguintes: radar, capacidade de mimetizar seu toque com o de outros músicos, familiaridade com técnicas de regência, capacidade de cumprir as instruções dadas em termos musicais, adaptar-se às circunstâncias da performance (acústica, duração da obra, assento do músico na sessão).

O OM3 estabelece de maneira arbitrária um foco atencional dividido em 80% de concentração na parte individual e 20% para os acontecimentos à volta. Penso que faz mais sentido o violinista de orquestra pensar em termos de visão central-periférica, enquanto se escuta e escuta os demais, enquanto busca mimetizar sua maneira de tocar com a do chefe e demais instrumentistas do naipe. Com a visão central o músico se dedica a observar a partitura e com a periférica, a regência e o comportamento dos demais integrantes de seu naipe. Reconhece-se a maior dificuldade de fazer isto sentado nas últimas estantes; então é necessário seguir as recomendações abordadas no OM2: tocar de maneira mais “defensiva”.

Segundo Wulfhorst, tocar em uma orquestra é uma atividade multitarefa, que envolve dividir sua atenção entre sua parte e o que acontece ao redor. Ou seja, as tarefas incluem cuidar de todos os aspectos referentes à execução individual (ler a parte, contar pausas, tocar as notas, prestar atenção no que está fazendo, etc.), mas também perceber o que ocorre ao redor para se adaptar e ajustar. Em outras palavras, o violinista de orquestra deve ter sua parte individual tão bem preparada que possibilite realizá-la sem que para ela seja dirigida toda a concentração. Wulfhorst acrescenta que o foco “80/20” proíbe que haja um completo abandono emocional na performance, porque se o músico imergir em suas próprias emoções vai desabilitar sua antena (ou radar) e perder controle e concentração necessários para a percepção de qualquer pequeno “distúrbio” que ocorra e que exija sua rápida reação. A solução entre o “excesso” e “ausência” de intensidade emocional é encontrar um “meio-termo” entre esses dois extremos, o que o autor chama de *intensidade controlada*. Creio que numa revisão do enunciado do OM3 poderíamos ter: utilizar a visão central para focar a partitura e a periférica para observar a sinalização da regência e

o comportamento dos membros do naipe, empregando o radar para uma performance de intensidade controlada.

O OM4 de Wulfhorst recomenda adquirir uma ampla gama de recursos técnicos para que se possa realizar de diferentes maneiras o que é pedido. Talvez seja o modo mais atrelado à prática deliberada individual e às metas objetivas de performance. O violinista de orquestra precisa criar estratégias ou alternativas que possam se aplicar à resolução de qualquer dificuldade individual que surja. Em entrevista a mim concedida, por ocasião de minha pesquisa de Mestrado, Paulo Bosisio mencionou a prática de ensino violinístico que lhe parece ser a mais adequada ao desenvolvimento de um estudante ou ao aprimoramento profissional:

O que eles apresentam na aula, via de regra, é na verdade um espelho do que sempre terá que ser feito durante a vida de estudo: mecanismo, estudos, repertório... Eu acho, entretanto, que no triunvirato mecanismo, estudos e repertório é indispensável o controle do professor para que isso se adiante como uma “frente única”. (Bosisio, como citado por Mendes, 2002, pp. 117-118)

Aqui os mecanismos são entendidos como trabalhos técnicos específicos (escalas, arpejos, golpes de arco, etc.), os estudos, como peças musicais de breve duração compostas com o objetivo de aperfeiçoar mecanismos num contexto musical e, por último, repertório. Porém, é importante que estes três elementos mantenham uma compatibilidade entre si para que a “frente única” referida por Bosisio se desenvolva de maneira consistente. Como visto anteriormente, o violinista de orquestra recebe uma formação individualista nos cursos de graduação e precisa desenvolver uma autossuficiência que lhe permita “transferir” as habilidades que lhe são ensinadas pelo professor para a prática do repertório orquestral ou camerístico, como sugere o conceito de *transfer of learning* (Nielsen, como citado por Jørgensen, 2011). A seguinte citação da mesma entrevista com Bosisio corrobora este conceito:

Vejo, por exemplo, sobretudo na área de música de câmara ou na prática de orquestra, que os meus alunos fazem isso muito bem sem que eles tenham estudado isso comigo — exatamente trio, quarteto, prática de orquestra. Não são o material da minha aula, mas absorveram os princípios que ensino, não só através da construção de técnica como do repertório. (Bosisio, como citado por Mendes, 2002, p. 119)

Outro exemplo de *transfer of learning* pode ser observado no relato de Channing (2009), que conta que em sua época de formação os estudantes adquiriam por sua própria conta as habilidades necessárias para tocar em conjunto e dependiam do trabalho que vinham realizando com o principal professor do instrumento. Na minha experiência de formação em graduação acontecia algo semelhante. A maioria dos bacharelados em violino já estava empregada em orquestras profissionais e vivíamos em uma espécie de “dupla jornada”. Isso fazia com que sobrasse menos tempo ainda para estudar o repertório da orquestra na

Universidade. Exercíamos, na prática, uma autossuficiência baseada naquilo que aprendíamos com nosso professor, para atendermos aos diversos compromissos e ainda nos prepararmos para as aulas.

Na prática deliberada individual, muitas vezes realizada em tempo reduzido, muitos pedagogos defendem que o violinista de orquestra deve estar atento a três elementos principais: afinação, sonoridade e ritmo, nesta ordem.

Para se tocar qualquer coisa a primeira pergunta é qual nota você quer tocar; a seguinte é que sonoridade você quer que ela tenha; a última é quando você deseja que aquela nota soe. Em outras palavras, todas as notas devem estar afinadas, tocadas com a qualidade de som desejada para a nota, a frase ou a passagem, livre de arranhões ou outras distorções e ouvida ritmicamente no momento certo². (Fischer, 2013, p. 93)

O domínio paulatino desses elementos, segundo Fischer, faz com que o esforço despendido na performance seja cada vez menor, ou seja, ela se torna cada vez mais “fácil” de realizar e isso é o que o autor chama de “fórmula mestra” para se dominar qualquer tipo de atividade — acréscimo, para alcançar a *expertise*. No caso da *expertise* do violinista de orquestra, a prática sensório-motora individual soma-se à coletiva para que essa competência seja adquirida, e isto ocorre ao longo do exercício da profissão.

Penso também que a memória é um componente fundamental na construção de representações imagéticas através da prática sensório-motora deliberada individual. Snyder (2000) apresenta uma discussão sobre como a memória afeta a nossa percepção do mundo e nossa experiência com a música. No modelo proposto por ele, a memória consiste em três processos: *memória ecoica*, *memória de curto prazo* e *memória de longo prazo*. A memória ecoica seria a apreensão de sons acústicos individuais, percebidos metaforicamente como “ Graves” e “ Agudos” em *categorizações percentuais* (Edelman, como citado por Snyder, 2000). Essas categorias são, dizendo de outra forma, “pré-conceituais”. Snyder adverte que a identificação da presença do evento acústico é feita com o auxílio da memória de longo prazo, a partir de experiências ocorridas previamente e por meio de *categorias semânticas* que “esquemmatizam” o conhecimento essencial sobre a categoria perceptiva experimentada em ato. Uma porção mínima do processamento cerebral é trazida para a memória de curto prazo e menos ainda para o “foco de consciência presente”, cujos eventos são organizados sequencialmente e filtrados pela memória de longo prazo, que determina quais aspectos do ambiente despertam a nossa atenção em dado momento. A união de todos esses elementos que acabo de mencionar forma o que Snyder chamou de *memória de trabalho*, que se refere às percepções

² To play anything, the first question is what note you want to play; the next question is what sound you want that note to have; the last question is when you want that note to sound. In other words, every note must be in tune; played with the desired sound quality for the note, phrase or passage, and free of scratch or other distortion; and sounded at the right moment rhythmically.

imediatas e memória a longo prazo relacionada a elas, assim como informações que passam pela consciência e outras, contextuais, que não passam diretamente por este estado mental.

Os eventos da memória de curto prazo podem se relacionar, musicalmente, com o agrupamento rítmico-melódico das frases musicais, que são metaforicamente descritas como “rápido”, “devagar”, “ascendente”, “descendente”, “lírico”, “jocoso”, entre outros termos. Snyder acrescenta estes eventos distintos na escala temporal são agrupados no *presente* e que não é coincidência o fato de a maioria das frases musicais se acomodarem dentro do alcance temporal da memória de curto prazo para favorecer a sua inteligibilidade. Um conceito importante apresentado por Snyder é o de “ensaio” ou “repetição”, do original *rehearsal*, que consiste em não apenas manter alguma informação temporariamente na memória de curto prazo, mas também em retê-la mais permanentemente na memória de longo prazo através de sua repetição. Um aspecto da memória de longo prazo, chamado pelo autor de *memória implícita*, seria de particular importância para uma boa execução instrumental:

Os conteúdos da memória implícita são frequentemente impossíveis de serem examinados conscientemente e conceituados... Muitos deles são memórias de atos musculares (memórias “motoras”) que não têm componentes linguísticos. Tais memórias são essencialmente o mesmo que habilidades: o conhecimento de como fazer coisas.³ (Snyder, 2000, p. 73)

Outro tipo de memória de longo prazo, chamada por Snyder de *memória episódica*, tem características “autobiográficas” e estão relacionadas a experiências que ocorreram na presença de quem as relembra, o que influencia o viés pelo qual interpretamos nossas experiências. O autor também apresenta um terceiro tipo de memória de longo prazo, a *memória semântica*, que se organiza temporalmente ou espacialmente em várias categorias de conhecimento conceitual abstrato. Pode-se dizer que é por ela que se apreende como agir em determinada situação (“sabe-se como”, ao invés de “lembramo-nos como”). Segundo Snyder, esses dois tipos de memória estão especialmente relacionados, pois nossas categorias semânticas são construídas através de nossas experiências episódicas, que geralmente se encaixam nessas categorias semânticas.

O violinista de orquestra, através da prática deliberada individual, utiliza-se de suas experiências anteriores para criar representações imagéticas em sua memória de longo prazo (notadamente implícita) da obra que está estudando ou “ensaiando”. Como em qualquer outra prática desse tipo, ele segmenta a referida obra em seções menores, de maneira a fazer sentido musicalmente na memória de curto prazo. A memória de trabalho ajuda o *performer* a manter o foco no momento

³ *The contents of implicit memory are often impossible both to examine consciously and to describe easily in words (...). Many implicit memories are memories of muscular acts (“motor” memories), which have no language components. Such memories are essentially the same as skills: knowledge of how to do things”* (grifos do autor).

presente e selecionar as experiências imagéticas de que necessita. Assim, proponho um novo enunciado para o OM4: a prática deliberada individual do violinista de orquestra deve ser capaz de provê-lo da construção imagética de experiências sensório-motoras em sua memória implícita de longo prazo, de tal forma que lhe permita fazer de diversas maneiras o que lhe é solicitado no ato da performance.

O OM5 (*push bottom*) e o OM8 (rapidez e eficiência) de Wulfhorst (2012) parecem-me bastante inter-relacionados, já que se pode dizer que o segundo é consequência do primeiro. A posse de amplos recursos técnicos, mencionada no enunciado do OM5, diz respeito à flexibilidade do *performer* para modificar de maneira imediata o que lhe é solicitado. Wulfhorst afirma que, diferente de se apresentar como solista ou camerista, o violinista de orquestra, individualmente, não tem controle sobre a seleção do repertório, a ordem do programa, a ordem em que as peças serão ensaiadas e precisa desenvolver as seguintes competências: 1) ter a habilidade de mudar facilmente o caráter musical ou técnico de sua execução; 2) ter a capacidade de começar a tocar (nos ensaios) em qualquer ponto de uma obra, mesmo nos mais complicados; e 3) resistir ao desgaste da atividade orquestral diária e poder atuar em circunstâncias adversas como, por exemplo, no final de uma ópera de cinco horas de duração, no final de um ensaio exaustivo ou durante um período extenuante em que se tem pouca ou nenhuma chance de estudar ou de se aquecer.

Já no OM8, Wulfhorst observa que o respeito ao grupo é a justificativa para exercer as virtudes da rapidez e eficiência. O autor acrescenta que a rapidez de um único indivíduo afeta todo o grupo e numa orquestra moderna, de orçamento apertado, cada vez mais obras são ensaiadas em menos tempo, o que faz com que lutar contra o relógio seja um meio de vida para o músico orquestral. Diante dessas considerações, proponho a fusão dos OM5 e 8 no seguinte enunciado: a memória implícita do violinista de orquestra não deve ser apenas flexível e confiável, mas também imediata para não comprometer seriamente a autopoiese do conjunto orquestral.

O OM6 de Wulfhorst menciona o conforto físico, resistência física e mental necessários ao violinista de orquestra, o que se faz mais evidente no exercício da profissão a longo prazo. Segundo o autor, o esforço físico é um dos desafios da prática orquestral. Ele acrescenta que durante ensaios e concertos pode-se dosar a energia, mas apenas dentro de certos parâmetros, pois há pouco controle sobre quando fazer paradas, quando relaxar, quando abaixar o instrumento ou quantas vezes determinada passagem será repetida durante os ensaios. Entre ensaios, estudos individuais e concertos um violinista de orquestra pode facilmente gastar seis ou mais horas com um instrumento na mão, o que faz com que Wulfhorst acertadamente chame este instrumentista de “maratonista

musical". Além disso, este *performer* deve ser capaz de manter o mesmo nível de energia e de execução por prolongados períodos de tempo; quanto maior for a sua idade, maior deve ser sua capacidade de dosar a energia e manter a intensidade de sua execução controlada. Wulfhorst acrescenta que muitas obras orquestrais são escritas com pouco ou nenhum conforto físico para a execução no violino e muito menos são adequadas ou confortáveis para serem repetidas tantas vezes nos ensaios. É possível lidar com isso apenas se o instrumentista estiver se sentindo confortável com a maneira que realiza sua performance. Outro aspecto importante se refere à resistência mental, já que é necessário manter a concentração por um período prolongado de tempo, mais do que o habitual para seres humanos — cerca de 20 a 30 minutos (Piperek, como citado por Wulfhorst, 2012).

Se o violinista de orquestra desenvolver a resiliência necessária para se tornar um "sobrevivente" no conjunto, ele inevitavelmente terá que lidar com o processo de envelhecimento de seu corpo físico, que afeta a sua capacidade de performance nos aspectos físico, psicológico e cognitivo. Gembris e Heye (2014) observam que os musicistas de orquestra normalmente tocam em alto nível, mas nem sempre usando o máximo de habilidades que possuem. Ou seja, se podem manter uma performance consistente, ainda que abaixo do pico que atingiram em algum momento da carreira, no decorrer dos anos isto deixa de ser possível. Em pesquisa realizada pelos autores com músicos profissionais de idades entre 20 e 69 anos, membros de 133 *Kulturorchester* (orquestras alemãs subsidiadas com dinheiro estatal), os dados revelam que quanto mais avançada a idade, mais o instrumentista se sente pressionado a corresponder às demandas artísticas da orquestra. Outros fatores que pressionam os músicos em sua performance são relacionamentos tensos com maestros, uma agenda carregada de compromissos e pressão de público ou de políticas culturais, que se modificam a qualquer momento. Curiosamente, a pesquisa não fez qualquer destaque sobre tensões exercidas pelos próprios pares da orquestra, diferente do que se poderia esperar numa *comunidade de prática*. De qualquer forma, segundo Gembris e Heye, à medida que os músicos envelhecem, mais pressionam a si próprios em relação à performance, porque sua qualidade tende a reduzir com a idade, enquanto os padrões artísticos do conjunto se mantêm ou crescem ainda mais. Uma alternativa para lidar com essa situação, proposta pelos autores, é que este instrumentista realize um programa de prática deliberada otimizada, com um repertório adequado, cuidando da sua saúde física e mental, já que dificilmente os conjuntos orquestrais tomarão alguma iniciativa neste sentido.

Esses procedimentos de rotina (seleção, otimização, compensação) fundamentam um modelo cognitivo citado por Gembris e Heye, chamado de SOC (Baltes, 2003). Para exemplificar melhor tal modelo, Bal-

tes cita uma entrevista concedida por Arthur Rubinstein, em seus 80 anos de idade, a uma emissora de televisão, no qual responde sobre como mantinha a excelência em sua performance:

Primeiro, Rubinstein disse que tocava menos peças (seleção); segundo, indicou que agora praticava essas peças com mais frequência (otimização); e terceiro, sugeriu que, para combater sua perda de velocidade mecânica, agora usava um tipo de “gerenciamento de impressões”, como a introdução de passagens mais lentas antes dos segmentos rápidos, para fazer com que estes parecessem mais rápido (compensação).⁴ (Baltes, 2003, p. 26)

Gembris e Haye (2014) assinalam ainda que, no caso de um músico de orquestra, esse modelo tem uma eficácia reduzida, porque não é ele quem escolhe o repertório e nem como será executado. O que resta a ele é a prática deliberada individual otimizada, que entendo como o exercício da competência deste instrumentista em reconhecer rapidamente nas partes orquestrais alguns padrões que assimilou anteriormente e que apresentem soluções eficazes e rápidas de dificuldades já enfrentadas para lidar com as atuais. Penso que esse reconhecimento de padrões pode ser útil na habilidade de desenvolver a chamada “leitura à primeira vista”, a capacidade de ler uma partitura e realizar a performance correspondente “em tempo real”. Em todo caso, os autores acrescentam que o modelo SOC tem suas limitações e chega, cedo ou tarde, a um limite crítico na vida do músico.

Larson (2012) utiliza o termo *padrão* para descrever três tipos de coisas, sendo que todas são relacionadas, de alguma forma, à repetição:

Primeiro, podemos usar a palavra “padrão” para descrever um desenho ou forma (como um molde de vestido usado na costura) que pode servir de modelo. Esse padrão é algo que podemos repetir. Em segundo lugar, falamos de um padrão quando uma única coisa (como uma cruz ou uma mandala) tem algum tipo de simetria ou lógica interna. Pode-se dizer que tal padrão contém a repetição (de uma forma ou de uma regra) dentro dele. Terceiro, falamos de um padrão (como o ritmo de um motor ou um padrão de comportamento) quando notamos algo sendo repetido. Uma vez que este último tipo de padrão pode consistir em coisas chamadas de padrões, também podemos ter padrões de padrões em nível superior.⁵ (Larson, 2012, p. 32-33)

Acredito que a segunda definição se aproxima mais, do que pode ocorrer durante uma prática deliberada otimizada, quando uma passagem apresenta algum tipo de lógica interna que facilita a aplicação de recursos técnicos já utilizados em casos semelhantes, como um dedilhado

⁴ *First, Rubinstein said that he played fewer pieces (selection); second, he indicated that he now practiced these pieces more often (optimization); and third, he suggested that to counteract his loss in mechanical speed, he now used a kind of impression management, such as introducing slower play before fast segments, so to make the latter appear faster (compensation).*

⁵ *We tend to use the word “pattern” to describe at least three sorts of things – and they all seem related to repetition. First, we may use the word “pattern” to describe a design or shape (such as a dress pattern used in sewing) that could serve as a model. Such a pattern is something we can imagine repeating. Second, we speak of a pattern when a single thing (such as a cross or a mandala) has some kind of internal symmetry or logic. Such a pattern may be said to contain repetition (of a shape or of a rule) within it. Third, we speak of a pattern (such as the rhythm of an engine or a pattern of behavior) when we notice something being repeated. Since this last sort of pattern may consist of things that would themselves be called patterns, we can also have higher-level patterns of patterns.*

específico ou uma sequência de golpes de arco. Assim sendo, proponho um novo enunciado para este OM6: com o passar dos anos, a necessidade de cuidados com a saúde física e mental se intensificam; para enfrentar os novos desafios o violinista de orquestra precisa utilizar seu acervo sensório-motor imagético, construído ao longo de sua carreira, para manter uma prática deliberada otimizada com seu instrumento, explorando sua capacidade de reconhecer padrões nas partes orquestrais estudadas, a fim de resolver as dificuldades que surgem.

O último OM proposto por Wulfhorst, cujo enunciado refere um violinista de orquestra capaz de priorizar o que é essencial em cada situação, ou seja, praticar primeiro o aspecto da obra que lhe parece ser o foco principal. Para isso é necessário o domínio de todos os “modos” discutidos anteriormente, refletindo a expertise alcançada pelo instrumentista. Pode-se deduzir, então, que por mais habilidoso que seja um violinista ao terminar seu ciclo de formação (graduação), levará ainda muito tempo até se tornar um violinista de orquestra *expert*. Sugiro então a seguinte formulação para este OM9: desenvolver a expertise de violinista de orquestra através da prática deliberada individual e construir uma vasta coleção de experiências para saber o que priorizar em cada momento.

Pode-se perceber que algumas das competências que fundamentam os *orchestral modes* de Wulfhorst estão da base de mais de um modo, o que demonstra haver áreas de sobreposição e interseção entre os modos, tais como descritos pelo autor. Podemos reconhecer que estas competências formam um conjunto imprescindível de ferramentas cognitivas do *performer* de orquestra, contribuindo, cada uma para a manutenção do que estou entendendo como *autopoiese* do conjunto orquestral.

Considerações finais

O instrumentista recém-chegado à orquestra, por mais capacitado tecnicamente que seja ainda precisará passar por aprendizados que se efetua apenas em seu novo ambiente de trabalho. Esse aprendizado envolve a sua capacidade de trabalhar em conjunto e se adaptar a diferentes situações, inclusive ao se relacionar com seus colegas (Dobson & Gaunt, 2015; Hager & Johnsson, 2009). Esse conhecimento tácito das normas que regem um grupo é um dos 10 elementos que Sawyer (2017) identificou como necessários para se atingir uma condição que ele denominou *group flow*⁶ (fluxo de grupo), cujas características sumário a seguir:

- 1- O *objetivo* do grupo é resolver determinado problema de maneira criativa, com estabelecimento de metas que estabelecem um foco

⁶ O autor partiu do conceito de *flow* (Csikszentmihalyi, 1985), definido como uma sensação holística que ocorre quando as pessoas se envolvem totalmente no que estão fazendo, um fluxo unificado de um momento para o outro em que o indivíduo controla totalmente suas ações com pouca distinção entre ele próprio e o ambiente, entre estímulo e resposta ou entre presente, passado e futuro.

para o grupo. No caso de uma orquestra, quanto mais claro isto estiver para todos os envolvidos, maior será o engajamento coletivo e o *group flow*;

2- Uma *escuta* comum é determinante para um *group flow* de qualidade, no qual todos estão engajados numa escuta coletiva;

3- Uma *concentração* permanente é uma condição exigida no estabelecimento de um *group flow*; os músicos devem escutar o que acontece à sua volta o tempo todo, pois permanecer no *group flow* necessita de constante atenção, o que demanda liderança e engajamento;

4- O *group flow* acontece quando as pessoas estão no *controle* de suas ações, à vontade no ambiente, sem deixarem de se manter flexíveis; isso exige a autonomia do grupo orquestral para a execução de suas tarefas;

5- Fundir o “ego” com os dos demais integrantes do grupo, deixando submergir o ego individual em prol dos interesses do coletivo;

6- Participação *igualitária*, com todos os membros do grupo apresentando nível de habilidade compatível entre si;

7- O grupo precisa ter *familiaridade* com a maneira com que cada membro desempenha a sua tarefa; quando os músicos já estão juntos por um tempo, passam a dividir uma série de sinais não verbais de entendimento mútuo, o que é essencial para que ocorra o *group flow* — embora uma familiaridade excessiva possa se tornar um impedimento para o surgimento do *group flow*, pois a interação se torna previsível demais, demandando renovação do grupo;

8- Uma *comunicação* contínua é imprescindível, pois cria afinidades que favorecem o exercício do *group flow* no momento da performance, pois a empatia emocional e cognitiva ocorre com mais naturalidade;

9- Promover a *regularidade* das atividades — seguir adiante — diz respeito a lidar com eventuais problemas e improvisar soluções para manter o *group flow*; no caso da performance de uma orquestra, maestro e chefes de naipe são os responsáveis pela tomada de iniciativas de restabelecimento do curso normal da performance e todos os demais participantes devem se manter conectados aos sinais das lideranças;

10- Um *potencial de falha* é a disposição de assumir riscos como incentivo à realização de uma performance de qualidade e ao crescimento artístico do grupo.

O presente artigo enfoca as competências que o violinista de orquestra necessita desenvolver para exercer a sua profissão, algumas das quais são adquiridas ao longo do ciclo de formação do instrumentista, mas outras são adquiridas apenas no exercício da vida profissional. Se nos cursos de formação — como o curso de graduação — a

preocupação do estudante é cumprir o extenso programa que o habilita a executar o repertório solístico, as atividades orquestrais, que serão fonte de boa parte de sua subsistência profissional, são sabidamente negligenciadas e talvez desvalorizadas. Se discuti o mapeamento de Wulfhorst (2012), na forma de *modos orquestrais*, que descreve o conjunto de competências necessárias ao violinista de orquestra, penso que os elementos que condicionam a emergência de um *group flow*, segundo Sawyer (2017), chamam-nos atenção para a necessidade de entendermos os processos cognitivos que subjazem as *competências orquestrais* que constituem os “modos” estudados.

Na breve discussão dos *modos* de Wulfhorst procurei distinguir os diversos processos de autopoiese que se desenvolvem num corpo orquestral. Apesar de os *modos* abrangerem de fato os principais aspectos da performance orquestral, entendo que não há menção aos processos cognitivos subjacentes a estes aspectos ou, como diria Galamian (2013), não há discussão sobre a correlação da produção da mente nem com os movimentos físicos necessários à performance, nem com os demais elementos da cena performativa que envolvem o violinista de orquestra em seu cotidiano profissional. O presente estudo pretendeu dar um primeiro passo para a fundamentação da hipótese de que o esclarecimento dos processos cognitivos envolvidos nas atividades aqui enfocadas pode favorecer o desenvolvimento dessas competências de maneira mais proposicional e menos calcado em experiências práticas subjetivas.

Referências

- Baltes, P. (2003). On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. Em U. Staudinger, & U. Lindenberger (Orgs.), *Understanding Human Development – Dialogues with Lifespan Psychology* (pp. 17-43). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Babiloni, C., Del Percio, C., Bruni, I., & Perani, D. (2017). Empathy of the musical brain in musicians playing in ensemble. Em E. King, & C. Waddington (Eds), *Music and Empathy*, SEMPRES Studies in The Psychology of Music (pp. 209-229). London/New York: Routledge.

- Channing, S. (2009). Training the orchestral music. In C. Lawson (Org.), *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp.180-193). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clarke, E. (2019). Empathy and the ecology of musical consciousness. Em R. Herbert, D. Clarke, & E. Clarke (Eds.), *Music and Consciousness 2: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives* (pp. 193–213). Oxford: Oxford University Press.
- Coplan, A. (2011). Understanding empathy: Its features and effects. Em A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (pp. 3–18). Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Beyond Boredom and anxiety – The experience of play in work and games*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Davidson, J. & King, E. (2011). Strategies for ensemble practice. Em A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 105-122). New York, NY: Oxford University Press.
- Dobson, M., & Gaunt, H. (2015). Musical and Social Communication in Expert Orchestral Performance. *Psychology of Music*, 43(1), 24-42.
- Ericsson, K. A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence* 45, 81–103.
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Flesch, C. (1930). *The Art of Violin Playing – Book Two*. New York, NY: Carl Fischer.
- Fischer, S. (2013). *The Violin Lesson – A manual for teaching and self-teaching the violin*. London, UK: Edition Peters.
- Galamian, I. (2013). *Principles of violin playing & teaching*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas* [trad. S. Costa]. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gaunt, H. & Dobson, M. (2014). Orchestras as “ensembles of possibility”: Understanding the experience of orchestral musicians through the lens of Communities of Practice. *Mind, Culture and Activity*, 21, 298-317.
- Gembris, H. & Heye, A. (2014). Growing older in a symphony orchestra: The development of the age-related self-concept and the self-estimated performance of professional musicians in a lifespan perspective. *Musicae Scientiae*, 18(4), 371-391.
- Hager, P. & Johnsson, M. (2009). Learning to Become a Professional Orchestral Musician: Going Beyond Skill and Technique. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 103-118.
- Jørgensen, H. (2011). Strategies for individual practice. Em A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). New York, NY: Oxford University Press.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Matyja, J. & Schiavio, A. (2013). Enactive Music Cognition: Background and Research Themes. *Constructivist Foundations*, 8(3), 351-355. <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/8/3/351.matyja>.
- Mendes, C. (2002). *Estratégias de ensino violinístico: uma modelagem da programação neurolinguística* [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGM-UFRJ.
- Sawyer, K. (2017). *Group Genius – The creative power of collaboration*. New York, NY: Basic Books.

- Smith, S. (2019). *Orchestral Overload*. *The Strad*, (130)1552. London, UK: Newquest Specialist Media Ltd, 23.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory – An Introduction*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stewart, J. (2010). Foundational Issues in Enaction as a Paradigm for Cognitive Science: From the Origin of Life to Consciousness and Writing. In Stewart, J et al (eds.). *Enaction -Toward a New Paradigm for Cognitive Science* (pp. 1-31). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Varela, F. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York, NY: Elsevier North Holland.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wulfhorst, M. (2012). *The Orchestral Violinist Companion – Volume I & II*. Kassel, HE: Bärenreiter.