

A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos

Patrícia Lima Martins Pederiva

Escola de Música de Brasília
Universidade Católica de Brasília (UCB)
pat.pederiva@uol.com.br

Resumo. Este artigo tem como objetivo discutir sobre o tratamento corporal no período de formação do músico, no âmbito da *performance* e da educação musical. Tendo em vista que as pesquisas citadas sobre corpo abordam, em sua maior parte, o músico profissional, assinalando somente o produto final, o músico que adoece e deixando de lado o processo pedagógico, este artigo visa responder à crescente demanda de pesquisas que solicitam que se lance um olhar dessa natureza para o corpo que faz música durante o processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais. Inicia-se fazendo uma breve revisão sobre o corpo no processo civilizatório ocidental. Após, busca-se situar o corpo na escola, na educação musical, na *performance* e na prática musical, respectivamente. Por fim, busca-se traçar perspectivas preventivas para um quadro que, nos dias de hoje, se apresenta preocupante para os músicos em formação.

Palavras-chave: corpo, educação musical, *performance* musical

Abstract. This paper aims to discuss how the body is treated in the education of musicians, in the context of studios and schools. Considering that most of research about the body focuses the professional musician and your injuries as a final product, this research focuses the uses of body during the processes of teaching and learning. First, a brief introduction about the body in civilisation occidental process is presented. After that, the text discusses the body in the school, in music education practices, and in the musical performance. And finally, preventive actions are suggested.

Keywords: body, music education, musical performance

Introdução

Observa-se que, durante o aprendizado de instrumentos musicais, a formação do intérprete é delineada em função da técnica musical. Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional. Trata-se o intérprete como se este fosse uma "máquina de fazer música". O corpo, como consequência dessa percepção, é fragmentado em função

dos objetivos a serem alcançados: a decodificação do símbolo, o domínio técnico do instrumento e da expressão musical.

O desequilíbrio existente na relação que envolve o músico, seu corpo e seu instrumento em sua prática tem sido evidenciado por diversas investigações. Pesquisa realizada por Costa (2003), por exem-

plo, constatou que a organização do trabalho dos músicos, as relações hierárquicas, a pressão temporal, os picos de demanda, o número insuficiente de violistas na orquestra e a inexistência de folgas e de revezamento que possibilite maior descanso dos músicos poderiam estar contribuindo significativamente para a presença de dor relacionada ao tocar.

Em artigo onde trata do risco da profissão do músico, Costa e Abrahão (2002) afirmam que, no Brasil, as ações preventivas ainda não contemplam os músicos em formação, o que já ocorreria em outros países que já utilizam vários tipos de orientação como, por exemplo, a eutonia, ou a técnica Alexander. Já em pesquisa realizada com harpistas, Silva (2000) alerta para a necessidade de estudos sobre o corpo, pois o harpista possuiria diversos problemas corporais, variando entre uma baixa resistência para o estudo até dores e desvios ósseos.

Ray (2001), por sua vez, ressalta a importância do aspecto corporal relacionado a tocar um instrumento, com fundamentos emprestados das artes marciais, propondo a identificação e o domínio dos elementos que interagem em uma *performance* artística. Andrade e Fonseca (2000) desenvolvem reflexão sobre a utilização do corpo na *performance* dos instrumentos de cordas, sugerindo que a formação do músico deveria ser pensada como a formação de um atleta, tendo em vista que tocar um instrumento demanda um alto preparo físico e psicológico para a execução da tarefa. Galvão e Kemp (1999) afirmam que pesquisas que se referem a um sentido corporal de espaço e movimento são ainda campos pouco explorados, podendo ter grandes implicações para o ensino-aprendizagem de instrumentistas.

As questões relativas à aprendizagem motora também foram contempladas em pesquisa realizada por Lage et al. (2002). Os autores afirmam que o estudo da aprendizagem motora seria de particular interesse tanto para o intérprete quanto para o professor de música, pois, por meio da compreensão e da aplicação de conhecimentos que regem o movimento, poder-se-ia buscar uma diminuição significativa dos erros de *performance*, bem como um controle maior da variabilidade dos movimentos corporais. Os autores asseveram que restam ainda muitas carências nas interfaces da *performance* musical com áreas como a medicina, a psicologia, a física e as ciências do esporte.

Em estudo realizado com pianistas em conservatório público mineiro, Martins (2000) relata que a percepção sobre o corpo entre os professores desse instrumento é um fator que dificulta o processo ensino-aprendizagem, já que pianistas apresentari-

am diversos problemas dessa ordem. A autora relata que talvez isso aconteça devido à crença tradicionalmente solidificada da supremacia da mente em relação ao corpo, bem como ao desprezo dado à percepção.

O corpo na escola

Gonçalves (2002) afirma que, na sociedade capitalista, o processo de trabalho, ao alienar-se de suas raízes humanas, aliena também o ser humano em sua corporalidade, integrado a seu corpo. O corpo do trabalhador torna-se um corpo mecanizado e alienado, um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização do movimento. O sistema nervoso é agredido no trabalho em máquinas, reprimindo-se o jogo polivalente dos músculos, confiscando todas as atividades livres, corpóreas e espirituais. O único objetivo do capital é fazer com que o corpo subsista como força de trabalho. Nesse contexto está a possibilidade para a compreensão do ser humano contemporâneo e a realidade sócio-histórica em que se vive, desvelando-se as relações fetichizadas de cada um consigo mesmo e com os outros.

A escola, por ser uma instituição social, encontra-se em uma relação dialética com a sociedade em que se insere, reproduzindo as estruturas de dominação existentes. Constitui-se, de outro modo, em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. As práticas escolares originam-se da marca da cultura e do sistema dominante. A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo encontra-se ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. Houve uma supervalorização das operações cognitivas e um progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Nos últimos 150 anos de processo civilizatório, a escola pretendeu não somente disciplinar o corpo, e com ele os sentimentos, idéias e lembranças a ele associadas, como também buscou anulá-lo (Fonseca, 1995).

Em seus estudos históricos, Foucault discorre como o poder disciplinar sobre o corpo se efetivava nas escolas do século XVIII e XIX. As escolas funcionavam como fábricas, que produziam disposições para ações racionais voluntárias ao mesmo tempo em que procuravam eliminar dos corpos movimentos voluntários. O comportamento corporal dos alunos em sua distribuição no espaço e para a divisão do tempo escolar era rigorosamente e minuciosamente estipulado em regulamentos. Objetivava-se controlar as erupções afetivas, que com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas poderiam surgir do corpo. Perpetuando-se o contro-

le e a manipulação, os movimentos corporais tornavam-se dissociados das emoções momentâneas (Gonçalves, 2002).

Crespo (1990), em sua *História do Corpo*, aborda como se realizou o tratamento corporal em Portugal nos séculos XVIII e XIX. O autor relata a inexistência de um controle social “eficaz”, que, desse modo, revelava os desregramentos dos corpos. Buscou-se, então, uma estratégia de controle sobre estes, com o fim de regulação de hábitos, dando margem aos educadores para a propagação das virtudes correspondentes aos novos modos de vida.

Visando o estabelecimento e o reforço de um único código de comportamento, os educadores, apoiados no saber e na experiência do contato com as grandezas e as misérias do ser humano, formavam base indispensável à eficácia do emergente processo de civilização. O corpo, dessa maneira, estava a serviço dos novos valores da sociedade, isto é, de atenuar os excessos e de eliminar as condutas do prazer, sob os limites da expressão gestual. Assim, a idéia de saúde do corpo era inseparável da idéia de uma sólida formação moral.

O objetivo da educação era colocado na seguinte ordem: saúde, instrução, temperamento, comportamento e costumes. Em sua perspectiva utilitária, a educação deveria orientar as crianças e os jovens para as tarefas da vida futura, propiciando, por outro lado, a descoberta de vocações. O corpo assumia um caráter urbano, medindo-se pela sua capacidade de ser repetido pela sua maioria, de ser acessível a todos, com o objetivo de tornar-se público. O processo civilizatório do corpo era então um processo constante e uma prática em movimento sugerindo trabalho, superação e pedindo algum sofrimento, solicitando a busca penosa e esforçada do melhor, com o intuito de contribuir para o bem da coletividade. Traduzia-se em um conjunto de preceitos e técnicas, de gestos e maneiras de viver, abrindo caminho para a consciência que havia sobre as potencialidades da educação, em especial sobre os corpos, sendo estes suscetíveis de se transformarem e se aperfeiçoarem pelo exercício da vontade.

A imitação, no tocante às crianças, era a técnica aconselhada para a formação de hábitos, visando demonstrar a falta de moderação em certas atitudes. A idéia de um todo exemplar formava a base das regras sociais, requerendo um controle intenso. A idéia de repressão era vivida nos gestos proibidos, e o corpo era valorizado na medida em que se tornasse silencioso e discreto, procurando evitar a evidência de uma presença, com o fim de não incomodar, excluindo também as emoções responsáveis

pela incorreta organização dos movimentos dos corpos. Cultuava-se o recolhimento dos gestos a fim de não inquietar os outros, renunciando a uma gesticulação excessiva, pois a temperança facilitava a repressão do desejo, anulando a força das paixões. Os alunos eram submetidos a uma ordem e uniformidade assumida por cada interveniente no processo educativo, e não apenas pelo professor. Reconhecia-se, aí, um processo sutil de domínio dos corpos, que, ao longo do tempo, viria a aprofundar-se por diversas formas.

O corpo na escola de hoje

Observando a escola de hoje, Rumpf (Gonçalves, 2002) analisou as formas atuais de controle do corpo que estariam presentes nos regulamentos da escola, no conteúdo das disciplinas, nos livros didáticos e nos discursos e hábitos metodológicos do professor. Os regulamentos da escola teriam como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e uma participação espontânea, ao permitir somente realizar ações voluntárias com objetivos racionais definidos, regidos pelas normas sociais. Observa-se esse controle na distribuição espacial dos alunos na sala de aula, na distribuição do tempo escolar, na postura corporal dos alunos e professores, cujos movimentos refletiriam a repressão de sentimentos espontâneos, procurando não revelar nada de pessoal e de subjetivo. O discurso do professor, por sua vez, seria, em geral, impessoal, livre de qualquer tonalidade emocional, com o objetivo de estabelecer um limite entre a racionalidade oficial, de um lado, e a experiência pessoal carregada de sentimentos, idéias e lembranças, de outro.

A aprendizagem de conteúdos seria uma aprendizagem “sem corpo”, não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocariam em um mundo diferente daquele no qual ele viveria e pensaria com seu corpo. O conhecimento do mundo seria feito de forma fragmentada e abstrata. As disciplinas, limitadas a um horário prefixado e rígido, sendo distribuídas diferentemente. A avaliação privilegiaria sobretudo as operações cognitivas, e os alunos tornar-se-iam objeto de mensurações quantitativas. A aprendizagem na escola, na maior parte das vezes, não seria considerada como elaboração das experiências sensoriais, mas sim como acumuladora de conhecimentos abstratos, tendo pouca participação do corpo, originada de uma cinética reprimida e frustrada, o que poderia ser fator gerador de violência e agressividade nos alunos.

Em pesquisa realizada com um grupo de pro-

fessoras, Almeida (1997) demonstrou que o afeto, a cognição e o aspecto motor são definidos por estas como diferentes categorias. Uma possibilidade de articulação entre esses aspectos não aparece como prática pedagógica entre as docentes. As diversas reações posturais entre alunos foram consideradas pelas mesmas como responsáveis pela falta de aprendizagem entre eles. Para as professoras investigadas, o aspecto motor é um fator que impede o desenvolvimento cognitivo. Foi também evidenciado que as professoras não sabiam lidar com o aspecto motor em sala de aula. Há, portanto, um completo desconhecimento de como o movimento colabora para o desenvolvimento psicológico de crianças.

Um dos atributos do movimento é, por exemplo, a sua capacidade de representar as emoções. É também um aspecto considerado importante no desenvolvimento psicológico da criança. A autora alerta para o fato que a escola não pode apenas prover funções intelectuais. Tanto o aspecto motor quanto o emocional devem também ser observados, para que possa haver benefícios para a prática pedagógica do professor. Tanto movimento quanto emoção, além do cognitivo, também são aspectos vivenciados no dia-a-dia da escola. Sua participação em todas as realizações humanas é evidente. A escola, portanto, deveria procurar compreender e abarcar esses aspectos da dimensão humana no processo ensino-aprendizagem.

O corpo na educação musical

A expressão sonora é o domínio do ruído. Para dominar um ruído é preciso dominar um gesto. Além de ser um aprendizado motor, é uma aprendizagem psicológica. Para conseguir exprimir-se em uma evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos, é preciso reconhecer as pulsões da vida, reconhecê-las em seu nível mais primitivo: o nível corporal (Lapierre; Aucouturier, 1988). A educação musical visa propiciar o conhecimento teórico e a vivência de diversos aspectos da linguagem musical. O aprendiz deve ser capaz de, pouco a pouco, representar mentalmente, ler, escrever, analisar, recompor estruturas e compor novas combinações musicais.

A decodificação de um texto musical em todos os seus níveis, e o preparo técnico para a execução, compreendem a tomada de uma série de decisões, sendo resultado de profunda elaboração intelectual. Desse modo, escolher dedilhados, definir o tipo ideal de sonoridade, melhorar a projeção do som na sala de concerto, aperfeiçoar a compreensão da estrutura da obra e idéias do compositor,

priorizar a questão de estilos, evoluir na análise técnica de execução e experimentar novos timbres ou efeitos dinâmicos, entre outras variáveis, nada mais seriam do que exemplos dessa atividade (Gerschfeld, 1996).

Nas escolas de música e conservatórios, a educação musical de elementos teóricos acontece, muitas vezes, antes da escolha por um instrumento musical, tendo como um de seus objetivos a preparação do aluno para o ingresso no instrumento. As metodologias empregadas são diversas, desde as mais tradicionais, onde apenas se repassam conteúdos, até aquelas que buscam considerar o aluno como co-construtor de seu conhecimento. Algumas dessas metodologias, Dalcroze, Gainza, Alexander, Orff, entre outras, consideram o corpo como base do aprendizado em música no processo de musicalização.

A euritmia, criada em 1903, em Genebra, por Jean Jaques Dalcroze, por exemplo, surge em resposta à observação que Dalcroze fez sobre a forma mecânica e artificial com que seus alunos realizavam música. A experimentação se tornou a base do método, em oposição a técnicas virtuosísticas de leitura e escrita, desprovidas de criatividade. Segundo Paz (2000), a rítmica de Dalcroze entroniza o corpo como catalisador do ritmo e do fenômeno musical como um todo. O sentir ocupa seu lugar ao lado do saber. É a partir de Dalcroze que a educação musical dá lugar a um ensino de música ativo e intuitivo. A euritmia considera que é necessário fazer música fisicamente para expressá-la.

O objetivo do método é a realização expressiva do ritmo, bem como a sua vivência por meio do movimento corporal. A representação de movimentos corporais expressa o fenômeno musical de caráter rítmico, melódico, harmônico, frases, estruturas e formas musicais. A rítmica de Dalcroze também objetiva expressar e equilibrar o movimento corporal de modo consciente, desenvolvendo a coordenação dos movimentos e a capacidade de concentração, bem como a capacidade de dissociar o movimento, libertar, expandir e comunicar.

O método também possibilita a coordenação física da musculatura, que, segundo Dalcroze, pode ser transferida para atividades relacionadas. Os movimentos musculares amplos seriam mais significativos, com uma corporificação de esquemas musicais, ao invés de movimentos estreitos e conceitos intelectuais. O corpo possibilitaria a liberação de tensões emocionais, incentivando a integração da personalidade e, se realizado em grupo, poderia promover a sociabilidade. O curso de euritmia contempla

exercícios de adaptação e flexibilidade dos movimentos, técnicas de movimento, exercícios de reação, de relaxamento, jogos e improvisação. Paz (2000) comenta que o registro por intermédio do corpo possibilitaria fixar a aprendizagem mais profunda e racionalmente. A educação rítmica corporal deveria ser contemplada em qualquer método.

Compagnon e Thomet (1966) consideram que o método de Dalcroze beneficia uma cultura corporal sem pretender substituir uma educação física. Seria, antes de tudo, um fator de formação e de equilíbrio do sistema nervoso. Ele visa uma educação simultânea do ouvido musical e fazer do corpo um instrumento dócil do ritmo e emoção musical, opondo-se à imitação passiva. Dalcroze, entretanto, tem sofrido críticas por priorizar o elemento rítmico, necessitando do suporte de outros métodos para propiciar uma formação mais global em música. Também por extrapolar a música em prol de um “adesamento corporal”. É bastante difundido e aplicado nas escolas e faculdades de educação física, pois foi o precursor da ginástica rítmica (Paz, 2000).

Para Gainza (1986), por meio do movimento corporal são possíveis a aproximação e a compreensão da linguagem musical, mediando a aprendizagem dos signos e da notação rítmica, que em outras épocas se realizou de modo puramente teórico e abstrato. Já a filosofia de Orff, criada na Alemanha (Gainza, 1984), considera o corpo como um instrumento de percussão que pode produzir variadas combinações de timbre, utilizando várias partes do corpo (pés, mãos, dedos, entre outros), realizando uma diversidade de timbres e ritmos.

Para Orff, o aluno aprende no momento da aula, não tendo lições para casa. Preconiza a vivência musical, não prescindindo de documentos grafados. O controle do corpo é realizado por meio de noções de espaço e coordenação (Paz, 2000). O corpo cumpre a função primária como sede e origem dos processos psíquicos. A expressão artística pode ser encontrada no equilíbrio entre o físico, o emocional e o mental. A descoberta de um instrumento para o músico pode ser comparada à descoberta do corpo pela criança.

O contato físico com o instrumento pode delimitar a relação do músico com a música. A maioria dos instrumentistas, no entanto, ignora as leis naturais de funcionamento e movimento do corpo. Na medida em que for capaz de atuar sem tensões, em acordo com as leis do movimento, o músico poderá prolongar sua vida profissional ativa. A falta de consciência corporal entre músicos é evidente, mesmo entre grandes executantes. É necessário, com ba-

ses nas ciências que estudam o corpo humano em atividade, realizar um processo de consciência corporal entre músicos (Gainza, 1988). A autora recomenda a prática de expressão corporal, ginástica consciente e a prática da eutonia.

Alexander (Gainza, 1997) criou a eutonia, método que busca o conhecimento e o estudo do tônus ótimo. Alexander relata que músicos acumulam tensão na base da pelve, tendo influência direta sobre o coração e a pressão sanguínea. Tensões também são notadas nas articulações, especialmente dedos de mãos e pés. Instrumentistas costumam desconhecer o seu próprio corpo, baseando a sua atividade na imitação do professor, uma atitude equivocada em relação ao instrumento, já que isso limita a capacidade de expressão, provocando grandes dificuldades. O corpo não mente, por isso é preciso reconhecê-lo em ato, ampliando a consciência da ação.

O corpo na *performance* e na prática musical

A *performance* musical exige uma alta demanda de trabalho corporal. No tocante à atividade humana, é uma das que exigem maiores habilidades motoras finas. As demandas corporais pertinentes à atividade musical costumam ocasionar freqüentes problemas médicos em músicos, tal como síndrome do superuso, distonias focais e estresse psicológico. Fry (apud Gabrielsson, 1999) apresenta extensivos dados sobre a síndrome do superuso em músicos de orquestra sinfônica e em escolas de música. A síndrome é causada por fatores genéticos, de técnica musical e intensidade e tempo de prática. O *Medical Problems of Performing Artists* e o *International Journal of Arts Medicine* demonstram uma ampla evidência da grande quantidade de casos neste campo (Gabrielsson, 1999).

Costa (2003) relata que sintomas como nervosismo, tremores, taquicardia, palpitações, hipertensão arterial, falta de ar, sudorese na palma das mãos, boca seca, náusea e micção imperiosa são manifestações somáticas, sintomas físicos decorrentes de descarga adrenergica excessiva, encontradas na atividade musical e publicadas pelo *Medical Problems of Performing Artists*. Já em 1887, a pane dos pianistas começa a ser estudada, por Poor. Em 1932 surge a primeira publicação sobre distúrbios no aparelho músculo-esquelético dos músicos, por K. Singer (Jouber et al. apud Costa, 2003).

Gabrielsson (1999) define a *performance* musical como um tema que pode ser tratado de diferentes maneiras. Alguns manuais de psicologia da música acenam-se da *performance* musical discutin-

do questões de interpretação e técnica sob vários aspectos e diversas abordagens. Bayle (Deutsch, 1999), afirma que processos motores também fazem parte do estudo da *performance* musical. Embora a questão sobre o processo motor seja um assunto central em *performance* musical, é ainda um tema que requer um maior aprofundamento. Nesse setor, Sidnell (Deutsch, 1999) tem se destacado por realizar pesquisas sobre eficiência da prática motora, memória motora, propriocepção, transferência de habilidade motora e aplicação de modelos motores.

Wilson e Roehmann (Deutsch, 1999) refletem sobre a complexidade do comportamento humano em música, não crendo que se possam solucionar os problemas dessa área em futuro próximo. Costa (2003) destaca a criação de centros de pesquisa e atendimento, no Brasil, destinados à saúde do músico. A literatura sinaliza dados alarmantes, evidenciando o adoecimento expressivo de músicos, o que estaria contribuindo para abreviar suas carreiras. Haveria também entre músicos, uma cultura silenciosa da dor, como se esta fizesse parte da profissão. A autora alerta, ainda, para a necessidade de gerenciar as exigências da tarefa e dos limites psicofisiológicos existentes em cada músico.

O Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, unidade da Fundação Oswaldo Cruz, no Recife, criou em 2001 um serviço especializado que atende a músicos e atores que apresentem problemas nos ossos e músculos. Além de desenvolverem técnicas de reabilitação dirigidas a esses profissionais, os responsáveis pelo serviço fazem campanhas preventivas. Estudos realizados em diversos países indicam que 75% dos instrumentistas são portadores de algum dos chamados distúrbios osteomusculares relacionados com o trabalho. Muitos perdem a capacidade de tocar (Pereira, 2002).

A medicina das artes performáticas tem crescido no mundo desde 1980. A partir dessa data é que se voltou a atenção para a necessidade de uma medicina da música, quando renomados pianistas resolveram falar publicamente sobre os problemas médicos que afetavam suas habilidades na *performance*. Um certo medo por parte dos músicos em falar de seus problemas, o receio em prejudicar a carreira, ou ainda experiências de colegas que haviam recebido tratamentos inadequados contribuíram para que o trabalho nesse campo fosse instituído.

Sterbach (apud Costa, 2003) relata que existe um alto estresse ocupacional na profissão de músico. Do período de formação ao ingresso no mercado de trabalho evidencia-se o medo de palco e os incidentes musculares ocasionados pelo uso ex-

cessivo da musculatura. O tensionamento em instrumentistas pode ser causado pela alta carga de estresse, predispondo à ansiedade. A atividade requer um bom condicionamento físico, alongamentos específicos e pausas sistemáticas. Músicos e educadores deveriam efetuar maiores questionamentos e críticas positivas sobre o que pode ser feito quanto à saúde do músico (Brandfonbrener; Kjelland, 2002). É imprescindível estabelecer meios para avaliar suas necessidades físicas e psicológicas, buscando reaprender hábitos e habilidades motoras.

Costa (2003) chama a atenção dos responsáveis pelo ensino de instrumentos para a questão da dor no período de formação de músicos, afirmando que o ensino ocupa uma posição-chave quanto a esclarecimentos sobre esse assunto junto a alunos. As cobranças de desempenho por parte de professores resultam em períodos intensos de estudos, e demanda psicológica por parte dos alunos, contribuindo para o surgimento de dores e desconforto. O período de formação denuncia a falta de orientação de professores sobre tensões, uso excessivo de força e incorreções posturais.

O fazer musical envolve o desenvolvimento total do corpo, conclamando o sentido aural, tátil e da consciência cinestésica. Trabalhar em uma perspectiva integralizada causará mudanças altamente positivas na *performance* musical (Lieberman, 1995). Ao buscar os meios para alicerçar compromissos satisfatórios, integrando as circunstâncias físicas, químicas e biológicas do organismo, bem como sua realidade afetiva e relacional imersas da realidade social, estar-se-á edificando o processo básico de saúde (Dejours apud Costa, 2003).

A prática musical é um subcampo da *performance* musical, que envolve o desenvolvimento e a manutenção de aspectos técnicos, aprendizado de novas músicas, memorização, interpretação e preparação para *performances* (Barry; Hallan, 2002). A prática capacita o músico para habilidades físicas e cognitivas. Brandfonbrener e Kjelland (2002) afirmam que a interação física e psicológica do músico com o repertório musical, a *performance* técnica e as questões específicas de cada instrumento poderiam ser fatores geradores de problemas médicos em músicos. Alertam que a prevenção deve fazer parte da rotina, antes que se necessite de tratamentos, mas que ainda serão necessárias muitas pesquisas que visem esclarecer a prática musical, tal como a identificação de fatores de risco em sua atividade.

Apontam também para a necessidade de colaboração entre a medicina e a educação musical.

Os autores asseguram que a melhor maneira de prevenir problemas deveria ser trabalhar preventivamente nos primeiros anos de educação musical no instrumento. Tal processo se daria com o desenvolvimento de bons hábitos de postura nos alunos, um estilo saudável de vida, atitudes positivas, técnica eficiente, evitando excessivas repetições, cuidando da fadiga e tensão e mantendo exercícios de rotina desde as primeiras lições no instrumento.

A excessiva tensão muscular e emocional, frequentemente inseparáveis, a que os músicos se expõem e são expostos, são importantes fatores de risco. Rotinas básicas de aquecimento como ioga, método Feldenkais, exercícios de consciência corporal, entre outros, ajudam, mas não parecem ser ainda suficientes para resolver o problema, já que as causas que originam esses fatores ainda estão por serem esclarecidas. Costa (2003) descreve que o estudo da práxis interpretativa e da fisiologia da execução musical é um dos aspectos fundamentais, que faz parte da pedagogia de instrumentos musicais. A formação de um intérprete envolve intensamente o desenvolvimento sensório-motor. Controle corporal, destreza motora e habilidades de execução são somados a esta atividade. Professores necessitam estar alerta quanto a sinais que alterem a prática, pois a educação deve ser considerada como um fator de cautela, tendo em vista que as bases motoras e posturais são adquiridas no período de formação do aluno.

Brandfonbrener e Kjelland (2002) declaram que é necessário chamar a atenção de educadores para esse tema, o qual faz parte do processo de educação musical no instrumento. Professores e pais devem desenvolver uma consciência de todas as variáveis que afetam a prática musical, ampliando métodos de desenvolvimento físico e psicológico para a saúde de jovens músicos.

Caminhos para a prevenção

Lieberman (1995) traça o contorno de um trabalho preventivo no ensino de instrumentos musicais quanto a problemas de ordem corporal. A autora assegura que professores de instrumento costumam demonstrar uma postura "ideal" para tocar, onde o aluno, em pé ou sentado, dependendo do instrumen-

to, deve permanecer estático. Isso impede uma perfeita oxigenação do organismo, restringindo a consciência e um *feedback* dos músculos. De modo contrário, o objetivo deve ser o de aprender a utilizar a gravidade, distribuindo continuamente o peso do corpo, quase que imperceptivelmente, buscando consciência dos músculos que estão sendo utilizados na tarefa.

As causas mais comuns de dor são: utilização de um novo instrumento ou uma nova técnica, atividade muscular excessiva, repetição demasiada, utilização de força inadequada, estresse psicológico (no caso de medo em competições, apresentações, frustração), tocar cansado ou lesionado, entre outros fatores. Quando os sinais do corpo são ignorados, os problemas aparecem. É necessário monitorar constantemente as tensões presentes no corpo. O controle respiratório pode ser um grande aliado para esse fim, já que, oxigenando as células pode se reverter o processo da dor, iniciado pela descarga de ácido láctico no organismo. Uma boa respiração contribui para a inibição dessa substância, dificultando assim a presença da dor. O aquecimento muscular também é um outro aliado na prevenção de desconfortos físicos.

Considerações finais

Os referencias teóricos utilizados demonstram existir no campo da reflexão e prática musicais um grande distanciamento acerca da reflexão de como o corpo pode ser considerado em sua integralidade, no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, em relação a teorias que já delimitam bases para uma ação concreta. A reflexão sobre a prática estabelecida demonstra estar arraigada a princípios dicotômicos da relação mente-corpo, bem como dos princípios da sociedade capitalista no que se refere a um corpo mecanizado e alienado, e ainda de uma "aprendizagem sem corpo". Seria por isso que, como as pesquisas anteriormente citadas em música apontam, os músicos precocemente estariam adoecendo? Ainda há muito que pesquisar, mas é visível a necessidade de interagir com outros campos esclarecedores de conhecimento a respeito da questão humana, do corpo e das relações estabelecidas a partir de então, para que o fenômeno vá sendo aos poucos compreendido e sistematizado.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita. A emoção e o professor: um estudo à luz de Henry Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, v. 13, n. 2, p. 239-250, 1997.
- ANDRADE, Edson; FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 2, p. 118-12, 2000.

- BARRY, Nancy; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 151-166.
- BRANDFRONBENER, Alice; KJELLAND, James. Music medicine. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 83-98.
- COMPAGNON, Germaine; THOMET, Maurice. *Éducation du sens rythmique*. Paris: Librairie Armand Colin, 1966. (Cahiers de pedagogie moderne, collection bourrelie).
- COSTA, Cristina. Quando tocar dói: análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. 136 f.
- COSTA, Cristina; ABRAHÃO, Júlia. Músico: profissão de risco? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ERGONOMIA, 7.; CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA, 12. *Anais...* Recife, 2002. CD-ROM.
- CRESPO, Júlio. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- DEUTSCH, Diana. *The Psycholog of Music*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 1999.
- FONSECA, Victor da. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GABRIELSSON, Alf. The performance of Music. In: DEUTSCH, Diana. *The Psycholog of Music*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 1999. p. 501-602.
- GAINZA, Violeta, H. *Fundamentos materiales y técnicas de la educacion musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1984.
- _____. *La iniciacion musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.
- _____. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. *Conversas com Gerda Alexander*. São Paulo: Summus, 1997.
- GALVÃO, Afonso; KEMP, Anthony. Kinaesthesia and instrumental music instruction: some implications. *Psychology of Music*, United Kingdom: Society for Research in Psychology of Music and Music Education, v. 27, n. 2, p. 129-137, 1999.
- GERSCHELD, Marcelo. Pesquisas em práticas interpretativas: situação atual. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 9. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GONÇALVES, Maria Augusta. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. São Paulo: Papirus, 2002.
- PEREIRA, Cilene. *Música sem dor*. 2002. Disponível em: <<http://www.cpqam.fiocruz.br/comunicacao/noticia/L1/noticia.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2004.
- LAGE, Guilherme et al. Aprendizagem motora na performance musical. *Per Musi: Revista de Performance Musical*, Belo Horizonte: UFMG, v. 5, p 14-37, 2002
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*: Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LIEBERMAN, Julie Lyon. *You are your instrument: the definitive guide to practice and performance*. New York: Huiksi Music, 1995.
- MARTINS, Denise. Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em conservatório público mineiro. Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2000. 229 f.
- PAZ, Ermelinda, A. *Pedagogia musical brasileira do século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.
- RAY, Sônia. Os Phases Warm-up Exercises de Diana Gannet: apresentação e extensão a cordas orquestrais. *Per Musi: Revista de Performance Musical*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, p.72-80, 2001.
- SILVA, Cláudia. *Uma nova abordagem sobre a postura corporal do harpista*. Goiânia: Kelps, 2000.

Recebido em 13/06/2004

Aprovado em 12/08/2004