

Variabilidade e *performance* musical: uma relação a considerar no ensino instrumental

Variability and musical performance:
a relation to consider in instrumental teaching

Cristina Porto Costa

Centro de Ensino Profissional Escola de Música de Brasília/SEE-DF
cportoc@gmail.com

Resumo. O objetivo deste artigo é propor uma reflexão, em uma abordagem interdisciplinar, sobre a articulação entre variabilidade como XXXX pela ergonomia e a preparação para a *performance* no ensino instrumental. Discutem-se interfaces entre a promoção de saúde ocupacional no período de formação e a orientação para a *performance*, sinalizadas por 24 instrumentistas iniciantes em um centro de ensino profissional. Enfatiza-se a necessidade de uma abordagem integrativa dos distintos momentos de prática, assim como o pensar mais amplamente acerca do erro e da atividade real contextualizada.

Palavras-chave: pedagogia da *performance*, variabilidade, ergonomia

Abstract. The purpose of this paper is to reflect, in an interdisciplinary approach, about articulation between variability, as seen by ergonomics, and preparation for music performance in instrumental teaching. It discusses interfaces in occupational health promotion in the period of development of musicians and orientation for performance pointed by twenty-four learning instrumentalists at a public school of music. It emphasizes the need of an integrative approach of distinct moments of practice, as well as broader thoughts concerning error and real contextualized activity.

Keywords: music performance pedagogy, variability, ergonomics

Interseções na pedagogia da *performance*

A pedagogia da *performance* pode ser abordada sob uma perspectiva interdisciplinar, mantendo um enfoque na conjunção entre teoria e prática instrumental. Para Sônia Albano de Lima (2003) essa ótica requer a adoção de um crivo dialético para integrar processualmente as relações homem e mundo, assim como pesquisa à ação. A construção do conhecimento, possível para todos os sujeitos, resulta de interações situadas, de vivências significativas plenas de intencionalidade e funcionalidade que se renovam no seu devir. Nessa via, o docente de instrumento musical não se atém ao papel de repassador de conhecimentos e técnicas, mas procura aliar pesquisa, ensino e *performance* em um diálogo reflexivo, crítico e criativo. A mesma autora, ao contrapor a

corrente tradicional do ensino instrumental, voltada a técnicas de execução e leitura, à alternativa, preocupada com um fazer artístico mais amplo e com a criatividade, expõe uma tendência à fragmentação e à incomunicabilidade entre o ensino técnico e a música e o ensino em nível superior. Dever-se-ia repensar a necessidade de novas práticas pedagógicas de integração entre o ensino técnico, a tecnologia disponível e a pedagogia para estar em sintonia com a realidade social e cultural em que estão inseridos (Lima, 1998). Vincular a produção artística à realidade social, à educação e ao trabalho é proposta de fôlego que objetiva equalizar a formação do músico e balizar a ação do docente, ampliando patamares de atuação e conectando-os na realidade do fazer, assumidamente multifacetada.

A ergonomia, ciência que estuda as relações que ocorrem no trabalho tendo por foco a atividade, tem sido chamada a contribuir em estudos sobre a realidade dos músicos, seja por meio da análise da atividade e na detecção de riscos ocupacionais, seja na construção de interfaces que contemplem de forma mais satisfatória as necessidades e as características de músicos instrumentistas (Manchester, 2006). Exemplo da relevância dessa ação interdisciplinar é o Terceiro Congresso Internacional de Medicina para Músicos, ocorrido em Milão em maio de 2008 com o tema "Música e Ergonomia". Enquanto o mundo do trabalho enfatiza uma premência por profissionais em música que se disponham a repensar a sua saúde ocupacional, gerenciando formação, competitividade e demandas, a ergonomia reafirma seu enfoque antropocêntrico ao procurar desvelar a atividade de trabalho em dimensões que se complementam e se inter-relacionam. Um enfoque ergonômico acerca da articulação entre a realidade da sala de aula e a *performance* em palco pode trazer à tona aspectos que incrementem o desempenho mantendo a saúde de docentes, discentes e profissionais em música. Como afirma Borém (2006), é possível congrega unidade e diversidade na formação dos músicos, permitindo comunicação entre distintas áreas do conhecimento, pois, na medida em que se pretende aprender a ensinar música, faz-se necessário atentar às solicitações concretas dos alunos e da sociedade, renováveis tanto nos processos de aprendizagem quanto no mercado de trabalho.

Harder (2003) adverte que tem ocorrido uma sensível mudança nos objetivos dos alunos que cursam execução musical, boa parte deles já ingressos na profissão. Há uma disparidade entre o que é oferecido a esses alunos em termos curriculares, calcado em um sistema de conservatório mais tradicional, e a sua aplicação factual em face das transições do mundo do trabalho. Ao professor de instrumento são atribuídos múltiplos papéis a título de atualização, o que pode acarretar confusão e superficialidade no trato de conteúdos, fato que pode ser debelado na medida em que sua formação lhe possibilite construir novas competências, de forma continuada. Nesse tocante, a autora cita as competências em ensino delimitadas por Alda Oliveira, que conectam saberes e habilidades específicas em música com vistas à formação para o mercado de trabalho. Entre essas competências estão a capacidade de oferecer uma perspectiva de carreira, a capacitação em oferecer parâmetros à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas, a competência para adaptar programas prévios e propor planejamento individual considerando a cultura e o con-

texto do aluno, e o conhecimento consistente de questões relacionadas à interpretação musical visando embasar suas decisões enquanto docente de instrumento. A autora sinaliza a pouca disponibilidade de material sistematizado e escrito acerca de *performance* e da pedagogia de instrumento, especialmente no Brasil, incentivando iniciativas de pesquisa nessa área.

A educação profissional em música voltada à *performance*, plural em seus objetivos, possibilidades instrumentais e pedagógicas, instiga a todos os envolvidos nesse processo. Neste artigo serão abordadas algumas interseções presentes no ensino da *performance* musical e a necessidade de redimensioná-las tendo por base inquietações explicitadas por 24 jovens em formação nos cursos básico e técnico de um centro de ensino profissional em música. As interligações por eles realizadas acerca dos tópicos saúde do músico em seus aspectos físicos, cognitivos e psicoafetivos, as maneiras de estudar e as situações de *performance* conduzem à reflexão sobre uma práxis situada em um contexto real, no qual a noção de erro requer novos olhares, notadamente ao considerarmos a variabilidade inerente e suas implicações. Ao articular elementos para interpretar criativamente, embasando-se na tradição e nos cânones do código musical reconhecidamente lacunar, tem-se que a execução ideal em parâmetros técnicos e interpretativos resultaria da sintonia entre a vontade expressa do compositor, a compreensão e a destreza do intérprete, concretizadas na obra trazida a público. Como ajustar a expectativa de perfeição frente à mutabilidade das situações que constroem essa cadeia, perpassada pela variabilidade? Por outra via, será a excelência na *performance* um objetivo a ser alcançado, um padrão a ser repetido à custa de pressões e comparativos que desconsiderem a dinâmica própria da atividade musical e do que há de imprevisível nela? Este texto pretende, sob aporte da ergonomia, focar a necessidade de incluir o pensar sobre a variabilidade na formação do músico instrumentista, ponderando sobre o mito da perfeição e as características da atividade musical.

Refletir sobre interações: saúde do músico e *performance*

Segundo Chesky, Dawson e Manchester (2006), programas destinados à promoção da saúde em escolas de música precisam considerar o fato de que o espaço acadêmico influencia o comportamento de seus alunos por meio de valores, crenças e ações. Iniciativas interdisciplinares que consideram os riscos ocupacionais presentes e as enormes demandas inerentes ao período de formação conver-

gem para mudanças na forma como as práticas musicais são pensadas e executadas, reduzindo a probabilidade de adoecimento a elas relacionado. O binômio educação-prevenção requer uma visão integrada das características e limites dos sujeitos envolvidos, indo além da dimensão física. Se, por um lado, a perda auditiva e os distúrbios osteomusculares rondam vorazmente professores e alunos em sala de aula e nas práticas de conjunto, por outro as solicitações cognitivas e psicoafetivas perpassam todo o fazer aparentemente de forma invisível, evidenciadas pontualmente em fadiga mental, em repetições exaustivas de trechos, em ansiedade crescente e insatisfações frente aos resultados obtidos. Promover a saúde do músico passará, necessariamente, pela ponderação sobre interações que extrapolam as condições ambientais presentes e as avaliações biomecânicas ao instrumento. Orientar a atividade de estudo e preparar para a *performance* pública implica trazer à baila as dinâmicas da ação, assim como ponderar sobre possíveis fatores interferentes no intuito de ampliar competências. O entendimento da variabilidade enquanto componente do fazer musical traz um novo olhar sobre a outra face da almejada *performance* ótima, explicitando a regulação constante, a presença de microdecisões, os ajustes realizados para preservar um bom desempenho. Do tocar ao ar livre à troca de regente, do clima que interfere na vibração da palheta ao traje que dificulta os movimentos, da parte manuscrita à cadeira inapropriada à tarefa, a dinâmica do fazer real coloca em cheque as cobranças internas e externas pela perfeição. Que contribuições refletir sobre a moldura da variabilidade poderá trazer a esse quadro no qual todo aluno de música se coloca como tema?

Este artigo apóia-se em questionamentos realizados por alunos de instrumento inscritos na disciplina Ergonomia Aplicada às Práticas Musicais/Saúde do Músico, quando da discussão de aspectos cognitivos e afetivos envolvidos nas práticas de estudo e sua relação com a *performance*. Essa matéria é ministrada em caráter optativo para os cursos básico e técnico em um centro de ensino profissional em Brasília. As preocupações dos jovens músicos em formação sinalizam uma lacuna na sua preparação para a apresentação pública, a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e pontual dos distintos momentos de prática, envolvendo maneiras de estudar, a realidade da orientação docente em sala de aula, as práticas de conjunto e, especialmente, a *performance* em palco. Preparar-se para tocar requer estratégias que favoreçam o reconhecimento das diferentes situações e da variabilidade presente em cada uma delas como contrapeso às idéias de controle, de perfeição na exe-

cução e de domínio técnico absoluto do instrumento. Por sua vez, ao tratar de possíveis relações entre aprendizagem musical instrumental, a afetividade do aprendiz com a obra e com pessoas contextualmente relevantes, Galvão (2006, p. 172) afirma que “na vida real, os modos de lidar com problemas musicais interagem com uma miríade de outros aspectos que não têm sido considerados de modo adequado por teorias cognitivas”.

Silva (2008), ao expor sua experiência com as oficinas de *performance* realizadas com alunos de licenciatura e bacharelado, explicita uma definição de *performance* musical calcada na epistemologia da complexidade. Para o autor, *performance* é a execução de uma obra musical por um músico *performer*, considerando suas condições psicológicas no contexto de sua densidade existencial e temporalidade, perfazendo um sistema interativo composto por *performer/instrumento/obra musical/meio ambiente/momento*, condicionados a uma mútua causalidade complexa. Na medida em que elementos distintos e complementares desse sistema são passíveis de mudanças, as competências necessárias para sua gerência se intensificam geometricamente. Preparar o aluno de instrumento para a *performance* também significa, portanto, estar atento a esse todo relacional.

Pesquisas conduzidas por Ray (2005) corroboram a necessidade de discutir mais prontamente características dos elementos estruturais de uma *performance*. Para tanto, a autora propõe a categorização de seis elementos da *performance* musical, articulados de forma dinâmica, a saber: conhecimento e conteúdo; aspectos técnicos; aspectos anatômico-fisiológicos; aspectos psicológicos; aspectos neurológicos; musicalidade e expressividade. É proposto ainda que o educador musical dedicado à formação do *performer* tenha a preocupação de atualizar e reorganizar suas práticas de ensino em função de demanda tão intrincada. Ray (2005) amplia as noções de potencial e de interferência, expressas inicialmente por Green e Gallwey (1986), que propõem ser a *performance* musical resultante do potencial individual, subtraídas as interferências ocorridas ($P = p-i$). A expansão dessa proposição envolve a noção de figuras de interferência, resultantes do somatório de interferências de cunho positivo e negativo presentes numa *performance* musical, que se somariam ao potencial do *performer* podendo ampliá-lo, especialmente na etapa de avaliação da *performance* realizada ($P = p+f$). As figuras de interferência listadas no trabalho em questão são contextualizadas segundo o momento de processo da *performance*: sua preparação, sua execução e sua avalia-

ção, segundo modelo de Gabrielsson (1999 apud Ray, 2005). Os subsídios dessa abordagem apresentam fundamentação teórica e práticas consistentes para discussão entre os docentes das áreas instrumentais e vocais, abrindo novas perspectivas para o trabalho em sala de aula. Ressalte-se que o conceito de *performance* aplicado pela autora envolve, necessariamente, execução musical exposta à crítica.

Segundo Mills (2007) mesmo que se pense em práticas musicais de uma forma limitada à música erudita ocidental, a *performance* deve ser entendida como uma recriação que demanda muito mais do que a habilidade de tocar as notas certas em uma ordem correta. Enfatiza que muitas vezes a comunicação e os elevados graus de expressividade são mais relevantes, padrões esses desenvolvidos por meio da experiência, de um engajamento intelectual e criativo com a música. O ensino instrumental, portanto, ultrapassa o treino repetitivo e as instruções detalhadas, sendo que os alunos deveriam ser encorajados a tocar expressivamente e não apenas com destreza desde suas primeiras lições. A autora pontua que as maneiras de se executar bem uma peça, embora vinculadas a referências estilísticas, são mutáveis em função das circunstâncias em que a *performance* ocorre.

Variabilidade e erro: um olhar da ergonomia

Para Guérin et al. (2001), a elaboração de modos operatórios, as maneiras criadas em meio e pela ação visando à obtenção de um resultado devem levar em conta questões freqüentemente subestimadas, como os constrangimentos temporais e a variabilidade presente. A compreensão dessa condição intrínseca a qualquer realidade de trabalho auxilia no estabelecimento de metas factíveis e na prevenção de desgastes que, se desconsiderados, podem concorrer para acidentes e adoecimentos. Fatores de variabilidade decorrem tanto do indivíduo quanto do processo produtivo, seja qual for sua natureza, condicionando a distância entre o que é prescrito e a atividade realizada. A variabilidade é, portanto, entendida como parte do processo de trabalho. Por mais que se tente minimizar fatores aleatórios no decorrer da ação, como modificações nas interfaces instrumentais e no ambiente de *performance*, uma variabilidade normal permanece, característica da natureza do trabalho realizado, sendo parcialmente previsível e manejável. Outra parcela de variabilidade diz respeito a incidentes, a acontecimentos esporádicos, não tão passíveis de previsão, como um ofuscamento repentino em um recital, uma partitura que cai da estante, uma batuta que escapa da mão do maestro. Frente à diversida-

de de situações, impõe-se como desafio compreender que parte dessa variabilidade pode ser redutível ou controlada e que ferramentas se dispõem para lidar com aquela que não puder ser contornada.

Em termos interindividuais, a variabilidade nos revela diferenças que se refletem tanto em fisiologia quanto nos modos operatórios, na aquisição e desenvolvimento de competências, na resiliência frente à exposição a fatores adversos. Mesmo que o resultado alcançado pareça idêntico, as características, a experiência de cada um e sua forma de mobilizar os saberes adquiridos são únicas, incidindo sobre as posturas assumidas e sobre as estratégias empregadas. Pensada em termos intraindividuais, tem-se as alterações decorrentes do próprio viver, registradas no corpo e na mente de cada um, aí incluídas as marcas da atividade de trabalho, as estratégias de busca de informação e maneiras de raciocinar. Isso posto, é viável exigir um desempenho linear ao longo de ensaios exaustivos, ou mesmo solicitar ao aluno ou ao profissional *performer* que ignore suas inquietações, como se lhe fosse possível isolar seus movimentos precisos das dimensões cognitiva e afetiva que lhe integram e identificam?

Uma das questões mais abordadas pelos alunos que freqüentam a disciplina Ergonomia Aplicada diz respeito à persistência do mal-estar que se segue ao erro em público, como se sentem afetados, alguns a ponto de não conseguirem retomar o padrão de excelência até o término da música. A surpresa dos estudantes quando se dão conta de que acertam muito mais do que erram ao tocar só é superada pela surpresa do desafio proposto: parar para pensar, inclusive, nas variáveis envolvidas no erro. Não se tem por costume refletir sobre o acontecido, mas se tem como constante a necessidade de não errar novamente em contexto de *performance*. De forma consonante, Barry e Hallam (2002) assinalam como a metacognição, enquanto ato de refletir sobre os próprios processos mentais envolvidos no estudo musical e na *performance*, pode ser útil à aprendizagem e à autonomia dos *performers*.

Curiosamente, Lebrecht (2008), ao traçar um panorama extenso sobre a indústria fonográfica dedicada à música erudita, traz à luz distintas maneiras com que grandes intérpretes lidaram com os eventuais erros, na medida em que os estúdios de gravação lhes possibilitaram alterá-los antes de trazer o produto final ao mercado. Cita as modificações na relação com o público posto que a apresentação ao vivo pode contradizer a perfeição obtida em estúdio, e também um novo perfil de músico, para o qual não existiria espaço para imprecisões. Houve, contudo, os que mantiveram sua espontaneidade e er-

ros registrados, como Schnabel e Horowitz, outros que nunca ficavam satisfeitos com suas gravações, como Heifetz e Gould, e outros ainda que se indignassem com as correções e edições de materiais gravados, como Klemperer. Depreende-se que o mito da perfeição pode assumir conformações que assombam tanto iniciantes quanto profissionais renomados.

A questão do erro é passível de abordagens e ênfases variadas. No mundo do trabalho, o chamado fator humano é freqüentemente apontado como deflagrador de situações dramáticas, nas quais o erro pode ser fatal. No entanto, Dejours (1997) esclarece de maneira extremamente enriquecedora que a realidade de qualquer fazer apresenta um estado real, uma essência enigmática sobre a qual a técnica fracassa, significando aquilo que escapa e se transforma em um novo enigma passível de investigação que, por sua vez, trará novos limites, novos fracassos. O real, distinto, portanto, da realidade, se configura no momento da experiência vivida, indo além do conhecimento obtido ou do saber-fazer de cada um. Para a ergonomia, o real no trabalho é incontornável e renovado continuamente. Essa visão propõe um avanço no entendimento da concreção da conduta humana, visto que o real só é apreendido por meio de um revés, daquilo que não ocorre em conformidade com as prescrições e expectativas. Tem-se uma outra visão da falha, do erro de representação, da dinâmica cambiante que requer rearranjo de objetivos na medida em que toda atividade real implica parcialmente reverses, o que não se domina mesmo nos momentos de maior eficácia. Dejours (1997) afirma que o termo “revés” está despojado de conotação pejorativa, o que não ocorre com os termos “erro”, “falha” e “falta”, sendo relevante seu entendimento para ajustar os modos operatórios em face da resistência proposta pelo real, geradora de avanços e de novos ajustes. Por extensão, a partir dos pressupostos da variabilidade e do real tem-se uma articulação na qual o revés deslinda o mito da perfeição, propondo a necessidade de flexibilização e de pesquisas cada vez mais estreitas entre as áreas da educação e da *performance*.

Para entender o erro, Guérin et al. (2001) propõem uma reflexão acerca da estruturação dos modos operatórios, criados para atingirem objetivos considerando os meios disponíveis e o próprio estado do empreendedor da ação, e que são embasados em esquemas, entendidos como seqüências de busca de informação e de ações integradas mediadas por exploração perceptiva em uma dada situação. No caso de situações que envolvam elementos já conhecidos, há uma antecipação dos resultados em função das ações empreendidas, um controle das diferenças entre o esperado e o obtido, viabilizando

novas relações ou justaposição de fatos à experiência anterior do sujeito. Nem sempre, contudo, ações são resultantes do uso dos esquemas disponíveis, mas são objetos de uma construção de representações em uma nova circunstância. Tais ações dependem de saberes memorizados, do contexto e dos objetivos traçados. A planificação detalhada das atividades não suprime a possibilidade da exigência de novas representações em função de incidentes que, uma vez ocorridos, gerarão novas representações úteis a ações posteriores. Tais representações favorecerão a escolha de ações adequadas na medida em que guiarão a busca por informações, os sentidos atribuídos aos achados e o acesso a programas motores parcialmente automatizados, sendo necessário articular os conhecimentos técnicos com as situações encontradas. Nesse tocante, a aprendizagem intensifica as estratégias de antecipação para reduzir o custo do fazer, mas convém observar que fazer mais rápido implica, na maioria das vezes, elaborar novos modos operatórios e não apenas intensificar os conhecidos.

Articular a variabilidade na prática

A diversidade na formação de cada *performer*, sua bagagem educacional e cultural, suas experiências no campo musical, as competências explicitadas frente aos desafios encontrados, muitas delas advindas do aprendizado informal, se mesclam às características de personalidade, às relações interpessoais e às variações do ambiente físico no qual se desenvolve a atividade. Articular e regular a interseção de tantos quesitos tendo por meta a realização de uma peça musical de forma satisfatória para quem executa e para os que dela usufruem é, minimamente, um caminho para sistematizar saberes. Estar atento a esse trajeto pode ser uma contribuição ao próprio desenvolvimento.

Para melhor gerenciar as mudanças que ocorrem ao longo do cotidiano do *performer*, ressalta-se a necessária agilidade para adequação e resolução dos desafios percebidos. Tomem-se, por exemplo, a instabilidade de afinação em um grupo de câmara, a antecipação de digitações e arcadas na leitura à primeira XXXX, as alterações na fisiologia como sudorese ou boca ressecada em caso de pressões extremas, as alterações de temperatura devidas ao ar condicionado em sala de concerto. Como preparar-se para limitar as perturbações da realidade de trabalho, para responder com excelência em condições adversas? Essa questão perpassa de forma contundente profissões como a do atleta e a do músico *performer*. Notem-se as implicações da arte musical frente à temporalidade: uma vez executada a cadeia de ações, sons e significados estarão apreendidos e

decodificados, sem retoques. Esse é o lócus do *performer*, a atividade de trabalho para a qual convergem todos os esforços de sua formação. Na medida em que se detecta uma desconexão nessa cadeia, dois problemas imediatos se configuram. O primeiro diz respeito a uma visão estanque e mecanicista da prática instrumental: o aluno é preparado para a excelência, mas não para o momento real da *performance*. Ao mudar o contexto novos recursos serão solicitados para gerenciamento de variáveis não discutidas previamente. Algumas questões se evidenciam: o que muda da sala de aula para a situação de palco? Como o aluno irá transferir seu desempenho e como irá lidar com o novo? A ansiedade de palco pode ser minimizada com novas abordagens desses momentos complementares? A outra questão diz respeito, objetivamente, à implementação de vivências que possibilitem experienciar os contrastes e as semelhanças das diferentes situações de *performance*, propiciando ações conscientes em função das exigências e pressões percebidas. Nesse prisma, há espaço para o imprevisível e a ingêrência de colocá-lo como dado de projeto. Abre-se, portanto, uma perspectiva na qual o aluno se prepara para tocar sabendo que a situação em que vai fazê-lo pode mudar e que ele terá de mobilizar seus recursos para manter a qualidade de sua *performance*, aprendendo a familiarizar-se com os conflitos oriundos do fazer real. Apropriar-se concretamente dessa idéia, da condição inexorável da variabilidade, pode auxiliar tanto na compreensão, na identificação e na transformação de tensões que poderiam prejudicar o desempenho, quanto redimensionar a questão do erro, aqui entendido como revés, de uma forma produtiva.

Claro está que não se propõe ou se procura justificar a aceitação de uma *performance* insatisfatória ou meramente sofrível. Na contramão do “fazer de qualquer maneira” alerta-se para a necessidade de encarar o erro como um dado de projeto a ser burilado construtivamente tanto em sala de aula quanto na *performance* pública. Procura-se, dessa forma, possibilitar que cobranças desmesuradas de perfeição tenham menos impacto, ressaltando aos alunos a importância de também lidar com seus acertos de forma prazerosa, dimensionando a *performance* num contexto real enquanto atividade de trabalho, fruto de interações nem sempre previsíveis. Sem dúvida, aportes no campo da atenção focada e da motivação podem contribuir para facilitar a *performance* musical partindo da prospecção dos recursos pertinentes a cada um, passíveis de desenvolvimento. No entanto, compreender ainda nos primeiros estágios do aprendizado musical que a variabilidade da situação performática e a do próprio

performer também são intrínsecas pode ser benéfico ao músico debutante, propiciando uma prática reflexiva acerca das ferramentas técnicas e expressivas de que dispõe para lidar com as mudanças que permeiam o fazer real. O ato de pensar a variabilidade faz emergir as representações dos resultados obtidos ao tocar em público, reconstruídas no sentido de elaborar, de flexibilizar erros e acertos para reformular metas factíveis.

À guisa de conclusão

A partir das representações dos alunos, observa-se que a aquisição das competências para tornar-se um *performer* eficaz passa por eventos relacionados a ações e emoções que são mediadas por expectativas relacionadas à forma como o processo ensino-aprendizagem é conduzido. Uma postura pedagógica eficiente do professor de instrumento precisa levar em conta, portanto, tanto as interligações complexas que os aspectos psíquicos trazem à tona na hora da execução quanto o tratamento das informações que se somam na preparação para a *performance*. A noção de variabilidade pode concorrer para um melhor entendimento dos revezes, otimizando o aproveitamento das experiências obtidas por meio da *performance* e auxiliando uma possível ressignificação do erro. A apresentação pública tem um papel crítico e o estresse inerente a essa situação precisa ser manejado por ser possível fator desencadeante de alterações percebidas fisicamente pelos alunos, interferindo em seu desempenho e, em alguns casos, em sua saúde ocupacional. Essa é uma reação normal e que confronta os limites de cada um, requerendo orientação e trabalho consciente para a construção de uma boa *performance* calcada no autoconhecimento. Assim,

[...] as atividades realizadas em sala de aula [...] não devem ser caracterizadas apenas pela orientação prática, voltada apenas para a execução instrumental. Estes encontros devem ser regados também pela discussão dos processos teóricos relacionados aos aspectos psicossomáticos, dentre outros, que norteiam a prática. (Paula; Borges, 2004, p. 41).

No relato dos instrumentistas em formação, detectou-se que as orientações recebidas quanto à preparação para a *performance* têm se restringido à resolução de dificuldades técnicas e interpretativas, desconectadas das fortes demandas que o fazer em público acarreta, tido pelos alunos como um momento crucial na vida acadêmica e ainda sem um espaço sistemático para sua reelaboração no contexto estudado. Espera-se que, uma vez evidenciada a necessidade desse aporte, novas iniciativas pedagógicas interdisciplinares sejam estruturadas. Evidencia-se, dessa forma, que a adoção de medidas preventi-

vas favoráveis à saúde ocupacional no período de formação requer olhares mais amplos sobre estratégias que levem em conta o fazer real, notadamente o momento de *performance*, indo além das

proposições já regulares de aquecimento, de alongamento e da realização de intervalos nas sessões de práticas em conjunto ou no estudo deliberado.

Referências

- CHESKY, K. S.; DAWSON, W. J.; MANCHESTER, R. Health promotion in schools of music: initial recommendations for schools of music. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth, v. 21, n. 3, p. 142-144, 2006.
- DEJOURS, C. *O fator humano*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- GALVÃO, A. T. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p.169-174, 2006.
- GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo: Edgar Blücher, 2001.
- GREEN, B.; GALLWEY, W. Timothy. *The inner game of music*. New York: Doubleday, 1986.
- BARRY, N. H.; HALLAM S. Practice. In: PARNONCOURT, R.; MACPHERSON, G. E. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p.151-166.
- BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 45-54, 2006.
- HARDER, R. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.
- LIMA, S. A. de. A necessidade de um ensino musical tecnicista mais comprometido com a realidade social do país e com a formação da personalidade humana. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 94-106.
- _____. Pesquisa interdisciplinar na performance musical e na docência. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 26-34, 2003.
- LEBRECHT, N. *Maestros, obras-primas e loucura*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- MANCHESTER, R. Musical instrument ergonomics. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth, v. 21, n. 4, p. 157-158, 2006.
- MILLS, J. *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- PAULA, L. de; BORGES, M. H. J. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 29-44, 2004.
- RAY, S. Os conceitos de EPM, potencial e interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In: RAY, S. (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Vieira, 2005. p. 39-64.
- SILVA, A. R. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2008. p. 1-8. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIIMCAM4_Abel_Silva.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2008.

Recebido em 20/07/2008

Aprovado em 11/08/2008