

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL E
PIANO NO ENSINO SUPERIOR: A CORPOREIDADE PRESENTE (OU
NÃO) NA AULA DE INSTRUMENTO**

Santa Maria, RS, Brasil
2016

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL E PIANO NO
ENSINO SUPERIOR: A CORPOREIDADE PRESENTE (OU NÃO) NA AULA DE
INSTRUMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lima de Oliveira Teixeira, Ziliane

Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento / Ziliane Lima de Oliveira Teixeira.-2016.

158 p.; 30cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Educação Musical 2. Corporeidade 3. Narrativas 4. Docência no ensino superior 5. Saúde do Músico I. de Marques e Louro-Hettwer, Ana Lúcia II. Título.

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL E PIANO NO
ENSINO SUPERIOR: A CORPOREIDADE PRESENTE (OU NÃO) NA AULA DE
INSTRUMENTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 16 de Março de 2016:

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)

Elisete Tomazetti, Dra. (UFSM)

Yara Quércia Vieira, Dra. (UFSM)

Rosane Cardoso de Araújo, Dra. (UFPR)

Teresa Mateiro, Dra. (UDESC)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Almiro e Maria
e ao meu esposo, Adriano.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, *porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas.* (Rm. 11:36).

À Ana Louro, mais que orientadora, uma amiga, uma companheira, uma incentivadora e apoiadora. Obrigada pela confiança de permitir que eu fosse sua primeira doutoranda e por me apresentar o mundo da pesquisa (auto)biográfica.

Aos dez professores colaboradores, por partilharem momentos de sua vida e profissão comigo.

Ao Professor José Luis Aróstegui, o Pepe, por me receber tão carinhosamente no período em que estive em Granada e à *Universidad de Granada* por receber tantos alunos do exterior, permitindo a vivência tão rica que tive nesta instituição durante seis meses.

À CAPES por financiar esta pesquisa tanto no Brasil quanto no estágio no exterior (Bolsa DS e PDSE).

Às queridas professoras que fizeram parte das bancas examinadoras de qualificação e defesa: Cláudia, Yara, Marilda, Elisete, Rosane e Tereza. Foi fundamental contar com o conhecimento e experiências de vocês neste trabalho.

Ao meu esposo Adriano, pelo seu amor, compreensão, confiança e apoio incondicionais. Obrigada por estar ao meu lado *sempre*.

Aos meus pais, Almiro e Maria Eunice. O que sou hoje é reflexo daquilo que vocês me ensinaram.

Aos meus irmãos – Zilá e Moisés – cunhados, sobrinhos e demais familiares pelo carinho, torcida e orações.

Aos meus mais que colegas, amigos do grupo de pesquisas *NarraMus* pelas experiências partilhadas, leituras e cafés. Obrigada especialmente à Mariane, Jéssica, Lucius e Diogo.

Às *mis compis de piso* em Granada, Laryssa e Apoana, pela amizade e companheirismo que tornaram aqueles dias mais leves e divertidos.

Aos meus amigos mais chegados que irmãos, nossos compadres: Alisson e Cacá. Vocês não fizeram nada diretamente ligado a esta tese, mas só a presença de vocês em nossa vida, já nos torna melhores.

À Cheisa por todas as trocas de experiências acadêmicas, musicais e de vida.

À Andressa Barbosa (PlayArt) pelas ideias criativas e pelo carinho e cuidado em todas as impressões durante estes quatro anos.

À Rossina, minha amiga e professora de Inglês e Espanhol. Obrigada por todas as traduções de *abstract* e *resumen* durante estes quatro anos e pelos divertidos momentos que compartilhamos.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de realizar o Doutorado em uma instituição pública e de muita qualidade.

Enfim, a todos que fazem parte da minha vida e que de alguma forma estiveram ao meu lado durante esta trajetória de 4 anos.

☉ corpo...

☉ corpo traduz a vida... a vida que está no corpo, pelo corpo, com o corpo, em conexão de ânimos, desânimos em plenas ou breves existências...

☉ corpo expressa sentimentos, emoções, experiências, vivências, tendências, pendências, reticências, pertinências, ânsias, constâncias, mendicâncias, implicâncias, invasões, agressões, ilusões, desilusões, prisões, libertações...

Nos gestos, nos movimentos, nas ações, nas reticências, nas redundâncias, existentes no corpo, podemos contar histórias, falar experiências, dizer silêncios, contestar discursos, reler, reter, rever, reverter, refazer, reimprimir, redistribuir, rediscutir, reinserir, rir, sacudir, aplaudir ... sorrir e simplesmente ir... ir indo, ir indo, ir voando alto, baixo, médio, espacialmente, exponencialmente, indo, vindo, indo vindo... colher flor e pedra, pedra partindo... alcançar nuvem, areia, mar, água e chão... simplesmente corpo, movimento e ação - indo, vindo, eternamente chegando, eternamente partindo....

Autora: Lia Sartori, 14 de Maio de 2015.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL E PIANO NO ENSINO SUPERIOR: A CORPOREIDADE PRESENTE (OU NÃO) NA AULA DE INSTRUMENTO

AUTORA: Ziliane Lima de Oliveira Teixeira
ORIENTADORA: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 16 de Março de 2016

A pesquisa apresentada nesta tese está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Artes – LP4 – do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa teve como objetivo geral compreender em que medida o conceito de corporeidade está presente no ensino de flauta e piano narrados pelos professores; e, como objetivos específicos destacar, dentre as narrativas dos professores, aquelas que se referem à atenção com a saúde e bem-estar do aluno, bem como analisar as narrativas dos professores sobre sua atuação no que tange à relação mente-corpo no ensino de flauta e piano. Aproprio-me do conceito de corporeidade partindo da perspectiva teórica de Merleau-Ponty (2006), que trago para dialogar com pesquisadores da saúde do músico: Williamon e Thompson (2006); Brandfonbrener e Kjelland (2002); Wynn Parry (2004); Cowell e Hewitt (2011) dentre outros. A pesquisa é apresentada partindo da visão do ensino conservatorial da música (VASCONCELOS, 2002) e da relação professor-aluno (KINGSBURRY, 1988; LOURO, 2008; DEWEY, 2011). A metodologia adotada é da História Oral Temática (ROBERTS, 2002; MEIHY, 2005; PEREIRA DE QUEIROZ, 2008; MEIHY e HOLANDA, 2011), através de entrevistas narrativas (LOURO, 2004; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2012) que foram contextualizadas com o registro de Diários de Campo (ALBERTI, 2005; FLICK, 2009) e a análise de dados foi feita a partir da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Foram realizadas entrevistas com dez professores de flauta transversal e piano das universidades públicas da região Sul do Brasil. A pesquisa se aproxima das pesquisas realizadas por Louro (2004), Borba (2011) e Machado (2012) pela metodologia adotada, pelo mesmo *lócus* de pesquisa – ensino superior de música – e também por abordar questões de tradições e inovações no ensino da música. Como resultados, pode-se destacar que os entrevistados: (i) estão preocupados em olhar para o aluno como um indivíduo único, proporcionando um ensino personalizado, apesar das diretrizes e repertórios em comum; (ii) procuram estar atentos a maus hábitos posturais e consideram o bem-estar físico fundamental para o bom relacionamento com o instrumento e a música, porém nem todos sabem como orientar os alunos, considerando que há

limites na formação do professor de música; (iii) o conceito de corporeidade está presente em algumas práticas de ensino, porém outros têm um olhar mais tradicional, preocupados apenas com boa postura e saúde, sendo este pensamento relacionado diretamente com a atuação dos professores na relação mente-corpo, nos ensinamentos de flauta e piano. A corporeidade de alunos e professores é um dos principais desafios encontrados no imbricamento de tradições e inovações nas narrativas sobre ensino de flauta e piano por professores de ensino superior. Muito embora, não haja unanimidade no como encarar este tema, existe consenso sobre a importância crucial do assunto entre os professores entrevistados. Espera-se que as conclusões desta tese possam beneficiar músicos, estudantes de música, professores de instrumento, educadores e pesquisadores das áreas de Educação, Educação Musical, Música e Saúde do Músico.

Palavras-chave: Educação Musical; Corporeidade; Narrativas; Docência no Ensino Superior; Saúde do Músico.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

NARRATIVES OF FLUTE AND PIANO PROFESSORS: THE PRESENCE OF EMBODIMENT (OR NOT) IN TRAINING CLASS

AUTHOR: Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

ADVISOR: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Date and Place of the Defense: Santa Maria, March 16th 2016

The research presented in this thesis is linked to the education and arts line of research at graduate program in education of the Federal University of Santa Maria. The research had as general objective to understand to what extent the concept of embodiment is present in teaching flute and piano narrated by teachers; and highlight specific objectives, one of the teachers' narratives, those that refer to the attention with the health and welfare of the student; and analyze the narratives of teachers on their performance regarding the mind-body relationship in teaching flute and piano. I take ownership on embodiment concept from the theoretical perspective of Merleau-Ponty (2006), which bring to dialogue with researchers from the musician's health: Williamon and Thompson (2006); Brandfonbrener and Kjelland (2002); Wynn Parry (2004); Cowell and Hewitt (2011) among others. The research is presented starting from the vision of teaching music conservatorial (VASCONCELOS, 2002) and the teacher-student relationships (KINGSBURRY, 1988; LOURO, 2008; DEWEY, 2011). The methodology adopted is the Thematic Oral History (ROBERTS, 2002; MEIHY, 2005; PEREIRA DE QUEIROZ, 2008; MEIHY and HOLANDA, 2011), through narrative interviews (LOURO, 2004; JOVCHELOVITCH and BAUER, 2012) that were contextualized with the daily record (ALBERTI, 2005; FLICK, 2009) and data analysis was made from the Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). Interviews were held with ten teachers of transverse flute and piano public universities in the South region of Brazil. Research approaches of research conducted by Louro (2004), Borba (2011) and Machado (2012) the methodology adopted for the same locus of research – higher education of music – and also by addressing issues of traditions and innovations in the teaching of music. As a result, we can highlight that respondents: (i) are anxious to look at the student as a unique individual, providing a personalized education, despite guidelines and repertoires in common; (ii) seeking to be attentive to bad habits and physical wellbeing posture central to the good relationship with the instrument and the music, but not everyone knows how to guide the students, whereas there are limits on the formation of a music teacher; (iii) the concept of embodiment is present in some teaching practices, but others have a more traditional look, concerned only with good posture and health, being this thought directly related

with the performance of the teachers in the mind-body relationship in teaching flute and piano. The embodiment of students and teachers is one of the main challenges encountered in the imbrication of traditions and innovations in narratives about flute and piano teaching for teachers of higher education. Although there is no unanimity on how to take this theme, there is consensus on the crucial importance of the subject among the teachers. It is expected that the findings of this thesis can benefit musicians, music students, instrument teachers, educators and researchers, in the areas of education, music education, music and musician's health.

Keywords: Music Education; Embodiment; Narratives; Teaching in Higher Education; Musician's Health.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações e Teses sobre Saúde do Músico no Brasil.....	36
Quadro 02 – Participantes e data das entrevistas.....	70
Quadro 03 – Categorias e subcategorias.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO – Associação Brasileira de História Oral
CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
NARRAMUS – Autonarrativas de Práticas Musicais
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TF – Teoria Fundamentada
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1.....	25
1 CAMINHOS TEÓRICOS INVESTIGATIVOS	27
1.1 A CULTURA CONSERVATORIAL NO ENSINO DA MÚSICA.....	27
1.1.1 Com quem você estudou?	31
1.1.2 Olhares sobre o professor de instrumento.....	33
1.2 APROXIMAÇÕES COM A SAÚDE DO MÚSICO.....	36
1.2.1 Relações das dimensões musicais e pedagógicas.....	40
1.2.2 Maneiras de existir no corpo	42
1.2.3 A corporeidade presente (ou não) nas aulas de instrumento	45
CAPÍTULO 2	
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	51
2.1 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.....	51
2.1.1 Uma diversidade de termos e usos	54
2.1.2 Pesquisa Narrativa em Educação Musical.....	58
2.1.3 Narrativas de professores do Ensino Superior em Música	60
2.2 ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FLAUTA E PIANO: A SELEÇÃO E O CONTATO COM OS PARTICIPANTES.....	64
2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA TEORIA FUNDAMENTADA.....	71
CAPÍTULO 3	
3 APRESENTANDO OS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	79
3.1 LEMBRANÇAS DOS APRENDIZADOS NA INFÂNCIA	82
3.1.1 Um professor que fez a diferença.....	83
3.2 TRABALHANDO NA UNIVERSIDADE.....	84
3.2.1 <i>Um emprego que te permite certa autonomia</i>	85
3.2.2 <i>Isso é bastante deletério para carreira do professor</i>	86
3.2.3 <i>O artista não vai virar burocrata</i>	87
3.2.4 <i>A música dentro da universidade é prioridade número 45</i>	88

CAPÍTULO 4

4 OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO	93
4.1 <i>TEM QUE VER O ALUNO DE FORMA HOLÍSTICA</i>	93
4.2 <i>UM ENSINO PERSONALIZADO</i>	96
4.3 <i>É PRECISO RESPEITAR A BAGAGEM DO ALUNO.....</i>	97
4.4 <i>VOCÊ SE TORNA UM AMIGO DO ALUNO.....</i>	98

CAPÍTULO 5

5 A CORPOREIDADE ENTRE TRADIÇÕES E INOVAÇÕES	103
5.1 <i>É NO CORPO QUE NASCE TUDO!.....</i>	104
5.2 <i>A GENTE É UM TODO, NÉ?.....</i>	106
5.3 <i>CORPO-OBJETIVO.....</i>	107
5.4 <i>TÉCNICA É MOVIMENTO!.....</i>	109

CAPÍTULO 6

6 E O PAPEL DO PROFESSOR?	113
6.1 <i>NÃO É NECESSARIAMENTE PAPEL DO PROFESSOR DE MÚSICA.....</i>	114
6.2 <i>EU ACHO QUE É UMA RESPONSABILIDADE.....</i>	115
6.3 <i>O PROFESSOR, MUITAS VEZES, É UMA VÍTIMA TAMBÉM.....</i>	117
6.4 <i>A GENTE TEM ALGUNS LIMITES NA NOSSA FORMAÇÃO.....</i>	118
6.5 <i>O PROFESSOR TEM QUE CONHECER SEU PRÓPRIO CORPO.....</i>	120

CAPÍTULO 7

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	135

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista	147
APÊNDICE B – Carta de Apresentação	149
APÊNDICE C – Carta Convite.....	151
APÊNDICE D – Carta de Cessão	153
APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade.....	155
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	157

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Aproximações e distanciamentos...

A história, a qual configura o fundo do tema desta pesquisa, teve início bem antes ao meu ingresso no Programa de Doutorado em Educação.

Comecei a aprender música com cerca de oito anos de idade. O primeiro instrumento que aprendi foi o piano. Quando eu tinha onze anos, foi criada a Orquestra Filarmônica Siom, na Igreja onde congrego, e então tive o desejo de aprender um instrumento para tocar na orquestra. Minha irmã já tocava flauta transversal, o que motivou minha aproximação natural com tal instrumento. Aos poucos, fui envolvendo-me mais com a flauta transversal e deixando o piano de lado. Desde a adolescência, tinha o desejo de fazer o curso de Música Bacharelado em Flauta Transversal, no qual ingressei em 2003, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Como flautista, senti, durante muito tempo, desconforto muscular ao tocar. Dores no pescoço, pulsos, dedos. Porém, tal como outros colegas músicos, acreditava que esse desconforto seria uma situação decorrente da profissão, acreditando no mito “no pain, no gain” (WYNN PARRY, 2004, p. 41) associado à prática de um instrumento. Por algumas vezes, conversava com o professor sobre estas dores, porém nunca deixei de tocar por causa disso, achava que a dor fazia parte da profissão (COSTA, 2003).

No ano de 2009, mudei para Portugal para fazer o Mestrado em Música, na Universidade de Aveiro. Foi lá que meu pensamento sobre as dores que eu sentia começou a mudar. Frequentei uma disciplina denominada “Música e Medicina”, a qual me fez compreender que o desconforto muscular pode condicionar a prática instrumental e o desenvolvimento de uma carreira profissional. Isso me levou ao interesse pela identificação dos fatores que poderiam contribuir para situações de dor semelhantes às que eu estava vivenciando, a fim de poder propor estratégias de prevenção específicas à prática da flauta. Adicionalmente, constatei que, apesar do desenvolvimento crescente e progressivo de estudos científicos na área da Música e Medicina, principalmente em nível da epidemiologia, ainda eram poucos os estudos

dedicados à compreensão da relação entre a prática da flauta e o desenvolvimento de adaptações anatômicas e funcionais do flautista. Assim, desenvolvi, no âmbito do meu Mestrado em Música, a dissertação intitulada “Alterações funcionais e dor na cervical e cintura escapular de flautistas”, através da qual pude comparar, entre grupos de flautistas e cantores, a postura e força muscular utilizadas no desempenho da flauta, bem como possíveis alterações funcionais e dor associadas às regiões corporais mais ativas na performance da flauta (como cervical e cintura escapular). Paralelamente a esse estudo quantitativo, desenvolvi entrevistas, com três flautistas de carreira internacional, objetivando complementar a revisão de literatura, a partir da investigação das percepções desses flautistas sobre a prática e ensino da flauta (TEIXEIRA, 2011).

A maior questão levantada por este estudo ateu-se às diferenças encontradas em nível de anteriorização da cabeça¹ entre os grupos. O fato de flautistas, com dez ou menos anos de prática instrumental, serem os que mais apresentaram anteriorização da cabeça tornou necessária a inclusão dos currículos de conservatórios e escolas superiores de música, de disciplinas em que estratégias de correção desses desvios posturais da cabeça pudessem ser ensinadas. Das entrevistas realizadas, pude constatar que os professores de instrumento estão particularmente preocupados com hábitos posturais corretos e com estratégias para um estudo otimizado, para prevenir lesões neles próprios e em seus alunos. Os entrevistados salientaram, também, a falta e necessidade de uma articulação entre o conhecimento tácito, mais empírico, e o conhecimento recebido da exposição a estudos científicos, os quais possam revelar a natureza biomecânica da sua performance instrumental. Essas afirmações constituem assim indícios de que hoje, mais do que nunca, há uma procura, na pedagogia do instrumento, de uma articulação com a ciência performativa (Ibid).

Assim, a partir dos resultados da minha dissertação, percebi que todos eles estavam ligados ao ensino da flauta, o que despertou em mim o interesse em realizar uma nova pesquisa, desta vez, voltada ao ensino do instrumento, mais especificamente da flauta transversal e do piano, e não na performance do músico.

¹ Quando se tem a cabeça projetada para frente, normalmente acompanhada de enrolamento dos ombros e encurtamento dos músculos do peitoral.

Brandfonbrener e Kjjeland (2002) enfocam que, apenas o fato de que os problemas médicos em músicos independem da idade basta para que os docentes estejam alertas para a necessidade de uma maior consciência e senso de responsabilidade na detecção de sintomas de patologias nos alunos, assim como buscar o desenvolvimento de boas práticas fisiológicas, biomecânicas e psicológicas no ensino da música. Mas, será que, de fato, os professores de música no Brasil estão atentos a estas questões?

Resultados apresentados no estudo de Williamon e Thompson (2006), em questionário respondido por 63 alunos da graduação em Música, da Royal College of Music (Inglaterra), mostraram que os estudantes tinham conhecimento de que existem riscos de desenvolver determinadas patologias associadas à profissão de músico e revelaram, ainda, que os alunos recorreriam ao seu professor de instrumento para ter aconselhamento sobre tais aspectos. Nesse sentido, acredita-se que as instituições de ensino da música devem tomar conhecimento a respeito das últimas descobertas acerca da saúde dos músicos e bem-estar e aceitar a responsabilidade de informar seus alunos sobre esse assunto. Os autores sugerem que isso deve ser visto como um aspecto essencial da oferta educativa, tanto no dever de cuidado e como parte do desenvolvimento de seus alunos profissionais.

Com base nestas e outras pesquisas que serão relatadas nos capítulos a seguir, passei a questionar: Em que medida o conceito de corporeidade está presente nas narrativas de docentes universitários/professores de flauta transversal e piano²? De que maneira estes professores auxiliam seus alunos em questões voltadas à saúde e bem-estar, relacionadas à prática musical? No ensino do instrumento, existe ou não uma separação entre corpo e mente?

A partir destes questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral compreender em que medida o conceito de corporeidade está presente no ensino de flauta e piano narrados pelos professores, e objetivos específicos: destacar, dentre as narrativas dos professores, aquelas que se referem à atenção com a saúde e o bem-estar do aluno; e analisar as narrativas dos professores sobre sua atuação, no que tange a relação mente-corpo, no ensino de flauta e piano.

² O motivo da escolha por estes instrumentos será apresentado no capítulo 2.

Percorrendo este caminho da Saúde do Músico cheguei até a Corporeidade, que é sinônimo de corpo-vivido e remete sempre ao corpo em movimento (MERLEAU-PONTY, 2006). Apesar da proximidade da relação entre professor e aluno nas aulas de instrumento, há certa distância do professor no que diz respeito aos cuidados com questões relacionadas à saúde do corpo do aluno. Existe uma preocupação com o sucesso e virtuosismo do aluno, em que a execução da música se dá através do corpo, mas parece não haver uma preocupação com este corpo, que pode adoecer e sofrer graves lesões. Portanto, a hipótese central da tese é: a corporeidade de alunos e professores é um dos principais desafios encontrados no imbricamento de tradições e inovações nas narrativas sobre ensino de flauta e piano por professores de ensino superior. Muito embora não haja unanimidade no como encarar este tema, há uma consciência sobre a importância do assunto.

Assim, através da metodologia da História Oral busquei dialogar com os professores, procurando compreender como eles constroem os significados sobre corporeidade e saúde do músico e como refletem sobre suas práticas, abrindo mão de meus preconceitos para permitir que o entrevistado falasse, sem julgamentos ou instigações da minha parte, apenas dialogando com ele.

Como referencial teórico, trago os autores que pesquisam a saúde do músico para dialogarem com o filósofo francês Merleau-Ponty (2006). Essa aproximação foi possível porque o conceito de corporeidade apresentado por Merleau-Ponty vem ao encontro da preocupação dos atuais pesquisadores do domínio da Música e Medicina. Corpo, espaço, movimento, percepção corporal, consciência do corpo e uma não dissociação da mente e corpo são todos temas e conceitos apresentados há mais de 50 anos por Merleau-Ponty e, que hoje, estão em foco nas discussões sobre saúde do músico. Existe uma necessidade de o músico conhecer e sentir seu corpo, entender seus movimentos, prestar atenção em si mesmo, e não apenas no som que sai do instrumento, afinal, o corpo é o primeiro instrumento. Entender que *não tenho um corpo, mas sou um corpo* faz parte das reflexões que busquei empreender neste estudo.

No que diz respeito à estrutura, a tese está dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresento o caminho teórico por mim percorrido e que foi a base para a realização da pesquisa. Inicialmente, abordo a questão da cultura

conservatorial no ensino da música, a relação entre professor e aluno de instrumento, olhares e questionamentos sobre o professor de instrumento, algumas considerações e pesquisas sobre a saúde do músico, dimensões musicais pedagógicas, maneiras de existir no corpo, a presença ou não do conceito de corporeidade nas aulas de instrumento e a importância da subjetividade na consciência do corpo. No segundo capítulo, apresento uma revisão sobre a metodologia escolhida para ser utilizada na pesquisa, refletindo sobre a História Oral e trazendo pesquisas em Educação Musical que fizeram uso dessa metodologia, especialmente aquelas que envolvem narrativas de professores do ensino superior em Música. Apresento, ainda, considerações sobre como busquei construir um diálogo com os professores de flauta e piano, a construção do processo da coleta de dados e a escolha da Teoria Fundamentada para a análise e interpretação dos dados. A partir do terceiro capítulo, são apresentados os resultados das entrevistas narrativas realizadas com dez professores de flauta transversal e piano, em seis universidades públicas dos estados da região sul do Brasil. O capítulo três trata do contexto social dos colaboradores. Nele, são apresentados os professores entrevistados, trazendo as lembranças de seus aprendizados musicais e como o trabalho na universidade pública é visto por eles. O capítulo quatro traz a categoria “relação professor-aluno” e revela o olhar dos professores sobre o aluno, apresentando narrativas que mostram uma relação muito humana dentro do ensino *um-para-um*, problematizada a partir das teorias de Dewey (2011) sobre a educação tradicional e progressista. O quinto capítulo trata especificamente da categoria “corporeidade” nos (des)encontros entre tradições e inovações, apresentando em que medida esse conceito está presente nas aulas de flauta ou piano e a relação mente-corpo a partir da filosofia de Merleau-Ponty (2006) e de autores que estudam esse filósofo. O sexto capítulo é o último que traz resultados das entrevistas, tratando sobre “o papel do professor”, onde são apresentadas as narrativas que ponderam sobre como o professor pode contribuir para a promoção da saúde e bem-estar físico do aluno de instrumento, sendo que o sétimo capítulo apresenta algumas considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

1 CAMINHOS TEÓRICOS INVESTIGATIVOS

Quanto à formação dos músicos, esta se dava da seguinte maneira em épocas anteriores: o músico formava aprendizes de acordo com a sua especialidade; quer dizer, havia uma relação entre aprendiz e mestre na música similar àquela que durante séculos, houve entre os artesãos. Ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música. (HARNONCOURT, 1988, p.29).

1.1 A CULTURA CONSERVATORIAL NO ENSINO DA MÚSICA

As aulas de instrumento nos cursos de música, no ensino superior ocidental, ainda ocorrem nos moldes citados nesta epígrafe: um músico – professor –, especialista em um instrumento, transmite o conhecimento aos alunos em aulas individuais, seguindo um modelo denominado conservatorial (PENNA, 1995).

O *New Grove Dictionary of Music and Musicians* traz como definição de conservatório “escolas designadas para instrução especial em música, muitas vezes também em uma ou mais das outras artes”³ (SADIE, 2001, tradução nossa).

A ideia de uma escola, onde a música é um dos principais – senão o único – objetos de estudo, remonta às escolas de coros em igrejas do período Medieval. Em 1600, essas escolas geralmente ensinavam leitura e escrita e, às vezes, retórica e literatura. O conceito de Conservatório, no entanto, difere desse modelo em vários aspectos. Em primeiro lugar, embora, em alguns primeiros conservatórios, estudantes eram esperados para participar do cerimonial da igreja, isso nunca foi ocupação exclusiva. Em segundo lugar, os conservatórios treinavam os alunos para a profissão de música em geral, em vez de simplesmente para o serviço de música na igreja. Em terceiro lugar, conservatórios têm sido geralmente dirigidos e controlados por autoridades estaduais ou municipais (WEBER, W., 2001).

A emergência do conservatório como instituição de formação laica associada à qualidade dos músicos por eles formados fez com que este tipo de instituições aparecessem um pouco por toda a Europa durante os séculos XVIII e XIX. (VASCONCELOS, 2002, p.42).

³ No original: “Schools designed for special instruction in music, often also in one or more of the other arts”.

O Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, criado em 1795, é uma referência que norteou o ensino da música ocidental e, mesmo nos ensinamentos superiores de música, seguem-se as mesmas diretrizes traçadas para o ensino da música, no século XVIII e XIX, na Europa, com um currículo dividido em duas seções: teoria musical e prática musical, sendo a ênfase no ensino do instrumento (prática musical), através de aulas individuais, onde se busca alcançar o virtuosismo, resultado do talento e da genialidade. Embora esse não tenha sido o primeiro conservatório nesses moldes, a sua inovação em relação aos demais se deu por meio da criação de métodos e materiais pedagógicos, escritos pelos professores, bem como da criação de um currículo e de critérios para exames e provas (GESSELE, 2001).

Os cursos de música no ensino superior seguiram no mesmo modelo de currículo dividido nestas duas seções (teoria e prática musical) e, hoje, são dos poucos cursos (senão o único) em que os professores dão aulas individuais aos alunos⁴, semanalmente, seguindo este modelo quase “artesanal” de dar aulas, oriundo do século XVI.

O típico “ensino individualizado” é encontrado em uma díade de um-para-um entre professor e aluno, e geralmente tem lugar em um pequeno aposento, na própria casa do professor, *studio* alugado ou a casa do estudante. O ambiente em geral se modifica assim que o aluno fica mais velho, com uma mudança das aulas caseiras para um *studio* em um conservatório de nível intermediário (geralmente uma construção própria para este fim), tipicamente ao redor do período dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Mas isto varia de país para país. O conservatório de nível superior é para o estudante de tempo integral, na maioria das vezes ao redor dos dezoito anos de idade ou mais, e é em geral o estabelecimento que outorga um diploma/grau. Estes estudantes trabalham em tempo integral em seus estudos musicais, recebendo aulas de repertório em grupo, musicalidade, musicologia e teoria; mas o modelo da aula de um-para-um no *studio* fechado persiste no trabalho sobre o instrumento principal [destes alunos]. (DAVIDSON; JORDAN, 2007, p. 730, tradução nossa)⁵.

⁴ Aqui me refiro apenas a aulas, embora saiba que existe essa relação *um-para-um* também nas orientações de monografias, dissertações e teses.

⁵ No original: “The typical ‘private teaching, private learning’ is found in a one-on-one teacher-student dyad, and it takes place usually in a small room, in the teacher’s own house, rented studio, or the student’s house. The environment often shifts as the student gets older, with a move away from the homebased lessons to the studio in a junior conservatory (usually a purpose-built building), typically at around secondary/junior-high school age. But this varies from country to country. The senior conservatory is for the full-time student, usually 18 years of age or older, and it is often the place where a diploma or undergraduate degree is studied. These students work full-time on their music

Davidson e Jordan (2007) retratam um pouco sobre o cenário desse ensino particular/privado na aula de instrumento, que mantém esse mesmo modelo de pedagogia tanto em aulas para crianças quanto no ensino superior. O trecho a seguir exemplifica a narrativa de uma professora em entrevista concedida a Louro (2004) para sua tese de doutorado:

A gente trabalha com uma formação bastante específica. É uma área de conhecimento que está sempre em vias de extinção, sempre, ainda mais em uma universidade federal. [...] Eu acho que é importante [pesquisas sobre esse tema]. Eu acho que revela esse aspecto praticamente artesanal, esse aspecto realmente medieval, do mestre e do aluno, um ensino efetivamente individualizado, personalizado, só que naquela época ou mesmo até o barroco, o aluno ia morar na casa do professor, não chegamos a tanto assim, mas eu acho muito linda essa relação de um para um, assim, essa relação absolutamente pessoal, porque o ensino de arte tem que passar pelo pessoal, pelo humano, pelo íntimo, pelo privado, e eu acho muito lindo o resgate deste aspecto da educação. (Luciana, 2001⁶).

Neste trecho, a entrevistada fala sobre a beleza desta relação entre professor e aluno e, também da dificuldade de manutenção deste tipo de ensino na universidade, pois nem sempre este tipo de ensino, “artesanal” e “medieval”, é bem compreendido pelo restante da universidade. A preocupação de muitos dirigentes universitários está no número de vagas para alunos, e não nas especificidades de um ensino “artesanal”, num nível de formação inicial de profissionais. Além disso, a ênfase na atuação profissional do professor de instrumento universitário, muitas vezes com menos atenção à escrita de artigos científicos, nem sempre é compreendida nos meios acadêmicos.

Porém, Louro (2008) questiona se, em contrapartida a esta beleza da relação *um-para-um*, não haveria uma certa ênfase no professor como única fonte de conhecimento? Problematizando sobre este mesmo tema, Dewey (2011) nos alerta a respeito deste “ensino tradicional”, em que “os professores são os agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos” (p. 20) em um “esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro” (p. 21). O autor

studies, receiving group classes on repertoire, musicianship, musicology and theory; but the model of the one-on-one lesson in the enclosed studio persists in work on the principal instrument”.

⁶ Trecho extraído de uma entrevista feita por Louro (2004) com participantes de sua pesquisa “Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento” defendida e aprovada como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS em 2004.

trata desta perspectiva tradicional, na qual o conteúdo disciplinar é pré-estabelecido pelos livros didáticos, no caso da performance musical, pelos métodos e partituras. Dessa forma, o professor, muitas vezes, não está disposto a uma verdadeira relação com o aluno, buscando partir da experiência do aluno, diferente daquilo que é sugerido por Dewey, quando afirma ser fundamental “haver uma relação íntima e necessária entre os processos de experiência real e educação” (p. 22).

Darling-Hammond (2011) nos atualiza o pensamento de Dewey dizendo que:

A questão principal para uma educação que busca tornar o aprendizado significativo é a habilidade do professor em produzir interações entre os impulsos, a curiosidade e o conhecimento prévio do aluno e a matéria que esta sendo estudada - trazer a matéria para dentro da experiência do aluno, como sugeriu Dewey, ao invés de achar que a experiência do aluno é irrelevante. Ao mesmo tempo, o professor deve ser capaz de se comprometer com o currículo, pensando e desenvolvendo a continuidade da experiência que constitui para a compreensão e cria hábitos mentais. Desta forma, as considerações sobre a matéria de estudo são combinadas com as considerações dos alunos. (p.131).

Louro (2013) problematiza a relação entre professor e aluno na aula de instrumento, fazendo uma releitura dos dados de sua tese, com um olhar sobre a teoria de Dewey, a partir da experiência real do aluno. Ela analisa as narrativas de quatro professores sobre como dialogam com as experiências dos alunos e a escolha de repertório na aula de instrumento no ensino superior em Música, ilustrando esses pontos de vista a partir de metáforas com objetos marinhos encontrados durante suas férias. Através dessa análise, a autora buscou “problematizar o ensino superior de instrumentos musicais nos cursos de bacharelado em música, em aspectos que, para além de uma dicotomia “tradição-inovação”, trouxessem possíveis instigações sobre a reflexão desse tipo de ensino, estimulando o debate sobre a intersubjetividade na relação professor-aluno (p. 125).

Muito embora respeite as diversas opções dos professores universitários de instrumento mais tradicionais, mais inovadoras ou que, de alguma forma, estão no meio do caminho desse (des)encontro, desejo compreender como os professores encontram soluções para navegar entre uma tradição musical de trezentos anos e as diversas teorias de Educação, como a de Dewey já mencionada, e as de Educação Musical, as quais parecem querer problematizar o ensino conservatorial. Sendo assim, não busco criar dicotomias nem classificar os professores

entrevistados entre modelos tradicionais e progressistas de educação, como diria Dewey (2011). Estou de acordo com Diogo Lima (2015) quando afirma que “não é preciso ser conservador para lecionar no conservatório, não é preciso lecionar no conservatório para ser conservador” (p. 75). No interior desse questionamento, tomo como foco a questão da corporeidade, que será abordada nos próximos subcapítulos.

Nessa direção, considero a importância de pesquisar e dialogar com esses professores, docentes do ensino superior em música, pois essa maneira tão singular de lecionar pode ter muito a contribuir com as pesquisas em Educação e sobre professores no ensino superior. Igualmente, é importante tomar o ensino superior de música como um espaço de pensamento e experiência docente, pois, no momento em que esses professores refletem sobre suas práticas através das narrativas, “podemos compreender porque ensinam dessa ou daquela maneira” (BOLZAN, 2009, p.132). Pesquisar a prática do professor na sala de aula contribui para revelar os conhecimentos, atitudes e valores que constituem o ser professor. Além disso, este também é um momento em que pesquiso a minha própria prática e reflito sobre ela (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

1.1.1 Com quem você estudou?

Essa pergunta é muito comum no meio musical, antes mesmo de se ouvir o músico tocar. É algo muito forte, uma espécie de marca ou registro que carregamos por nossa vida. A cultura dos conservatórios de música busca valorizar e dar destaque aos professores de instrumento, ao passo que artistas e alunos procuram pelo professor ideal, devido ao *status* que ele tem enquanto músico (KINGSBURRY, 1988).

Louro (2008) compara essa relação com a de fã-ídolo, porém com a diferença de que os fãs apenas querem parecer-se com seus ídolos, enquanto que o aluno de música quer estudar com este artista/professor e obter o máximo de conhecimento que esse professor possa transmitir. Esse tipo de relação, que autores como Davidson e Jordan (2007) e Louro (2008) chamam de *um-para-um*, acaba por gerar

uma tendência na cultura do ensino da música, em que a aula é mais centrada no professor do que em um diálogo entre o professor e o aluno.

Antes do advento dos conservatórios, os músicos eram treinados por membros da família e por meio de estágios ou contratos com músicos-professores, os quais serviam de mentor para os jovens estudantes (WEBER, W., 2001). Esse modelo de ensino, centrado na aula individual, mantém-se através de um conjunto de crenças que são descritas por Vasconcelos (2002):

Este tipo de funcionamento, baseado no “velho sistema mestre-aluno” [...] advém essencialmente de um conjunto de crenças. Por exemplo, da crença dos alunos face às suas responsabilidades, que se traduz na fascinação de estar frente a frente ao saber do mestre, e da crença do mestre acerca da sua própria responsabilidade em relação aos seus alunos [...] (p.70).

Assim, o aluno sonha um dia ser como seu mestre, tocar como ele, e o mestre tenta fazer com que seu aluno corresponda à sua estética musical, ao seu modo vida, para que, talvez um dia, seja capaz de sucedê-lo. É uma relação de troca, pois, do mesmo modo como os alunos constroem o seu prestígio associado ao prestígio do professor, o prestígio do professor aumenta com o sucesso dos seus alunos (VASCONCELOS, 2002).

Para que este prestígio do aluno se concretize, o professor procura extrair das estruturas musicais toda a técnica necessária para o entendimento e execução da obra. É preciso que o aluno compreenda para poder executar. Parece haver uma preocupação muito maior com o entendimento mental do que com a questão corporal do aluno, já que, para possuir um domínio técnico, expressivo e interpretativo de um instrumento, o instrumentista necessita de várias horas de prática diária, com elevados níveis de concentração, movimentos repetitivos, muitas vezes requerendo posturas corporais assimétricas devido à pobre ergonomia do instrumento que se pratica (TEIXEIRA; LÃ; SILVA, 2011), porém sem dedicar a devida atenção a essas questões corporais. Essa execução da técnica instrumental se concretiza no corpo, mas muitas vezes não passa por uma compreensão do funcionamento dessas estruturas corporais e de todos os fenômenos biomecânicos específicos necessários ao desempenho de um instrumento musical.

1.1.2 Olhares sobre o professor de instrumento

As pesquisas aqui trazidas sobre o professor de instrumento não tematizam apenas questões voltadas para a saúde do músico, no entanto tais pesquisas podem vir a auxiliar minha reflexão sobre esse tema na medida em que abordam a aula de instrumento e possuem uma aproximação teórica com aquilo que busco pesquisar.

Como já apresentado nos subcapítulos anteriores, o professor de instrumento leciona dentro desta particularidade do ensino *um-para-um*. Porém, falando na formação, o professor de instrumento, na maioria das vezes, é um bacharel, que foi formado por outro bacharel, em aulas individuais que têm como objetivos aprimorar a performance desse músico e prepará-lo para as salas de concertos, e não para a sala de aula. O professor de instrumento é um músico instrumentista que teve pouco ou nenhum contato com disciplinas como Pedagogia, Didática ou Psicologia.

Glaser e Fonterrada (2007) discutem a formação do músico instrumentista ao debaterem sobre a dificuldade da obtenção de uma “formação completa que prepare o músico para tocar e lecionar” (p. 27). Juntamente com essas autoras, trago Hallam (1998) e Harder (2008) para ajudar a refletir acerca do professor de instrumento, pois elas apontam alguns dos diferentes papéis desse professor na atualidade e, além disso, tratam sobre estudos referentes ao comportamento desse professor nas aulas individuais de instrumento.

Concordo em parte com as autoras quando sugerem que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31). Potencialmente quer dizer não obrigatoriamente, além do fato de que ser um bom músico não garante que será um bom professor e que também não basta ser instrumentista para ser professor. Muito embora a formação do músico instrumentista seja para a execução do seu instrumento, muitos deles tornam-se professores de seu instrumento. E quando eles não têm formação para isso, acabam por tomar como modelo a maneira como lhes foi ensinada. Muitas vezes este esquema pode funcionar, porém outras não.

O instrumentista musical precisa ter uma formação sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução, o que é oferecido pelos cursos de Bacharelado e por isso ele é o profissional mais adequado para transmitir essas informações às gerações futuras. Para suprir o descompasso entre habilidade de tocar e lecionar, e a falta de conhecimento pedagógico motivada pela ausência da formação pedagógica nos cursos de Bacharelado, algumas escolas de Música têm exigido que seus professores de instrumento completem sua formação em cursos de Licenciatura. Todavia, os cursos de Licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio⁷, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento e trabalham com outros objetivos, que não a formação do instrumentista professor. (Ibid., p. 31).

Susan Hallam define o ensino de instrumento em “uma abordagem mais simples, ‘tanto como transmissão de conhecimento como facilitação da aprendizagem⁸’” (HALLAM, 1998, p. 232). Para Hallam (1998), a maior parte das aulas de instrumento é dirigida pelo professor, que determina o programa, o repertório e a maneira como este deve ser executado. De acordo com a autora, com exceção de alguns poucos professores de instrumento que estão preocupados em se atualizar e compartilhar novos métodos de ensino, a grande maioria dos professores continua isolada, e a maneira como estes ensinam tende a ser a mesma de seus professores, acarretando um intrínseco conservadorismo e certo desprezo em relação a novas ideias.

Harder (2008) não aborda problemáticas sobre a formação desse professor, mas também traz o conceito de professor como facilitador da aprendizagem do aluno, aquele que vai dar possibilidades ao aluno para aprimorar sua técnica e performance, em um modelo de aula centrado no aluno.

Para isso, Harder apresenta quatro competências requeridas ao professor de instrumento que busca um ensino mais efetivo. Essas competências já haviam sido discutidas por Harder, em um artigo anterior (2003):

- 1- “Capacidade de oferecer ao aluno uma perspectiva de carreira” (2003, p. 37; 2008, p. 131).
- 2- “Capacitação para oferecer parâmetros ao seu aluno quanto à aquisição de desenvolvimento de habilidades técnicas” (2003, p. 37; 2008, p. 131).

⁷ Atualmente já existem alguns cursos de Licenciatura em Instrumento no Brasil.

⁸ No original: “At the simplest level, teaching can be viewed as either the transmission of knowledge or facilitation of learning”.

- 3- “Competência de adaptar os programas pré-estabelecidos e construir planejamentos pessoais flexíveis que contemplem diferentes aspectos abordados pela Educação Musical, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno” (2003, p. 37; 2008, p. 131).
- 4- “Conhecimento profundo das discussões relacionadas com a interpretação musical objetivando embasar teoricamente suas discussões enquanto professor” (2003, p. 38; 2008, p. 131).

A essas, eu acrescentaria a competência de promover a saúde e bem estar do aluno. De acordo com Williamon e Thompson (2006) e, também, Brandfonbrener e Kjjeland (2002), é de responsabilidade do professor a detecção de sintomas patológicos nos alunos e a promoção de boas práticas fisiológicas no ensino do instrumento.

O professor de instrumento passa muito tempo com o aluno em aula individual e pode aproveitar esse tempo para também prestar atenção ao corpo do aluno, perguntar sobre como ele divide seu tempo de estudo, se sente dores, se essas dores são constantes. Muitas vezes, o aluno não fala para o professor, por receio ou vergonha. Se o professor der liberdade para o aluno falar e mostrar-se interessado com o cuidado de seu corpo, será mais fácil para o aluno dialogar e pedir orientação necessária.

Em contrapartida, em pesquisa realizada por Pederiva (2002) a respeito da percepção dos professores sobre o corpo no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento, as questões corporais presentes nas narrativas dos professores demonstram apenas um estado do corpo que vivencia o processo de aprendizagem musical. Os professores, “embora pareçam reconhecer determinadas dimensões corporais (física, emocional, mental), indicam negligenciar os corpos que participam desse aprendizado” (Ibid, p. 91), pois os procedimentos realizados não ocorrem de forma sistemática e são feitos com base nas experiências dos professores. Os professores relataram, ainda, sentir a necessidade de cursos pedagógicos e preventivos, que preparem tanto os professores quanto os alunos a aprenderem a conhecer e lidar com o corpo.

Em outra pesquisa mais recente, realizada por Vezz  (2013), através de entrevistas com professores de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e observa es de aulas, foram identificados temas e momentos que podem ser desenvolvidos durante a aula de instrumento para promover a saúde e prevenir dores do sistema musculoesquelético. Os entrevistados narraram sobre o seu instrumento, o corpo, o movimento para tocar e seu ensino, execu o musical, o professor e o aluno e sobre o trabalho do músico. Os resultados revelaram que a saúde aparece:

[...] ora como objeto explícito, ora implícito, e que mesmo a dor, em geral discutida sob a  tica da doença, pode ser encarada como uma ferramenta – aquele sinal que indica ao instrumentista que ele está se afastando do campo da saúde e seguindo uma trilha que conduz a problemas (VEZZ , 2013, p. 152).

Ainda   destacado pela autora que “a promo o da saúde requer uma atua o interdisciplinar para formar instrumentistas que sejam capazes de afinar seu movimento” (p. 7), da mesma forma como afinam o seu instrumento antes de tocar.

1.2 APROXIMA ES COM A SAÚDE DO MÚSICO

Os estudos sobre Saúde do Músico têm crescido desde a década de 1980. No Brasil, as pesquisas relacionadas a esse tema começaram mais recentemente e estão voltadas, em sua maioria, para questões como problemas posturais e dor. Foram encontradas catorze disserta es de mestrado e seis teses de doutorado, defendidas entre 2002 e 2015, que são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Disserta es e Teses sobre Sa do do Músico no Brasil.

(continua)

ANO	AUTOR	TÍTULO	GRAU	UNIVERSIDADE
2002	PEDERIVA, Patrícia Lima Martins	O corpo no processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percep�es de professores.	Mestrado em Educa�o	UNB
2003	COSTA, Cristina Porto	Quando tocar d�i: Análise ergon�mica do trabalho de violistas de orquestra	Mestrado em Psicologia Social	UNB
2005	CRUZEIRO, Regiane Lopes	O movimento corporal na prática pedagógica do Violino: um estudo com professores de adolescentes iniciantes	Mestrado em Música	UFRGS

2005	FONSECA, Marcelo Parizzi Marques	Os principais desconfortos físico-posturais dos flautistas e suas implicações no estudo e na performance da Flauta	Mestrado em Música	UFMG
2007	DIMATOS, Anna Maria Massad	Condições de saúde e trabalho de violinistas da Camerata Florianópolis	Doutorado em Engenharia de Produção	UFSC
2007	FONSECA, João Gabriel Marques	Frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística - uma leitura transdisciplinar da medicina do músico	Doutorado em Clínica Médica	UFMG
2007	LIMA, Ronise Costa	Distúrbios funcionais neuromusculares relacionados ao trabalho: caracterização clínico-ocupacional e percepção de risco por violinistas de orquestra	Mestrado em Saúde Pública	UFMG
2008	ALVES, Carolina Valverde	Padrões físicos inadequados na performance musical de estudantes de Violino	Mestrado em Música	UFMG
2008	FRAGELLI, Thaís Branquinho de Oliveira	Perspectiva social e ecológica e promoção de saúde: um estudo entre músicos	Mestrado em Psicologia Social	UNB
2008	SOUZA, Davson de	Postura e respiração: fatores de interferência na performance musical do flautista	Mestrado em Música	UFBA
2009	FERREIRA, Sarah Ramez	Padrões físicos inadequados na performance da Trompa	Mestrado em Música	UFMG
2010	PONTES, Vânia Eger	Técnicas expandidas - um estudo de relações entre comportamento postural e desempenho pianístico sob o ponto de vista da ergonomia	Mestrado em Música	UDESC
2011	TEIXEIRA, Clarissa Stefani	Fatores associados às queixas musculoesqueléticas no contexto das condições de saúde e trabalho de instrumentistas de corda, considerando a ergonomia organizacional, cognitiva e física	Doutorado em Engenharia de Produção	UFSC
2012	GARCIA, Ricardo Rosembergue	Distonia focal e a atividade do instrumentista de sopro	Mestrado em Música	UFG
2012	LÜDERS, Débora	Estudantes de música: panorama geral de uma atividade de risco para a audição.	Doutorado em Distúrbios da Comunicação	Universidade Tuiuti do Paraná
2013	FONSECA, Marcelo Parizzi Marques	Discussão sobre os desconfortos físico-posturais em flautistas e sua relação com a técnica de performance da Flauta	Doutorado em Saúde do Adulto	UFMG

		Transversal		
2013	SOUZA, Rodrigo Alcântara de	Dor e Prazer na prática musical	Mestrado em Design	PUC-RJ
2013	VEZZÁ, Flora Maria Gomide	Afinar o movimento: educação do corpo no ensino de instrumentos musicais	Doutorado em Saúde Pública	USP
2014	TEIXEIRA, Clariana Lia	Estudo ergonômico do trabalho dos músicos de uma orquestra sinfônica	Mestrado em Saúde Coletiva	UNICAMP
2015	SANTOS, Alexandre Vianna Meireles dos	Dinâmicas corporais de estudantes de saxofone e considerações de um profissional da educação física para a prática do instrumento	Mestrado em Música	UFMG

Não é inusitado o fato de sete pesquisas, dentre as vinte encontradas, terem sido realizadas na Universidade Federal de Minas Gerais. Em Belo Horizonte, existe um núcleo de atenção integral à saúde do músico, pioneiro no Brasil, o *EXERSER*, composto por profissionais formados em cinco diferentes especialidades direcionadas para a saúde do músico, e que

oferece serviços que vão desde a avaliação clínica e cinesiológica, até a cirurgia da mão, fisioterapia, fonoaudiologia, otorrinolaringologia, ortopedia, ortopedia funcional dos maxilares, psicologia e terapia ocupacional e terapia da mão. O *EXERSER* é também um Centro de Estudos das doenças profissionais dos músicos e, nesse sentido, promove cursos, seminários, programas de ação preventiva e publicações especializadas. (*EXERSER*, 2010).

Esse Centro de Estudos procura dar aos músicos um atendimento integral, assim como os atletas possuem, pois, atualmente, o músico é considerado um atleta emocional de alta competição (*WILLIAMON*, 2004). Tal como um atleta, o músico também necessita de um treino físico e mental intenso, envolvendo horas de prática diária, focada no domínio artístico do instrumento, com vista à apresentação pública dessas capacidades artísticas, adquiridas durante o treino (*ANDRADE; FONSECA*, 2000). No entanto, na música, os conhecimentos específicos de anátomo-fisiologia funcional e biomecânica, necessários ao desempenho otimizado de um instrumento musical, ainda não são regularmente aplicados no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento, enquanto que, no desporto, essa aplicação e articulação de conhecimentos já é uma prática regular (*WILLIAMON; THOMPSON*, 2006).

Tocar um instrumento exige horas de prática diária, movimentos repetitivos, elevados níveis de concentração mental e de esforço físico, precisão e velocidade (FONSECA, J., 2007). Como consequência, o corpo dos instrumentistas pode vir a sofrer alterações negativas, como: (i) o desenvolvimento de uma postura assimétrica devido à ergonomia do instrumento (ex. para quem toca flauta transversal, violino, ou violão); (ii) hiper-mobilidade nas articulações dos dedos das mãos (ex. é comum entre violonistas, pianistas); (iii) hiperextensão do polegar (ex. presente em flautistas, oboístas, clarinetistas); (iv) disfunções na articulação têmporo-mandibular (geralmente presentes nos violinistas, instrumentistas de sopro e cantores) (DAWSON, 1997).

Vários fatores de risco podem interferir na qualidade do desempenho artístico dos músicos: (i) o sexo; (ii) a idade; (iii) a organização do estudo; (iv) os hábitos de postura; (v) as características do próprio instrumento (BRANDFONBRENER, 2000). Esses fatores conjugados podem propiciar o aparecimento de lesões musculoesqueléticas e dor e condicionar a longevidade da carreira musical, já que “uma postura repleta de tensões pode comprometer a qualidade da execução e a longevidade da carreira do músico.” (FONSECA, M., 2005, p.8). Para além de problemas físicos, sintomas, como nervosismo, ansiedade antes da performance, hipertensão arterial, falta de ar, boca seca e náuseas são manifestações somáticas em músicos (COSTA, 2003).

Muitos instrumentistas continuam a sua atividade, apesar dos problemas, e mostram-se relutantes em procurar a ajuda de um profissional de saúde especializado, devido a problemas financeiros ou ao receio de prejudicar a carreira em virtude de um tratamento (FRAGELLI *et al.*, 2008). Além disso, vários músicos tendem a permanecer em silêncio em vez de assumirem o desconforto que sentem, pois consideram que a dor faz parte da profissão (COSTA, 2003). Esses comportamentos levam ao agravamento dos problemas existentes e à necessidade de um maior período de recuperação do que seria necessário se fosse procurada ajuda assim que os problemas aparecessem.

A fim de minimizar tais impactos, Brandfrombrener e Kjelland (2002) chamam a atenção para a importância da colaboração entre a medicina das artes performativas e a educação musical, afirmando a necessidade dos professores

desenvolverem uma consciência sobre todas as variáveis que afetam a prática musical, ampliando métodos de desenvolvimento físico e psicológico para a saúde de jovens músicos.

Cowell e Hewitt (2011) afirmam que, assim como os atletas têm treinadores e formadores que olham para os problemas, o professor instrumental tem uma responsabilidade semelhante de estar atento aos maus hábitos que podem causar danos corporais em longo prazo para os alunos, assim como a importância do professor em focar uma postura correta para evitar tensões. Questiono-me se os professores do ensino superior em música estão desenvolvendo essa consciência em seus alunos? Esse professor está disposto a olhar para a saúde de seu aluno e atender às necessidades físicas advindas do estudo do instrumento?

A partir desses questionamentos, desejei expandir o olhar que tive sobre a saúde do músico em minha dissertação de mestrado, buscando então, através do diálogo com os professores, lançar um olhar reflexivo e autonarrativo sobre o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais no ensino superior em música. Compreender conceitos e procedimentos através destas questões levantadas me proporcionou também a possibilidade de alcançar modos de reflexão sobre o tema da corporeidade nas narrativas de professores de flauta e piano no ensino superior.

1.2.1 Relações das dimensões musicais e pedagógicas

Kraemer afirma que “as ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a ideias de gerações passadas” (2000, p. 54). A relação pessoal entre o professor e o aluno de música, ainda presente na formação dos instrumentistas musicais, contraria a racionalidade econômica dos princípios da divisão do trabalho manufatureiro, industrial, introduzidos na instrução coletiva que se consolidou na Europa, a partir do século XVII. É interessante olhar para a permanência dessa relação pessoal na formação dos músicos em pleno século XXI, quando muitas relações pedagógicas passam por profundos questionamentos e transformações.

A tradição oral de ensino permanece mesmo nas instituições de ensino superior, e, muitas vezes, os gestos e exemplos musicais predominam sobre a fala na aula de instrumento. Hallam (1998) apresenta o resultado de pesquisas que revelam que os professores falam entre 30% e 50% do tempo de aula, além de exemplificarem e corrigirem os alunos, através de gestos ou tocando em seus instrumentos. Durante este processo de transmissão de conhecimentos musicais, os gestos corporais dos professores se fazem presentes na tentativa de ilustrar e elucidar ao aluno como resolver determinada passagem musical.

Em seu subcapítulo sobre a espacialidade do corpo próprio e a motricidade, Merleau-Ponty descreve que, na aquisição de hábitos “é o corpo que ‘compreende’” esses hábitos (2006, p. 200) e traz, como exemplo, a execução musical quando diz: “o exemplo dos instrumentistas mostra melhor ainda como o hábito não reside nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador de um mundo” (p. 201).

Merleau-Ponty relata o exemplo de um organista experiente quando vai tocar em um órgão diferente do que está acostumado, cujos teclados podem ser mais ou menos numerosos, com teclas e pedais em tamanhos diferentes. O autor afirma que basta ao organista uma hora de trabalho para que ele esteja em condições de executar seu programa nesse órgão distinto: “ele senta-se no banco, aciona os pedais, dispara as teclas, avalia o instrumento com seu corpo, incorpora a si as direções e dimensões, instala-se no órgão como nos instalamos em uma casa” (p. 201).

Entre a essência musical da peça, tal como ela está indicada na partitura, e a música que efetivamente ressoa em torno do órgão, estabelece-se uma relação tão direta que o corpo do organista e o instrumento são apenas o lugar de passagem dessa relação. Doravante **a música existe por si e é por ela que todo o resto existe.** (Ibid, p. 201-202, grifo nosso).

E, para completar esta ilustração, Merleau-Ponty encerra dizendo que, no referido exemplo, não há lugar para uma memória da localização das teclas e que o problema do hábito é o de saber como o sentido musical do gesto pode extinguir-se em certo local, a ponto de que, estando o organista inteiramente a dispor da música, ele alcance justamente as teclas e os pedais para realizar sua performance.

Dentro das dimensões musicais do professor de instrumento, existe uma dimensão performática que envolve o uso do corpo. Essa dimensão abrange a flexibilidade na passagem de uma situação de performance para outra, como no modelo do organista, trazido por Merleau-Ponty, ou, como por exemplo, quando preciso mudar da flauta para o flautim durante um concerto com orquestra. O dedilhado é o mesmo, porém o tamanho e peso do instrumento são contrastantes, além da grande diferença de emissão sonora em um orifício bem menor que o da flauta.

Assim sendo, Merleau-Ponty pareceu-me ser uma boa escolha para estabelecer uma aproximação com a saúde do músico, pois consigo perceber uma ligação de sua teoria com a performance musical. O exemplo do organista, trazido por ele, mostra o quanto seus construtos teóricos e ideias estão relacionados com a saúde e bem estar do músico, de modo que, nos próximos itens, problematizarei seus conceitos de corporeidade, movimento, percepção corporal e consciência do corpo.

1.2.2 Maneiras de existir no corpo

A música é movimento transformado em som. Para tocar um instrumento, é necessário um conjunto de movimentos corporais que produzirão o som, impregnado de intenção comunicativa com o público que assiste. Para que esse músico produza o som, é preciso conhecimento em aspectos teóricos e técnicos inerentes à sua prática musical. Além disso, são necessários conhecimentos em outras áreas, como a psicologia, anátomo-fisiologia, física (acústica), filosofia, entre outras. Como já apresentado no subcapítulo anterior, o interesse de minha pesquisa é no conhecimento do e na atenção dados ao corpo do músico, um corpo que, através dos movimentos, produz o som e que, às vezes, adoece, pois não tem o entendimento e compreensão da origem destes movimentos.

Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, ou seja, quando o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar, através dele, é deixa-lo compreender à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.193, grifo do autor).

Muitas vezes, durante o preparo e execução de uma obra musical, a preocupação com o entendimento mental da partitura e a execução precisa dos movimentos acaba por dissociar mente e corpo. Alguns professores mais tradicionais esperam apenas que o aluno consiga colocar em prática aquilo que está em sua mente, não importando como vai ser executado. Merleau-Ponty introduz uma nova concepção de corpo, a partir de seu livro *Fenomenologia da Percepção* (1945), indo de encontro ao pensamento dualista cartesiano, que divide mente e corpo, em que a consciência, tradicionalmente, sempre foi considerada como uma função basicamente intelectual, tendo o corpo como opositor. Merleau-Ponty apresenta uma nova concepção de consciência, em que a realidade corporal e o cogito⁹ se complementam.

A cada instante de um movimento, o instante precedente não é ignorado, mas está como que encaixado ao presente, e a percepção presente consiste em suma em reaprender, apoiando-se na posição atual, a série das posições anteriores que se envolvem uma nas outras. [...] Meu corpo tem seu mundo ou compreende seu mundo sem precisar passar por “representações”, sem subordinar-se a uma “função simbólica” ou “objetivante”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 194-195, grifos do autor).

Nesta mesma direção, Fabrin (2002) afirma que

a mente não existe sem o corpo e o corpo não existe sem a mente. Mente-corpo coabitam e coexistem num mesmo ser. É o cérebro-mente que comanda os movimentos, as ações, os pensamentos, as emoções do ser humano (p. 59).

Um músico erudito dedica várias horas ao longo do dia à prática de movimentos repetitivos, com vista à aquisição de competências que lhe permitirão alcançar determinados “gestos musicais” (WYNN PARRY, 2004). Um dos exercícios essenciais no preparo técnico de um músico é a execução de escalas e arpejos. Não se pode ser um músico de alta performance sem a prática diária de escalas, em todas as tonalidades, com as mais diversas articulações e sempre aumentando a velocidade.

A repetição serve, no aprendizado dos instrumentos, para a memorização da música em seus elementos constituintes – melodia, harmonia e ritmo, a interação com o conjunto de instrumentos. Os professores recomendam,

⁹ Cogito: “O pensamento do *cogito* percorre toda a obra de Merleau-Ponty, na medida em que, para ele, a reflexão (que tem no *cogito* sua fórmula) é a recuperação e a atestação filosóficas da verdade e da experiência” (DUPONT, 2010, p. 11).

durante o estudo, a fragmentação funcional e deliberada de sua unidade para que cada elemento seja trabalhado e aprendido. Para gravar a melodia, o aluno é instado a tocá-la lentamente ou em vários agrupamentos rítmicos, prestando atenção à sequência de notas, ao dedilhado. Para dominar o ritmo e superar dificuldades, formas de estudo dissociadas também são recomendadas: estudar a estrutura rítmica da peça sem a melodia, batendo palmas, batucando o ritmo no corpo ou sobre superfícies do ambiente, solfejando o nome das notas ou até cantando a melodia. (VEZZÁ, 2013, p. 135)

A repetição musical é consenso entre músicos e professores de diferentes Escolas e países. Ao longo dos anos, os músicos vêm tentando tornar a execução de escalas em algo automatizado e/ou mecanizado pelos dedos, para que, então, possam se concentrar mais na produção e qualidade do som. Em contraponto a isso, Merleau-Ponty (2006) afirma que “a motricidade não é uma serva da consciência” (p.198) e que “é o corpo [...] que ‘apanha’ (*kapiert*) e que ‘compreende’ o movimento”. (p. 198, grifos do autor).

É preciso sentir os movimentos, compreendê-los, ter uma percepção ligada à atitude do corpo. “Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo” (NÓBREGA, 2008, p. 141). A experiência perceptiva é uma experiência corpórea. De acordo com Merleau-Ponty (2006) o movimento e o sentir são os elementos chaves da percepção, desse modo:

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (p. 308).

O conhecimento, nessa nova perspectiva, dá-se a partir da própria experiência do sujeito. Deixamos de pensar no conceito de que temos um corpo para pensar que somos um corpo. O corpo é o nosso modo próprio de *ser-no-mundo*. “Meu corpo é o pivô do mundo [...] tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.122). O sentido de corpo apresentado por Merleau-Ponty é denominado corpo-próprio, corpo-vivido, que ao mesmo tempo é “eu” e “meu”, um corpo que se movimenta, que é ser sexuado, ser desejante, que se expressa e fala e que fala através de expressões, movimentos e, por que não dizer, de performance musical.

1.2.3 A corporeidade presente (ou não) nas aulas de instrumento

No ano de 2013, segui o conselho de um professor de umas das disciplinas do doutorado, Seminário de Tese, para ler sobre *Corporeidade*, a partir do livro *Fenomenologia da Percepção* (1945 – edição de 2006), de Maurice Merleau-Ponty. Dentre as diversas abordagens teóricas sobre o corpo, como o *Corpo Biográfico* e os *Estudos da Performance*, escolhi esse referencial nesta pesquisa.

Moreira (2014) salienta que “a corporeidade não deve ser tratada como conceito, mas sim como uma atitude perante a vida, como uma forma de viver a abundância da existencialidade” (p. 152). A essência da corporeidade apresentada por Merleau-Ponty tem sinônimo de corpo-vivido, remetendo sempre ao corpo em movimento, e deve ser compreendida como um conjunto de significações vividas pelo corpo.

Considerar o corpo em movimento como um sistema autopoietico é reconhecê-lo como fenômeno que não se reduz à causalidade linear; é considerar ainda que o ser humano não seja um ser determinado, mas uma criação contínua. É, por fim, uma tentativa de abordar a corporeidade não como algo abstrato, é recusar as dicotomias, é ensaiar atitudes complexas para compreender o humano e sua condição de ser corpóreo em incessante movimento, admitindo diferentes interpretações, pautadas na circularidade ou recursividade dos fenômenos (NÓBREGA, 2008, p. 145).

Durante a performance musical, existe uma percepção do corpo que faz música; nesse sentido, existe um corpo-vivido que faz música e que, através dos movimentos, é percebido tanto por quem toca quanto por quem assiste.

Quando tocamos em pequeno conjunto, naquilo que é denominado música de câmara, há uma interação e uma troca muito significativa entre os músicos, muito mais do que quando tocamos em orquestra. Quando tocamos em orquestra, há um maestro que nos rege, que nos diz em qual andamento devemos tocar, se vamos tocar *forte* ou *piano*, se em determinado trecho a música ficará mais rápida ou mais lenta. Nós tocamos conforme os movimentos executados pelo maestro. No caso da música de câmara, a qual tocamos entre dois a dez músicos, não há a presença de um maestro, mas, mesmo assim, tocamos juntos. Tocamos juntos porque sentimos o que o outro está fazendo, e há uma cumplicidade e troca de olhares que, muitas vezes, não está presente entre os músicos na orquestra. Respiramos juntos,

sentimos juntos a música que estamos tocando, e, mesmo que não nos olhemos o tempo todo, o corpo do outro está presente em mim e eu coexisto no dele. “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.253).

Vejo que a essência da corporeidade está presente na aula de instrumento e no momento da performance, porém, muitas vezes, falta uma consciência do corpo. A partir dessas reflexões, me questiono: em que medida esta atitude de corporeidade está sendo refletido nas aulas de instrumento? Os professores têm tido um olhar para seus alunos como um corpo-vivido? Ou apenas como corpo-objetivo? Eu não deveria ter consciência daquilo que faço com meu corpo? Se não tenho um corpo, mas *sou* um corpo, então, *eu-corpo* sou meu próprio instrumento musical. Nesse sentido, por que cuido muito mais do meu instrumento (material) do que de meu corpo? Se o instrumento parte, não tocamos com ele até levar a um *luthier* ou especialista para consertá-lo; então por que continuamos a tocar quando temos dores?

“Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 114). Seguindo o pensamento com Merleau-Ponty, “pode, por outro lado, depender da história pessoal do doente, de suas recordações, de suas emoções ou de suas vontades” (p. 116). No caso dessa citação, o autor se referia à síndrome do membro fantasma, sentido por pessoas que tiveram membros do corpo amputados, mas creio que podemos transpor este pensamento para a aula de instrumento e a saúde do músico. Às vezes, nos deparamos com professores que nunca sentiram dor ao tocar o instrumento, que começaram a aprender tão cedo que seus músculos foram se desenvolvendo junto com o seu crescimento musical, que nunca tiveram dificuldade em resolver determinadas passagens técnicas. Esses professores, muitas vezes, têm dificuldade em entender e auxiliar seus alunos nesse sentido, pois, para eles, o processo foi muito natural. Porém, sustentar um instrumento por minutos, horas, não é algo natural para nosso corpo. Um exemplo disso é a flauta, um instrumento que exige uma postura assimétrica, à direita do corpo do flautista, braço esquerdo em adução, braço direito em abdução e cintura levemente girada. Merleau-Ponty segue nos dizendo que “o ‘esquema corporal’ é

finalmente uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo” (p. 147). Essa é a maneira como nos exprimimos. “O corpo é eminentemente um espaço expressivo” (p.202). Mesmo que essa postura pareça antinatural, precisamos torná-la a mais natural possível, fazendo com que o instrumento seja uma extensão de nosso corpo, com que a consciência do corpo invada o corpo (MERLEAU-PONTY, 2006).

CAPÍTULO 2

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

(GOODSON, 1995, p. 71).

2.1 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Pesquisa (auto)biográfica, biografias, autobiografias, memórias, diários, cartas, história oral, história de vida, relato de experiência, narrativas... uma variedade de termos existentes em relação às técnicas de produção de dados e à metodologia, o que, muitas vezes, acaba por dificultar a definição e a classificação do material e do carácter (auto)biográfico (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição sine qua non. A memória é o elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. (ABRAÃO, 2004, p.202).

Nesse sentido, o presente estudo desenvolveu-se a partir da leitura de referenciais de pesquisa (auto)biográfica, como Nóvoa e Finger (1988 – edição de 2014), Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Roberts (2002), Abraão (2004) e Josso (2010a; 2010b). Apesar de alguns desses autores usarem nomenclaturas diferentes, estou certa de que é apenas uma questão de escolha dos autores (como o próprio professor António Bolívar me esclareceu em uma conversa). Bolívar, Domingo e Fernández, por exemplo, utilizam o termo “investigação biográfico-narrativa” (2002, p. 18) para compreender qualquer forma de reflexão oral ou escrita que utiliza a experiência pessoal em sua dimensão temporal, tais como histórias de vida, história oral, escritos e narrativas (auto)biográficas, entrevistas narrativas, documentos pessoais, testemunhos, etc. Neste trabalho foi adotado o termo (auto)biográfico, por

já estar consolidado nas pesquisas no Brasil, a partir da realização dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que ocorrem desde 2004, e por ter origem, provavelmente, no título do livro *O método (auto)biográfico e a formação* de António Nóvoa e Mattias Finger, em 1988.

Não há dúvidas sobre o crescimento das pesquisas que utilizam (auto)biografias, narrativas, histórias de vida. Roberts (2002) nos expõe que, assim como houve uma “virada cultural e linguística” (p.3), parece que estamos presenciando uma “virada narrativa, biográfica ou (auto)biográfica” (p.3).

No entanto, é preciso ter cautela com o sucesso das abordagens (auto)biográficas:

Trata-se, a muitos títulos, de um *sucesso perigoso*: desde logo, porque provoca os “efeitos da moda” [...] em seguida, porque tende a dar guarida a experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis; finalmente, porque facilita uma apropriação acrítica e, portanto, a redução das suas potencialidades transformadoras. (NÓVOA, 1995, p. 19, grifos do autor).

Nóvoa afirma que não se pode negar a importância das abordagens (auto)biográficas para as práticas e reflexões educativas e incentiva esse tipo de pesquisa, com todo cuidado e rigor científico. Josso (2010a) também trata deste crescimento da abordagem biográfica, declarando a importância desse tipo de pesquisa que trouxe um lugar para a subjetividade junto aos trabalhos científicos. A valorização da pesquisa (auto)biográfica é situada por Elizeu Souza (2008) juntamente com a virada hermenêutica, em um momento em que “se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados às experiências individuais e coletivas” (p. 43), atribuindo a importância da abordagem (auto)biográfica dentro da perspectiva do paradigma singular-plural, apresentado por Josso (2010b).

O grande *boom* da pesquisa biográfica se deu nos Estados Unidos, no final dos anos 60 e início dos anos 70, através das pesquisas com História Oral, dando origem a Oral History Association (OHA), em 1967 (THOMPSON, 2002). A utilização, a partir do final dos anos 70, dos métodos biográficos, dos memoriais e escritas de si, como ponto de vista de formação, demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como se confronta com os métodos dominantes no

cenário da pesquisa educacional (SOUZA, E., 2008). Essas questões são evidenciadas por Passegi (2006) ao afirmar que, no âmbito da pesquisa em educação, as histórias de vida surgem no contexto da formação permanente, já que pesquisas e práticas de formação foram realizadas contribuindo para uma maior notoriedade das histórias de vida em formação, pois, a partir do momento em que o adulto passa a ser o centro do processo de formação, as experiências formadoras inscritas em projetos autobiográficos passam a ser valorizadas como possibilidade de orientação e reorientação profissional.

Elizeu Souza nos diz que

[...] as práticas de pesquisa e formação com histórias de vida têm adotado uma variedade de fontes e procedimentos de coleta, agrupando-as em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas, em que os memoriais acadêmicos e de formação assumem papel importante nos processos de aprendizagem e de formação. (2008, p. 43, grifos do autor).

Nesse sentido, o método (auto)biográfico tem sido utilizado em diversas pesquisas na área educacional, como fontes históricas, necessitando cada texto escrito ser empregado como objeto de análise considerando, especialmente, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa ou de formação a que esteja vinculado. A crescente consolidação dos domínios da pesquisa (auto)biográfica passa por essas diferentes questões e busca firmar-se ao mesmo tempo em que permite aos pesquisadores, implicados com a abordagem, superar fragilidades, críticas e reducionismos às práticas de pesquisa/formação, no âmbito das histórias de vida.

De acordo com Elizeu Souza (2008), a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), no cenário europeu, contribuiu para a consolidação das pesquisas com histórias de vida, através de diferentes experiências, para a formação de novos grupos de pesquisas e para a autonomia do movimento biográfico que, no Brasil, se desenvolveu a partir dos anos 90. O crescimento das experiências de pesquisa-formação com as histórias de vida possibilitou que fossem criados e consolidados grupos e redes de pesquisa sobre as histórias de vida, numa dimensão dialógica entre os pesquisadores, os grupos e as parcerias construídas entre os diferentes grupos. O autor ainda destaca, nesse

movimento, a realização dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que acontecem a cada dois anos no Brasil e reúnem centenas de pesquisadores de diversos países.

2.1.1 Uma diversidade de termos e usos

Dentro das diferentes abordagens e técnicas de coleta de dados que a pesquisa (auto)biográfica nos proporciona, me aproximo da metodologia da História Oral, a qual também sofre com alguma confusão de termos. “Por história oral se entende todo o trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais em diferentes modalidades, independentemente da área de conhecimento na qual essa metodologia é utilizada” (Estatuto da ABHO¹⁰, art. 1º, § 1º, 1944).

A História Oral foi criada em 1948 como uma técnica moderna de documentação histórica, quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana. (“Oral History Association – EUA” citado por THOMPSON, 1992, p. 89).

História Oral não trata apenas de uma entrevista ou outro tipo de fonte oral. “A História Oral é uma história construída em torno de pessoas” (THOMPSON, 1992, p. 44). Segundo Meihy e Holanda (2011), História Oral é um conjunto de procedimentos que tem início na elaboração do projeto, passando pela escolha das pessoas a serem entrevistadas, planejamento da condução e duração da(s) entrevista(s), transcrição, conferência, análise e muitos outros fatores que precisam ser somados e articulados em conjunto.

Por algum tempo, a História Oral esteve associada às lembranças do passado e foi utilizada para dar voz aos excluídos, tais como mulheres, moradores das zonas rurais e idosos. Meihy e Holanda (2011) discordam que a História Oral contém apenas histórias do passado e consideram a História Oral como um processo em movimento, uma “história do **tempo presente** e também reconhecida como **história viva**” (p.17, grifo do autor).

¹⁰ Associação Brasileira de História Oral: disponível em <http://www.historiaoral.org.br/estatuto>

Muitas vezes, encontrarmos alguma confusão de termos nas classificações de História Oral, principalmente no uso dos termos História Oral ou História de Vida. Yow (2005) faz uma referência a isso ao afirmar que os historiadores orais provavelmente dedicaram mais energia a questões voltadas à definição e uso de termos do que em quaisquer outras disciplinas.

De acordo com Pereira de Queiroz:

História Oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. [...] busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo [...]. Na verdade tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica. (2008, p. 42).

Meihy (2005) divide a História Oral em três gêneros distintos: História Oral de Vida; História Oral Temática e Tradição Oral.

- 1) *História Oral de Vida*: valoriza o indivíduo, a experiência de uma pessoa. O principal nesse tipo de entrevista é a experiência do colaborador, sendo que não se busca a verdade, mas sim a versão do colaborador. Nesse caso, a interferência do entrevistador, durante os depoimentos, é mínima;
- 2) *História Oral Temática*: preocupa-se com o testemunho sobre algum assunto específico e previamente estabelecido. Organiza-se um roteiro, e a interferência do entrevistador é mais clara e objetiva.
- 3) *Tradição Oral*: utilizada por historiadores que produzem História Cultural. Trabalha com a permanência de mitos e questões do passado manifestadas em comunidades.

Pereira de Queiroz começa a nos diferenciar a História de Vida, dentro do quadro mais amplo da História Oral:

[...] avanços e recuos marcam as histórias de vida; e o bom pesquisador não interfere para restabelecer cronologias, pois sabe que também estas variações no tempo podem constituir indícios de algo que permitirá a formulação de inferências; na coleta de histórias de vida, a interferência do pesquisador seria preferencialmente mínima. Outro aspecto [...] é ser ela uma técnica cuja aplicação demanda longo tempo [...]. (2008, p. 44)

Nesse contexto, na história de vida, “quem decide o que vai relatar é o narrador” (Ibid, p. 45), e, diante disto, o pesquisador deve tentar se conservar em silêncio, pois o narrador é o próprio fio condutor. A interferência do pesquisador, durante o depoimento, deve ser mínima, e ele deve procurar não intervir e não se impor durante a narração.

Na literatura americana, encontramos diferenças dentro da História de Vida, chamado de *Life History* e *Life Story*¹¹. Fischer (2004) traz a definição de Goodson sobre estes dois termos:

Goodson distingue *life story* de *life history*, considerando a primeira como uma reconstrução pessoal da experiência, a qual permite ao pesquisador obter dados, geralmente a partir de entrevistas não-estruturadas. O pesquisador busca suscitar as percepções do entrevistado, estimulando-o a contar *estórias*. Neste caso o pesquisador tem uma postura relativamente passiva, em lugar de prontamente ir colocando interrogações. Já com relação à *life history* é diferente. Este começa com uma *story*, porém procura ir adiante, construindo questões a partir de outras informações como, por exemplo, depoimentos de outras pessoas, evidências documentais ou informações históricas disponíveis. Portanto, é muito mais do que a coleta de *histórias de ação* ou de eventos que aconteceram com um indivíduo. A preocupação está em ampliar a visão da problemática em estudo, envolvendo a dimensão intertextual e intercontextual da análise. (FISCHER, 2004, p. 155).

Yow (2005) faz referência a estes dois termos, mas dá ênfase e utiliza o termo *life history*, o qual define como aquilo que uma pessoa conta de sua vida e que é registrado, de alguma forma, gravado ou por escrito, e interpretado por uma outra pessoa que edita e apresenta esta narrativa. Brian Roberts (2002) também se refere a esses dois termos, abordando a *life story* como um relato daquilo que a pessoa conta, e, a *life history*, como um estudo de caso acerca da vida da pessoa, preocupado com a veracidade dos fatos. No entanto, Roberts afirma que tal distinção é difícil de manter na prática, quando o pesquisador efetua uma entrevista com um participante.

A partir desses conceitos de História de Vida e das “divisões” estabelecidas por Meihy (2005), pude perceber que o gênero mais apropriado para a minha pesquisa é a História Oral Temática, pois tenho um assunto central definido, e

¹¹ Embora na gramática da língua portuguesa seja encontrada a diferenciação entre *estória* (narrativa popular, conto, ficção) e *história* (ciência histórica), essa diferença não tem sido utilizada e no dicionário Aurélio encontra-se a recomendação do uso apenas da grafia *história*.

desejo apresentar argumentos ao colaborador e estimulá-lo a narrar a partir de questões voltadas a esse tema.

Na História Oral Temática existe um foco ou tema central que justifica a entrevista, a partir do qual é possível fazer recortes e conduzir a narrativa do entrevistado de modo a possibilitar uma maior objetividade (MEIHY; HOLANDA, 2011). Nesse caso, o pesquisador tem um roteiro organizado em torno de um determinado tema, já que a História Oral Temática tem o questionário como ferramenta fundamental para que o pesquisador obtenha os detalhes desejados.

Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 40).

Louro (2004) nos afirma que a entrevista narrativa semiestruturada é privilegiada no uso da História Oral Temática, pois esse tipo de entrevista possibilita que um tema específico seja abordado sem fechar completamente as perguntas em torno das hipóteses levantadas pelo pesquisador, permitindo que “a voz do entrevistado possa ser ouvida, possivelmente surpreendendo o pesquisador com respostas e abordagens de assuntos que não foram antecipados” (p. 27).

A entrevista narrativa objetiva provocar uma situação onde o entrevistado se sinta encorajado e estimulado a falar, contar a história sobre algum fato ou acontecimento importante de sua vida e do contexto social em que ele está inserido (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012). Em razão disso, acredito que a entrevista narrativa é a escolha adequada para eu trabalhar com a História Oral Temática, pois, através dessa entrevista, a história e memórias dos professores serão contadas, significados serão construídos, experiências passadas terão um novo sentido e serão compartilhadas com outras pessoas.

Para além das entrevistas narrativas, escrevi Diários de Campo nos momentos anteriores e após as entrevistas. Nesses diários, tive a intenção de descrever a preparação para as entrevistas: meus sentimentos e expectativas diante dos professores, pré-conceitos meus acerca da aula de instrumento e do olhar do professor sobre a saúde do aluno, notas metodológicas, dentre outras questões que surgiram. Alberti (2005) sinaliza a importância de se registrar nos diários as reações

dos entrevistados, interrupções da entrevista, dificuldades em responder questões, contatos posteriores à gravação, etc. Flick (2009) também ressalta que “fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou na apresentação dos resultados, vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados” (p. 269).

Assim, meus diários foram úteis para a minha reflexão pessoal e também para o momento das análises de dados, pois continham algumas descrições detalhadas de diversas situações vivenciadas tanto por mim quanto pelos colaboradores, antes e durante as entrevistas. Louro (2004) relata que seus diários de campo se mostraram muito importantes para a compreensão do contexto em que as entrevistas foram realizadas e que, a partir deles, emergiram categorias que foram úteis para as análises dos dados.

2.1.2 Pesquisa Narrativa em Educação Musical

Dentro das pesquisas (auto)biográficas, encontram-se pesquisas específicas utilizando Entrevistas Biográficas ou Narrativas, em História Oral e História de Vida de professores, músicos e alunos de música. No Brasil, destacam-se as pesquisas realizadas no estado do Rio Grande do Sul, dentro dos grupos de pesquisa *Educação Musical e Cotidiano* e *Educamus* (Educação Musical e Musicalidade), ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e dos grupos de pesquisa *FAPEM* (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical) e *NarraMus* (Autonarrativas em Práticas Musicais), ambos da Universidade Federal de Santa Maria, onde é encontrada a maioria das investigações que utilizaram História Oral ou entrevistas biográficas/narrativas em pesquisas com professores, músicos ou alunos de música, nos últimos doze anos (de 2003 a 2015). Foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e, também, no Banco de Teses da Capes.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, encontrei a tese de Torres (2003) sobre Identidades e memórias musicais de alunas de um curso de Pedagogia e a dissertação de Anders (2014) sobre o significado atribuído à dança nas aulas de música a partir da narrativas de crianças estudantes do quinto ano do

ensino Fundamental e a dissertação de Soares (2014) com narrativas de estudantes do ensino médio sobre o significado das aulas de música na escola

. No Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, localizei as teses de Louro (2004), Gonçalves, L. (2007), Gomes (2009), Abreu (2011) e Bozzetto (2012) e as dissertações de Galizia (2007), Vieira (2009), Gaulke (2013) e Pedrini (2013). Os temas dessas pesquisas são: Identidades profissionais de professores universitários de instrumento (LOURO, 2004); Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música (GALIZIA, 2007); Educação Musical e sociabilidade em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960 (pesquisa que combinou o uso de fontes orais com fontes escritas e iconográficas) (GONÇALVES, L., 2007); A aprendizagem musical em família (GOMES, 2009); A cultura profissional do professor de violão (VIEIRA, 2009); Professores licenciados em outras áreas de conhecimento que se tornam professores de música na educação básica (ABREU, 2011); Expectativas e concepções de famílias sobre o aprendizado musical de seus filhos em uma orquestra (BOZZETTO, 2012), Narrativas de professores de música da educação básica (GAULKE, 2013); e Narrativas de crianças sobre aprendizagem musical (PEDRINI, 2013).

Dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, temos as dissertações de Ferla (2009), Amaral (2010), Nedel (2010), Borba (2011), Machado (2012), Souza, Z. (2012), Junges (2013), Lima, J. (2013); Weber, V. (2014), Lima, D. (2015) e Weiss (2015). Os temas abordados são: A trajetória da professora Helma Bersch frente ao ensino de música no contexto da imigração alemã católica na região do Vale do Taquari (FERLA, 2009); Identidades de professoras de Educação Artística no Paraná problematizadas a partir da repercussão da lei 11.769/08 (AMARAL, 2008); Práticas corporais e o ensino de música em uma perspectiva interdisciplinar (NEDEL, 2010); Construções de significados sobre cibercultura dos professores universitários de instrumento (BORBA, 2011); A relevância da experiência no processo de formação de professores de Teoria e Percepção (MACHADO, 2012); Pensamento de professores sobre a construção da docência de Flauta Doce (SOUZA, Z.; 2012); O canto coral em projetos sociais a partir da perspectiva de uma professora (JUNGES, 2013); Trajetória de vida e memórias da

educadora musical Ingeburg Hasenack (LIMA, J., 2013); A construção da docência do bacharel em música (WEBER, V., 2014); Narrativas sobre uma escola de Contrabaixo (LIMA, D., 2015); Narrativas de professores de Acordeom no Rio Grande do Sul (Weiss, 2015).

Ainda, encontrei as dissertações de Gonçalves, A. (2009), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos; Silva, C. (2011), no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB; Marques (2011), no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU; Santos, J. (2012), no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPel; Silva, E. (2012), no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC; a tese de Rômulo Queiroz (2012), no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. As temáticas de cada uma dessas pesquisas são: A trajetória docente e a prática pedagógica de quatro professoras de música que deram aulas em escolas do interior de São Paulo, no período de 1952-1971 (GONÇALVES, A., 2009); Lembranças de professoras sobre o ensino de música no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN (SILVA, C., 2011); Experiências musicais reconstruídas nas lembranças de idosas (MARQUES, 2011); Memórias, histórias e identidades de um fazer musical no sul do Brasil (SANTOS, J., 2012); Um projeto de educação musical e de canto coral da UFC, a partir do protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino (SILVA, E., 2012); Fatores que incidem sobre a não conclusão dos alunos no curso técnico de Piano, na escola de música da Universidade Federal do Pará (QUEIROZ, R., 2012).

2.1.3 Narrativas de professores do Ensino Superior em Música

Dentre as sete teses e vinte e uma dissertações encontradas no período de doze anos, apenas uma tese e três dissertações utilizaram-se da abordagem biográfica da história oral para entrevistas exclusivamente com docentes universitários de música: a tese de Louro (2004) e as dissertações de Galizia (2007), Borba (2011) e Machado (2012). Esses quatro trabalhos têm uma relação muito próxima, já que a tese de Louro e a dissertação de Galizia foram desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, enquanto que as

dissertações de Borba e Machado foram orientadas por Louro, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, dentro do grupo de pesquisas *NarraMus*.

A pesquisa de Louro (2004) foi realizada com dezesseis docentes universitários/professores de instrumento de três universidades públicas do Rio Grande do Sul – UFRGS, UFSM e UFPel – tendo a entrevista como principal fonte de dados. A autora focalizou em professores que lecionavam a disciplina Instrumento Principal (piano, violino, flauta, violão, entre outros) nos cursos de Bacharelado em Música – opção instrumento – e tinha como objetivo compreender as identidades profissionais dos professores através das narrativas, bem como reconhecer as competências musicais, pedagógicas e políticas presentes na vida profissional destes professores. Louro (2004) também se utilizou do Diário de Campo para explicitar melhor o contexto das entrevistas, aquilo que ela estava sentindo, suas dúvidas, reflexões e perspectivas.

A referida autora se aproxima do conceito de identidades a partir de Dubar, dentre outros autores, e o enfoque sociológico é trazido a partir de Kraemer. De acordo com Louro “a pesquisa busca a relação das pessoas com a música e umas com as outras dentro de um conceito de identidade profissional que abrange aspectos amplos da profissionalidade, aspectos que vão além das práticas musicais dos participantes” (2004, p. 25).

Dentro do mesmo objeto de estudo – os docentes universitários de música – outros autores, como Galizia (2007), almejam problematizar narrativas desses professores, buscando compreender aspectos coletivos de professores que possuem características em comum. A dissertação de Galizia (2007) teve como objetivo investigar, sob o olhar dos docentes universitários, os saberes que norteiam o trabalho acadêmico musical no ensino superior em Música. O autor realizou entrevistas com oito professores de música atuantes em universidades públicas da região sul do Brasil. Optou, ainda, por não revelar o nome e localização das instituições. Os professores eram ministrantes de disciplinas de Fundamentos Teóricos da Música, tais como: História da Música, Análise Musical, Harmonia, Percepção Musical, dentre outras.

O principal referencial teórico de Galizia foi Maurice Tardif, e, com este, o autor dialoga ao longo do texto, relacionando os saberes docentes apresentados por Tardif com aqueles que os professores narram nas entrevistas.

Por outro lado, os trabalhos a seguir, que seguem uma direção metodológica apontada por Louro (2004), uma vez que foram realizados por orientandos seus, exploram as narrativas na conjunção entre aspectos individuais e coletivos. Além disso, o estudo busca compreender como tradições e inovações, no que se refere a maneiras de ensinar música, podem estar relacionadas nas narrativas de professores do ensino superior.

Borba (2011) analisou a construção de significados, relacionados à cibercultura, por docentes universitários/professores de instrumento, ao problematizar o ensino de música no contexto tecnológico contemporâneo, pontuando de que maneira os docentes universitários dos cursos de bacharelado em música da UFSM e da UFRGS relacionavam-se com as tecnologias de informação e comunicação em suas práticas docentes. Tal relação foi compreendida por meio da investigação dos reflexos desses novos meios tecnológicos na construção de significados da prática docente. Foram entrevistados cinco professores dos cursos de bacharelado em instrumento da UFRGS e da UFSM. Para a ampliação dos conceitos e significados sobre a cibercultura, Borba dialoga com autores como Lévy e Lemos.

Da mesma forma que Borba se depara com professores que refletem sobre a sua prática, tendo a cibercultura como tema, Machado (2012) busca estudar os professores de Teoria e Percepção. Considerando que seus entrevistados são de gerações recentes, ela busca compreender como encaram o desafio de ensinar algo tão tradicional no ensino conservatorial, como a teoria e percepção musical, dentro de um mundo contemporâneo, da mesma maneira como Borba trata em relação ao ensino de instrumentos.

A pesquisa de Machado (2012) é uma investigação em educação que buscou, na História Oral, alguns caminhos para percorrer as narrativas de seus colaboradores, a fim de, em uma entrevista temática, compreender a relevância da experiência no processo de formação de cinco docentes universitários/professores

de Teoria e Percepção Musical, em quatro universidades públicas do Rio Grande do Sul: UFRGS, UERGS, UFSM e UFPel.

Em seu referencial teórico, Machado traz consigo autores como Tardif e Josso – principalmente Josso – no que se refere à aprendizagem experiencial, pois esses professores não têm formação em Teoria e Percepção Musical, são bacharéis em instrumento:

Deparei-me com professores que constroem a docência a partir de um concurso público. Preocupações com processos cognitivos, aprendizagem, ensino, avaliação, currículo, entre outros encargos da profissão, começam a ser o centro de sua atenção. [...]. Contudo, é a experiência adquirida na prática de sala de aula que vai conferindo ao professor liberdade e autonomia na condução da formação dos estudantes de música que por eles passam. É um movimento entre o formar e o formar-se. (MACHADO, 2012, p. 70-71).

A partir do levantamento apresentado, posso perceber claramente o que minha pesquisa tem em comum com essas e o quanto ela se distancia. Como já está descrito no título deste subcapítulo, o principal ponto em comum são as narrativas dos professores do ensino superior em música. Acredito também haver muita semelhança no preparo das entrevistas, no diálogo, no ato dos professores se narrarem. Os assuntos abordados por esses autores – identidades, saberes, cibercultura, formação profissional – poderão surgir em meio às narrativas dos professores que eu entrevistarei, quando eles falarem sobre a aula de instrumento, postura, movimento, corpo. Diante destas leituras, ficam meus questionamentos: Como o professor se vê diante do assunto “saúde do músico”? Que saberes ele utiliza para orientar os alunos acerca desse assunto? O professor de instrumento não tem formação em área da saúde, ele é um bacharel em instrumento. Assim, será que ele acredita ter responsabilidade de orientar o aluno quanto aos cuidados com o corpo ou apenas ao que se refere à técnica e à boa performance?

Do mesmo modo que Borba e Machado tentaram compreender os desafios dos professores inseridos em um contexto de ensino tradicional da música diante de um momento de transformações e inovações, acredito que tenho desafios semelhantes com os professores que entrevistei, pois fazem parte deste contexto de tradições musicais e conservatoriais, embora se observe um crescimento na

quantidade de os trabalhos sobre saúde do músico, apontando para o professor como cuidador e promotor da saúde e bem estar do aluno.

2.2 ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FLAUTA E PIANO: A SELEÇÃO E O CONTATO COM OS PARTICIPANTES

Enquanto aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – Centro de Educação), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), faço parte do grupo de pesquisa nominado *NarraMus (Autonarrativas de Práticas Musicais)*, certificado no CNPq, que está vinculado simultaneamente à linha de pesquisa Educação e Artes do PPGE e também ao Departamento de Música (Centro de Artes e Letras), uma vez que sua líder atua nestas duas unidades. O grupo é composto por pesquisadores da UFSM, do Centro Universitário Metodista IPA de Porto Alegre e da Universidade Federal de Pelotas e tem como objetivo desenvolver pesquisas e estudos sobre a “narrativa de si” com pessoas ligadas a práticas musicais, buscando estabelecer uma interface entre as pesquisas (auto)biográficas, na área de Educação, e a pesquisa e prática em Educação Musical.

O grupo de pesquisa NarraMus realiza estudos a partir de um recorte (auto) biográfico, dentro de um olhar sobre os processos identitários, como foco e não como exclusividade, buscamos refletir sobre os fenômenos da Educação Musical narrados por seus protagonistas. Nesse processo, os discursos verbais e sonoros entrecruzam-se e são objeto de um diálogo contrapontístico entre os discursos próprios dos pesquisados, dos pesquisadores e dos autores revisados. Este recorte abstrato se materializa em pesquisas que se utilizam de entrevistas de História Oral Temática e de diários de aula. De qualquer forma, o discurso verbal, em seu entrecruzamento com as sonoridades e as práticas corporais para produzi-las, é o *lócus* no qual as identidades são moldadas. Tal se dá na “interface”, não é o sujeito que tem uma identidade dada, nem o discurso por si mesmo que estabelece a identidade, mas é através de aparatos de subjetivação nos quais o sujeito se contrapõe ao discurso que ele passa a estar ciente de aspectos de sua identidade, dos quais não possui consciência plena anterior ao exercício de falar e escrever. (BORBA; LOURO; MACHADO, 2012, p.01-02).

Ao observar as pesquisas já realizadas pelo grupo *NarraMus*, bem como as que estão em desenvolvimento, é possível afirmar que há uma crescente tendência para pesquisas com docentes universitários de música e, também, com professores de instrumento. Essa tendência está fortemente ligada à tese da líder do grupo, Ana

Louro (2004), que investigou, através de narrativas de história oral temática, as identidades profissionais de dezesseis professores universitários de instrumento, de três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul.

Seguindo por esses mesmos caminhos metodológicos, hoje encontramos duas teses (sendo uma delas a minha e outra em andamento) e duas dissertações concluídas, que têm o professor de instrumento como foco principal. Em sua tese, Mota (2015, em elaboração) entrevistará professores de oboé, em diversos estados do Brasil. A dissertação de Weiss (2015) trouxe narrativas de professores de Acordeom, com mais de 15 anos de experiência musical e de ensino, e a dissertação de Lima, D. (2015) estudou a escola de contrabaixo, a partir das narrativas de familiares e ex-alunos de um renomado músico, no Rio Grande do Sul, o professor Milton Romay Masciadri. Outras pesquisas, com professores de instrumento em nível de graduação (iniciação científica e trabalho de conclusão de curso), também têm sido realizadas dentro do nosso grupo.

Assim, procurei seguir na mesma direção dessas pesquisas já realizadas no grupo *NarraMus*. Minha pesquisa, com docentes universitários de música, segue pelos mesmos caminhos dos trabalhos de Louro (2004), Borba (2011) e Machado (2012), ou seja, ela é permeada pela perspectiva metodológica da História Oral, tendo o ensino superior de música como área temática e *lócus* das pesquisas e o professor de instrumento como foco, assim como nas pesquisas de Weiss (2015) e Lima, D. (2015).

Segundo Eggert (2004), as influências teóricas nas pesquisas qualitativas, na área da Educação, no Brasil, atravessaram vários ângulos e estão voltadas para a construção de conhecimentos, dando conta de uma série de enfoques e realidades na pesquisa social e educativa. A narrativa de história oral temática é apenas um dos diferentes caminhos metodológicos que a pesquisa qualitativa pode ter. O uso das narrativas nas pesquisas educacionais justifica-se porque:

[...] os seres humanos são organismos vivos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo [...], a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e

nas suas próprias histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11-12, tradução nossa)¹².

Borba, Louro e Machado (2012) concordam com Connelly e Clandinin (1995) e afirmam que as experiências, aparentemente, podem ser individuais, contextuais e subjetivas, mas que, quando tomadas como foco de atenção, se mostram, no processo narrativo e reconstrutor do pesquisador, histórias sociais, que estão imbricadas em processos formativos de outros sujeitos também.

Estou de acordo com Oliveira (2006) quando sustenta que

Nas narrativas docentes interessa-nos conhecer como o professor vem se produzindo como sujeito ou ator social e como alguém que escolhe a docência como trabalho ou profissão. É do nosso interesse conhecer, também, como o professor vem exercitando o “cuidado de si” como cuidado ético e estético, pois este é o substrato das culturas. (p. 178, grifo do autor).

Através da metodologia da História Oral, quero problematizar a saúde do músico ouvindo as narrativas de docentes universitários/professores de música e procurando entender como esse professor lida com as questões relacionadas ao corpo e à saúde do aluno. Sei que esses professores são, muitas vezes, considerados “o mestre”, detentor do conhecimento musical, tesouro que seus alunos tanto almejam. Possuem carreira internacional ou são importantes concertistas no cenário nacional. Fazê-los descer do pedestal (onde são colocados pelos próprios alunos, na maioria das vezes) e narrar a sua profissão pode não ser uma tarefa fácil. Falar sobre um assunto – o corpo e a saúde – que, até pouco tempo, não se falava nas faculdades de música é ainda mais difícil. Ainda existe uma cultura de silêncio entre os músicos, um mito de que a dor faz parte da profissão (COSTA, 2003). Na música, o corpo é tão importante quanto no desporto, porém isso, muitas vezes, não é levado em conta. Só se percebe a importância do corpo quando ele está doente. Assim, busquei dialogar com os professores sobre como eles olham para a saúde do músico, para o seu corpo e o de seus alunos e como estão preparados para atender a essas situações. Considerando, como

¹² No original: “[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo [...] la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historias de los demás y en las suyas propias”.

Merleau-Ponty, que não existe uma separação entre a pessoa do instrumentista e o seu corpo, evidencia-se a importância de refletir, junto aos professores, sobre as questões relacionadas ao cuidado do corpo dos professores e alunos. Durante as entrevistas, procurei sempre estar disposta a ouvir o que eles tinham para narrar, independente de ser uma visão mais tradicional ou mais inovadora de ensino. Seria muito ingênuo dizer que “este professor é melhor que aquele”, ou que “este professor tem um olhar mais voltado à corporeidade que este outro”, pois o intuito desta pesquisa é a reflexão do leitor sobre sua própria prática docente, possivelmente levando-o a se espelhar nas falas e escolhas metodológicas de outros docentes.

Por que Flauta e Piano?

Nesta seção, apresentarei os critérios utilizados para a escolha dos participantes da pesquisa. Particularmente, tenho um interesse nestes dois instrumentos: o piano foi o primeiro instrumento que aprendi a tocar, aos oito anos de idade, e a flauta foi o instrumento que escolhi para seguir minha carreira musical. Atualmente, faço parte do *Duo Prima Essenza*, onde tocamos música de câmara para flauta e piano, e é algo que tem me dado muito prazer, pois escolhemos nosso próprio repertório, além de estar tocando com uma grande amiga, aquela que escolhi para ser “minha pessoa” na música. Porém, isso também tem sido um desafio, pelo fato de ter de conciliar a pesquisa e a performance.

Mas o interesse não é apenas particular. Pesquisas têm mostrado altos índices de dores e lesões musculoesqueléticas em flautistas e pianistas. A postura necessária para a prática da flauta é principal problema enfrentado: a flauta deve ser sustentada paralelamente ao chão e à direita do corpo do flautista (FRANK; MÜHLEN, 2007); assim, o flautista necessita aplicar uma força muscular significativa para sustentar a flauta corretamente, com o ombro esquerdo em adução e o ombro direito em abdução (TEIXEIRA, 2011). Com esta postura, não é possível manter os cotovelos junto ao corpo de forma a minimizar a carga muscular exigida aos músculos deltoide e supra-espinhoso (DAWSON, 1997). Ao manter esta posição, o flautista assume uma postura assimétrica, estando mais propenso ao desenvolvimento de lesões musculoesqueléticas do que um outro instrumentista que

possui uma postura simétrica para tocar o seu instrumento (EDLING; WIKLUND, 2009). A sustentação assimétrica da flauta à direita provoca uma sobrecarga igualmente assimétrica da musculatura; tal postura constitui um fator de risco adicional para o surgimento de lesões musculoesqueléticas (MATHIEU, 2004). Nesse sentido, o flautista precisa adquirir hábitos posturais facilitadores da execução de movimentos que utilizem menor carga muscular e ter consciência da utilização de seu corpo durante a performance.

Nos flautistas, a pressão direta do instrumento sobre a articulação metacarpofalângica do dedo indicador da mão esquerda do executante é muito elevada. Esta pressão pode contribuir para o aparecimento da tenossinovite estenosante dos tendões flexores e/ou compressão do nervo digital radial do dedo indicador. Nenhuma destas duas condições é comumente vista em outros instrumentistas de sopro, pois na sua maioria possuem diâmetros maiores do que a flauta, distribuindo a pressão do instrumento mais uniformemente (DAWSON, 1997). Dor no pescoço e ombros também estão entre os sintomas mais indicados pelos flautistas (SPENCE, 2001).

Apesar da postura do pianista ser mais simétrica que a do flautista, esse instrumentista está no topo das pesquisas sobre dor em músicos (BRANDFONBRENER, 2000). Os pianistas são os músicos que estudam mais horas por dia, provavelmente devido à dificuldade técnica e à extensão de seu repertório. O posicionamento das mãos, dedos e pulsos no teclado, a força necessária e a origem dessa força para percutir as teclas, a rapidez de movimentos, o treino consecutivo de acordes e oitavas paralelas e a própria anatomia das mãos do pianista são alguns dos fatores de risco associados à prática desse instrumento.

Os pianistas são frequentemente afetados por tendinites, síndrome do túnel do carpo, tenossinovites, síndrome de Quervain e compressões dos nervos mediano e ulnar (FRAGELLI *et al.*, 2008), além de cervicalgias e lombalgias (FONSECA, J., 2007).

Para que fosse possível apresentar diferentes visões sobre o ensino desses instrumentos e distintos olhares sobre a saúde do músico, foram entrevistados

professores das universidades públicas da região Sul do Brasil que ofereçam os cursos de Bacharelado em Flauta e/ou Bacharelado em Piano.

Em busca realizada nos sites das universidades públicas do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, encontrei seis instituições que possuem pelo menos um dos cursos mencionados. Santa Catarina é o único estado onde não é ofertado o curso de Bacharelado em Flauta. Nas demais instituições, são ofertados os dois cursos.

Rio Grande do Sul

- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Bacharelado em Flauta e Bacharelado em Piano
- Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Bacharelado em Flauta e Bacharelado em Piano
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Bacharelado em Flauta e Bacharelado em Piano

Santa Catarina

- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Bacharelado em Piano

Paraná

- Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Bacharelado em Flauta e Bacharelado em Piano
- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), antiga Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) – Bacharelado em Flauta e Bacharelado em Piano

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em outubro de 2014, sob o número de parecer 831.969. Nessa época, comecei o contato com as universidades e professores para apresentar a pesquisa. Primeiramente, escrevi para os departamentos de música apresentando a pesquisa e solicitando o contato dos professores de flauta e piano na instituição (Apêndice B). A carta convite, enviada diretamente aos participantes, se encontra no Apêndice C e descreve brevemente a pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a relevância da participação no estudo. No caso das universidades que possuíam mais de um professor de flauta ou mais de um professor de piano, segui como

critério para contato a ordem alfabética dos nomes dos professores, aguardando uma semana para a resposta. Quando não houve retorno, segui contatando o próximo participante, de acordo com a ordem alfabética.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2014. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice F), autorizando a gravação das entrevistas, utilização das transcrições em publicações, tendo consciência de que poderiam abandonar o estudo a qualquer momento. Era estimada a participação de onze professores, porém, por problemas de saúde na família, um professor de flauta precisou desmarcar a entrevista, sendo que ele era o único professor desse instrumento na universidade onde leciona, resultando em dez entrevistas, com cinco mulheres e cinco homens, seis professores de piano e quatro professores de flauta transversal. As entrevistas foram realizadas em local combinado com os participantes: oito realizadas dentro de salas de aula nas universidades e duas em *cafés*. Os nomes foram substituídos para manter em sigilo as identidades dos colaboradores. O quadro abaixo apresenta os participantes e datas das entrevistas.

Quadro 02: Participantes e data das entrevistas

Número da entrevista	Participantes	Data	Instrumento
Entrevista n. 01	Camila	22/10/2014	Piano
Entrevista n. 02	Clarice	31/10/2014	Piano
Entrevista n. 03	Beatriz	14/11/2014	Piano
Entrevista n. 04	Lucas	26/11/2014	Flauta
Entrevista n. 05	Humberto	27/11/2014	Piano
Entrevista n. 06	Bruno	27/11/2014	Flauta
Entrevista n. 07	Carolina	28/11/2014	Piano
Entrevista n. 08	Roberto	10/12/2014	Flauta
Entrevista n. 09	Janaína	10/12/2014	Piano
Entrevista n. 10	Anderson	23/12/2014	Flauta

2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA TEORIA FUNDAMENTADA

Segundo Pereira de Queiroz

a história de vida, como qualquer outro procedimento empregado na coleta de dados, é, pois, um instrumento, não é nem coleta, nem produto final da pesquisa; ela recolhe um material bruto que necessita ser analisado (2008, p. 57).

O material levantado, através das narrativas, nada mais é que um conjunto de informações reunidas e que necessita ser trabalhado por outros procedimentos, como a descrição, a análise, a compreensão e interpretação.

As entrevistas foram transcritas durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2015, período em que estive em estágio doutoral na *Universidad de Granada*, Espanha. A análise consiste em transformar esses dados em resultados de investigação, mas “o problema é como fazer esta transformação”¹³ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 192, tradução nossa). Dentre as diversas abordagens e estratégias existentes para a realização das análises e interpretação de dados qualitativos, me acerquei da Teoria Fundamentada (TF), a partir da aproximação de leituras e orientações que tive com o professor António Bolívar, no referido período, na Espanha.

A TF pareceu-me um bom caminho a seguir, pois seus métodos são como “um conjunto de princípios e práticas, não como pacotes ou prescrições prontas”, além do que permite “completar outras abordagens da análise de dados qualitativos, em vez de estarem em oposição a eles” (CHARMAZ, 2009, p. 24). Isso possibilita a união da TF com a abordagem metodológica da História Oral, bem como o olhar hermenêutico sobre os dados. Além disso, “a teoria fundamentada é um enfoque indutivo, dirigido a gerar (não a descobrir) teoria a partir dos dados no próprio percurso da investigação”¹⁴ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 202,

¹³ No original: “El problema es cómo hacer dicha transformación”.

¹⁴ No original: “la teoría fundamentada es un enfoque inductivo, dirigido a generar (no a descubrir) teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación”.

tradução nossa) em que devemos incluir, na interpretação, as perspectivas e vozes das pessoas que foram objeto de estudo (Ibid., p. 203).

Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss foram os precursores da TF, em 1967, com o lançamento do livro *The Discovery of grounded theory*, no qual defendiam que as teorias se desenvolviam a partir dos dados da pesquisa ao invés da pré-existência de hipóteses que são analisadas em dados. Ao longo dos anos, a teoria foi sendo desenvolvida e modificada, porém sem perder o sentido de “uma teoria derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa”¹⁵ (STRAUSS; CORBIN, 2002, p. 21, tradução nossa).

A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los. [...] Nós *construímos* as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes. (CHARMAZ, 2009, p. 24-25, grifo da autora).

Após a transcrição das entrevistas, iniciei a primeira fase do processo de codificação, chamada codificação inicial. Nessa fase, a codificação pode ser feita “palavra por palavra”, “linha a linha” e “incidente por incidente”. Após uma primeira leitura, realizei uma análise temática, conforme sugere a autora, para identificar e registrar os temas presentes em cada entrevista. Posteriormente, segui diretamente na codificação “linha a linha”, sem fazer a codificação “palavra por palavra”, devido ao volume de dados e também porque esse tipo de análise se mostra mais útil para quem trabalha com “dados efêmeros, como os dados obtidos na internet” (Ibid., p. 77).

Essa primeira etapa da codificação inicial demorou cerca de três meses para ser concluída. É um tipo de análise bastante trabalhosa, mas foi muito importante no processo, pois permitiu o surgimento de novos *insights* que eu não tinha percebido na primeira leitura das entrevistas, quando realizei a análise temática geral. Serviu para me aproximar e me envolver mais com os dados e para ter uma melhor perspectiva da fala de cada entrevistado.

¹⁵ No original: “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”.

Ainda nessa primeira fase, realizei a codificação “incidente por incidente”, na qual cada evento é comparado com a conceitualização dos incidentes codificados anteriormente. Durante todo esse processo, utilizei o método comparativo constante para comparar dados com dados, a fim de identificar semelhanças e diferenças. Essa comparação é fundamental, pois permite “ver o mundo por meio dos olhos dos participantes e compreender a lógica das suas experiências”, proporcionando novos *insights* (Ibid., p. 83).

A autora recomenda que, em todas as fases, sejam escritos memorandos, onde o pesquisador deve “anotar tudo”, para que isso “desenvolva o raciocínio” (Ibid., p. 115). A escrita dos memorandos foi importante para explicar, para mim mesma, o que eu pensava sobre determinada categoria. Os memorandos não foram diretamente utilizados na análise, mas serviram para minha reflexão e organização do trabalho.

A segunda fase da codificação é a “codificação focalizada”, em que são gerados códigos mais “direcionados, seletivos e conceituais” (Ibid., p. 87). Nessa fase, comecei a utilizar os códigos mais frequentes e significativos que surgiram na codificação anterior. A partir da codificação focalizada, comecei a transversalizar os dados, comparando entrevistas e experiências dos colaboradores.

Ao final das codificações pela TF, surgiram cinco grandes categorias e onze subcategorias, que serão discutidas nos capítulos a seguir:

Quadro 03: Categorias e subcategorias.

(continua)





Essas categorias e subcategorias estão relacionadas a conceitos teóricos, trazidos pela leitura dos autores (ex. Corporeidade), a códigos *in vivo*, narrados pelos participantes (ex. Olhar holístico), e a códigos criados por mim, a partir dos meus objetivos de pesquisa conforme surgiram nas narrativas (ex. O papel do professor). Nem todas as subcategorias estavam presentes nas falas de todos os professores e alguns dispenderam mais tempo falando sobre determinado assunto do que outros. As análises foram todas feitas com o texto tal como foi transcrito. Apenas depois de analisado foi feita a textualização, momento onde foram feitas correções de Português e eliminados vícios de linguagem e anotações sobre interrupções ou pausas.

CAPÍTULO 3

3 APRESENTANDO OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Ter consideração pelo contexto social é de grande importância nas pesquisas qualitativas em educação musical (ARÓSTEGUI, 2004). Nesse sentido, este capítulo vem para revelar o contexto social em que estão inseridos os colaboradores, apresentando quem são eles, os professores que marcaram sua trajetória musical e o trabalho como docente de música na universidade pública.

Como já anunciado no capítulo anterior, as identidades dos professores serão mantidas em sigilo, por isso não explicitarei a instituição em que eles trabalham, mesmo que essa informação fosse relevante para compreendermos alguns contextos de suas narrativas. Tal medida se faz necessária, pois algumas universidades possuem apenas um professor de determinado instrumento.

Anderson, Flauta

Sua formação inicial foi com o violão, aos 08 anos de idade, e também com a flauta doce, que era obrigatória na escola. Aos 15 anos, começou a estudar flauta transversal e, desde então, nunca parou de tocá-la. O que lhe preocupa mais, do ponto de vista corporal, são os problemas dos alunos com relação à respiração, embocadura e falta de independência entre os músculos do corpo que são utilizados para tocar. Considera importante a realização de um trabalho de consciência corporal e também aeróbico que auxilie no preparo físico para tocar flauta.

Beatriz, Piano

Começou a estudar piano com 07 anos e leciona desde os 15 anos, atuando há mais de 40 anos na universidade. Preocupa-se com questões sobre gestual e movimento organizado a partir do texto musical, vindo do macro para o micro, buscando movimentos cada vez mais orgânicos. Pratica atividades físicas regularmente, considerando este um tempo sagrado em sua agenda.

Bruno, Flauta

Iniciou seus estudos musicais com o piano e a flauta doce, mas encantou-se pela flauta transversal, aos 09 anos, quando viu uma flautista tocando em um casamento. Além das aulas individuais dos alunos, gosta de trabalhar no estilo de

masterclasse, pois acredita ser um momento de grande troca e aprendizagem para os alunos. Relaciona postura e embocadura com qualidade de som e acha muito importante ouvir e respeitar os sinais que o corpo dá (dores). Em sua narrativa, contou-me muitas histórias, mostrou-me métodos, artigos e, até, a sua primeira flauta, que foi restaurada pouco antes da data da entrevista.

Camila, Piano

Sua iniciação musical se deu na família, ainda na infância, com instrumentos de percussão, conhecendo o piano somente aos 12 anos de idade. Desde então, se apaixonou por este instrumento e nunca mais deixou de tocá-lo. O estudo que realiza é como performer, professora e pesquisadora. Preocupa-se em manter uma abordagem saudável com o instrumento e a música, buscando estudar o próprio corpo. Pratica Pilates semanalmente e acredita que esta prática fez grande diferença para sua coordenação motora e postura.

Carolina, Piano

Começou a estudar piano. entre 06 e 07 anos de idade. com uma professora que “*só ensinava mexer os dedinhos no piano*”. Ao longo dos anos, e com outros professores, foi preenchendo as lacunas que acreditava ter em sua formação, inclusive foi aprendendo a usar o corpo de forma correta na performance. Revela a importância do corpo e movimento estarem conectados com a ideia musical, sendo que todo movimento deve beneficiar a execução musical. Sua narrativa foi uma das mais empolgantes, revelando o quanto é apaixonada pelo que faz.

Clarice, Piano

Iniciou ao piano na adolescência, infelizmente com uma professora sem muita formação. Considera sua trajetória um pouco dolorosa até encontrar o “*mentor adequado*”, pois sentia dores para tocar e se sentia insatisfeita com o resultado sonoro. Por muito tempo, lutou com as questões da técnica pianística e musicalidade, até perceber que elas poderiam caminhar juntas, relacionando o que buscava musicalmente com aquilo que realizava tecnicamente. Dá aulas de piano desde os 17 anos e, desde então, só parou de lecionar durante o primeiro ano de seu doutorado.

Humberto, Piano

Começou a estudar piano com 06 anos, fazendo formação técnica de 08 anos nos antigos conservatórios de música do país. Hoje vive a “tripla jornada” de músico: pesquisar, lecionar e tocar. Pondera sobre a importância do crescimento das redes virtuais que democratizou o acesso às grandes bibliotecas e acervos de partituras mesmo para aqueles que estão longe dos grandes centros.

Janaína, Piano

Começou a aprender flauta doce aos 07 anos e, aos 09 anos, iniciou os estudos no piano de uma maneira muito lúdica. Parou de estudar por alguns anos e, aos 21 anos, decidiu que queria seguir com o piano profissionalmente. Sua narrativa é sempre calma e reflexiva. Acredita que a prática docente é alimentada pela prática artística também. Pratica Pilates semanalmente e, Natação, quando possível. Revela que o Pilates ajudou a aliviar dores na região lombar consideravelmente. Acredita que o bem-estar do corpo favorece a música que se faz.

Lucas, Flauta

Seu primeiro instrumento foi o piccolo, aos 10 anos de idade, o qual ele tocava em banda de música de sua cidade. Professor e músico de orquestra há 30 anos, planejava aposentar-se no momento em que conversamos; se sente orgulhoso em ter formado bons flautistas, que hoje estão espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Tem percebido uma diminuição dos alunos nos cursos de música e acredita que o maior desestímulo é a falta de emprego e locais para tocar no país. Pratica Pilates semanalmente, por recomendação médica, depois de ser diagnosticado com artrose na coluna cervical. Considera importante ter boa condição física no estudo de um instrumento.

Roberto, Flauta

Sua iniciação musical se deu na infância, em família, com a flauta transversal, o piano e o violão. É professor na universidade há 25 anos e procura estar sempre alerta aos eventos “flautísticos” no país, conhecendo novas pessoas e mantendo-se ativo. Considera o corpo como o principal instrumento com o qual vamos apresentar para outras pessoas, através de um instrumento musical, estando sempre em busca

de livros e artigos que falem sobre o corpo no processo de ensino-aprendizagem da flauta.

Neste capítulo são apresentadas as categorias “Iniciação Musical” e “Trabalho do professor”. São temas que não estão ligados diretamente à temática da tese, mas, como apresentado no início do capítulo, são necessários para a contextualização das narrativas dos professores entrevistados.

3.1 LEMBRANÇAS DOS APRENDIZADOS NA INFÂNCIA

Todos os colaboradores da pesquisa tiveram o início da sua formação musical ainda na infância. Alguns já começaram diretamente no instrumento que tocam hoje (piano ou flauta transversal), enquanto os demais aprenderam inicialmente outros instrumentos, tendo o contato com aquele que seria o instrumento de sua profissão alguns anos mais tarde. Muitos deles tiveram essa iniciação musical em família, revelando que *“minha iniciação musical se deu na minha família”* (Camila, p. 1) ou ainda *“minha casa era muito musical, meus pais gostavam muito de música, ouviam muita música”* (Janaína, p. 01). A pesquisa feita por Gomes (2009) revelou hábitos e práticas musicais realizadas em família, destacando que, por meio da prática musical e de momentos de interação social, uma rede de relações de interconhecimento era constituída entre a família estudada por ele.

Iniciei o diálogo com os professores pedindo que eles me contassem sobre a formação musical deles. Alguns chegaram a me questionar: *“mas formação desde criança ou formação superior?”* (Anderson, p. 01). Minha resposta era a mesma: *“Aquilo que você quiser me contar”*. Fiquei feliz, pois todos partiram de sua infância, e, apesar deste não ser o foco da minha pesquisa, foi importante para eu conhecer os colaboradores, já que esse foi o meu primeiro contato com a maioria deles. Conhecer e compreender esse contexto influenciou, de forma significativa, o momento da análise e interpretação dos dados. Saber como eles aprenderam, como eram seus professores, qual era a relação com o instrumento, me fez entender a maneira como hoje muitos agem em sua prática docente. Foi então que dos dados emergiu uma subcategoria que não estava nos meus planos: Um professor que fez a diferença.

3.1.1 Um professor que fez a diferença

Apesar de alguns entrevistados revelarem que não tiveram uma boa orientação no início de seu estudo musical, apontando, assim, algumas lacunas, todos eles descreveram as qualidades de pelo menos um de seus professores, destacando aquele que fez uma grande diferença em sua técnica, na maneira de pensar musicalmente ou no modo de relacionar-se com os alunos, inspirando-os hoje em seus trabalhos como professores.

Ela foi a primeira pessoa que mudou completamente a minha visão sobre o que era a aula de piano, porque ela trabalhava de uma forma muito intuitiva, muito empírica, mas ao mesmo tempo com muito conhecimento. Então, ela mescla uma maneira de ensinar muito própria dela, muito particular dela. E eu sempre brinco com ela que o que eu aprendi de melhor com ela foi tocar forte, mas isso é um grande elogio, porque na realidade esse forte veio assim recheado de emoção, de paixão, e isso nunca ninguém tinha me ensinado ou exigido, não é? Porque o que me ensinavam, na realidade, era tocar certinho, sem riscos de erros de nota. E esta professora foi realmente uma abertura de horizontes muito grande. E depois que eu terminei o meu mestrado, que foi teórico-prático, eu fui estudar na Alemanha. Aí eu conheci um grande professor, maravilhoso professor, que me ensinou a como estudar, me ensinou a usar o corpo de forma correta, usar a mão, os dedos de forma correta, e me ensinou a tocar, não só com segurança as notas corretas, mas de uma maneira absolutamente consciente, pensando no que eu estava fazendo. Eu acho que foi ali que eu encontrei o meu caminho técnico verdadeiramente. (Carolina, p. 01-02).

Carolina realça a influência de dois professores que lhe abriram horizontes para a performance musical, bem como o uso correto do corpo. Nesse mesmo sentido, outros entrevistados apontaram professores que marcaram seus percursos de maneira positiva, influenciando o seu fazer musical e sua trajetória docente ainda hoje.

Eu tive muita dor quando eu era bem jovem, eu estudava com muita dor e sentia muita insatisfação em relação ao resultado. Até que eu caí na mão de um professor que foi extremamente paciente comigo, me deu um repertório mais fácil e eu aceitei. Ele me tocava muito, o tempo todo, ele dizia: "olha aqui, está sentindo o seu pulso? Relaxa... Veja o movimento que você está fazendo", a questão de fazer uma coreografia com a mão enquanto você toca, de planejar tecnicamente a peça e não só musicalmente, de fazer ter uma relação clara entre o que eu quero musicalmente e o que eu faço tecnicamente, porque pra mim eram coisas diferentes. Eu estudava assim: escala, o estudo, depois eu ia para o repertório achando que por algum milagre ia acontecer, e não acontecia, né? Então ele começou a me fazer entender a relação entre uma frase musical e o meu gesto, entre a realização musical e o gesto que eu ia fazer. E aí foi quando as dores começaram a sumir e quando o resultado

melhorou muito. Isso exigiu muita paciência dele, acho que muita paciência de mim também, e foi bastante doloroso fazer isso numa idade já, onde eu já era formada, eu já tinha minha graduação, sabe? Então foi penoso, foi doloroso correr atrás disso. E a abordagem dele era muito intuitiva. Eu duvido que ele conhecesse Técnica Alexander ou coisa assim, mas ele me tocava o tempo todo: “veja esse músculo, está tenso” e foi me fazendo perceber o meu corpo, então é claro, eu herdei muito dele para dar aula. (Clarice, p. 05).

A narrativa de Clarice sobre o período em que estudou com esse professor, após concluir sua graduação, é descrito como um período doloroso, mas que lhe trouxe resultados muito satisfatórios musicalmente, influenciando o seu modo de dar aulas hoje, pois revela que também costuma “tocar” nos seus alunos, tentando ajudá-los a sentir o corpo e os movimentos realizados.

3.2 TRABALHANDO NA UNIVERSIDADE

A universidade pública é o ponto em comum entre os dez professores colaboradores. Como já apresentado no capítulo 2, o *lócus* desta pesquisa é semelhante aos estudos realizados por Louro (2004), Galizia (2007), Borba (2011) e Machado (2012) e se faz importante no sentido de compreender como estes professores se inserem e se identificam com o trabalho na universidade, já que o foco da presente pesquisa está no relacionamento com o aluno na aula individual de instrumento.

Dentre as seis universidades, onde trabalham os professores entrevistados, três são federais (UFSM, UFRGS, UFPEL) – todas no estado do Rio Grande do Sul – e três estaduais (UDESC, UEM, UNESPAR). Na Universidade Estadual de Maringá, há uma peculiaridade no ensino da música, pois existe a Escola Técnica de Música e a Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Música, sendo que os professores atuam nessas duas unidades e, muitas vezes, suas narrativas se misturavam entre o ensino técnico e o superior. Da mesma forma, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) era uma “faculdade isolada” desde sua criação, em 1948, sendo que, no ano de 2013, passou a ser integrada à UNESPAR, uma universidade com caráter multicampi que converteu em uma só instituição as sete faculdades mantidas pelo estado do Paraná. No momento em que realizei as entrevistas, esse processo havia acontecido há pouco mais de um ano, e pude perceber um descontentamento dos professores com a situação. Segundo um dos

professores, “a escola foi descaracterizada”, tendo em vista que sempre funcionou proporcionando uma formação musical completa, desde a infância até o ensino superior, algo difícil para a nova administração universitária compreender. Hoje, os professores atuam na Formação Musical I, para crianças a partir dos 07 anos, Formação Musical II, a partir dos 12 anos, Formação Musical III, que é um preparatório para o vestibular, e Curso Superior, de acordo com as informações narradas por um dos professores da EMBAP.

As opiniões dos entrevistados sobre o trabalho na universidade pública são unânimes quando se referem às burocracias, mas divergem em outros aspectos. Uns enxergam as distintas atividades que o professor exerce na universidade como “algo deletério”, enquanto outros veem como um local que “permite certa autonomia”, dando liberdade, principalmente, para o artista professor.

3.2.1 Um emprego que te permite certa autonomia

Eu gosto muito. Todo mundo sabe que tem muitos desafios e muita coisa por ajustar, mas eu acho, acredito que é um espaço onde o profissional, o professor pode ser muito propositivo. Não há algo que você proponha fazer que, é claro que você pode esbarrar numa burocracia e tudo, mas há uma abertura pra que você tenha uma postura ativa no seu fazer, que você não fique restrito. Enfim, é um emprego que te permite certa autonomia, tanto em procedimentos pedagógicos quanto na proposição de eventos, por exemplo, livre pra você pensar e propor e ficar repensando as atividades em todo tempo. (Janaína, p. 01-02).

A professora Janaína é a colaboradora que está a menos tempo trabalhando na universidade (08 anos na data da entrevista) e se sente satisfeita por estar em um local que lhe permite pensar e propor. Ela segue dizendo que acredita que a “prática docente é alimentada pela prática como artista também” (p. 02) e que a universidade, de certa forma, possibilita e valoriza essa produção musical, embora não tanto quanto os artistas gostariam.

Humberto também destaca a liberdade de poder tocar e continuar estudando: “nesta atividade de música dentro da universidade foi onde eu consegui me manter para que pudesse ter a liberdade de continuar os estudos, nesses anos todos” (p. 02). Nessa mesma direção, Roberto também vê com “bons olhos” o trabalho na universidade:

O trabalho na universidade pública eu acho maravilhoso. Independente de ser pública, o trabalho na universidade. Aí o caso de ser pública é outra questão, mas eu acho que o trabalho nas universidades te proporciona experiências incríveis, te dá a liberdade, seja como professor, como artista, de estar sempre refletindo e procurando criar. É claro que há o risco de cair em acomodação, infelizmente, é uma questão que acontece. Mas por outro lado também, quem não quer que isso aconteça pode procurar sempre reinventar, recriar coisas... te dá uma perspectiva muito boa. Você está sempre em contato com alunos mais novos, te obriga a estar em permanente reflexão. Sempre entrando gente mais nova e você sempre mais velho [risos], então te obriga a fazer esta, digamos, a permanente reflexão que é fundamental no processo de ensino. (Roberto, p. 03).

Ele segue sua narrativa contando, entusiasmado, sobre seu projeto de extensão com a comunidade da cidade, bem como sobre seu projeto de pesquisa em desenvolvimento, em que uma aluna bolsista de pesquisa ganhou prêmio no congresso de iniciação científica da universidade. Mesmo sendo professor há 25 anos, Roberto procura estar sempre “conectado com o universo que a universidade proporciona e instigando sempre, na medida do possível, o aluno” (p. 03).

3.2.2 Isso é bastante deletério para carreira do professor

Alguns professores destacaram o acúmulo de tarefas dentro da universidade. Esse assunto também foi evidenciado na pesquisa de Louro (2004), que tratou sobre as identidades profissionais de professores de música em universidades. Na oportunidade, seus entrevistados comentaram “sobre a necessidade de atender múltiplas demandas ao mesmo tempo e a dificuldade de organizá-las dentro de suas agendas de trabalho” (LOURO, 2004, p. 96).

Essa situação de um professor polivalente é uma coisa, que não é só aqui no Brasil que tem, mas aqui é obrigatório, uma coisa meio que compulsória com todos professores. Eu acho isso bastante deletério para carreira do professor porque ninguém consegue fazer tudo bem feito. Então se você tem que dividir realmente seu tempo entre todas essas atividades exigidas em contrato, digamos, pelas universidades públicas, se você de fato fizer isso, e quase ninguém faz, se você de fato fizer isso você não vai fazer nada bem. Essa é a minha visão sobre isso. [...] O que eu vejo é que a maior parte deste trabalho, das pessoas que exercem esse trabalho que é chamado de gestão dentro da universidade, elas fazem amadoristicamente. Alguns dedicam um pouco mais de tempo, outros um pouco menos, mas sempre dentro do limite do amador. Não há como fazer muito mais do que isso a não ser que você abra mão da sua atividade principal de professor, orientador, etc. (Anderson, p. 02).

A narrativa de Anderson refere-se principalmente às funções de administração e gestão, as quais, muitas vezes, o professor é “obrigado” a cumprir, mesmo não sendo sua vontade, algo que, na opinião do entrevistado, deveria ser realizado por alguém com formação em Administração. Em contrapartida, ele destaca que existe certa flexibilidade para o professor dentro da universidade e que, no caso do professor de música, *“se ele souber se organizar, ele consegue estudar e manter, pelo menos, o mínimo necessário no seu nível profissional”* (p. 02).

Por outro lado, Bruno estava em um cargo de chefia pela segunda vez, na ocasião da entrevista, e relatou que gosta de *“propor as coisas, elaborar projeto, acompanhar a execução dele... uma característica assim de propor situações”* (p. 04). Portanto, é possível perceber que as tarefas administrativas podem ser vistas como prazerosas ou como onerosas pelo professor, dependendo muito de como cada um lida com essa situação.

3.2.3 O artista não vai virar burocrata

Entre as diversas atividades exigidas ao professor dentro da universidade, Carolina se lamenta pelo aumento das cobranças acadêmicas e burocracias encontradas pelo caminho:

Na universidade a cobrança acadêmica é grande, só que eles [se referindo aos gestores da universidade] não entendem o que é uma escola de arte, uma escola de música. Então, eles querem nos enquadrar dentro de um quadrado que nós não cabemos. Até eles entenderem o porquê de um aluno de instrumento tem que ter aula individual foi um trabalho custoso, que nós tivemos que fazer um documento para o Reitor explicando porque que a aula individual de instrumento é tão crucial para o curso de música. Algo que pra nós é óbvio, para eles ainda é um mistério. [...] Eu acho que eles estão querendo que os artistas virem burocratas. E isso é um problema muito sério na minha visão. [...] Mas a gente tem que mostrar o que nós fazemos e dizer: “Não! Arte é diferente”. Arte não é Ciências Contábeis, não é Ciências Médicas, é outro contexto, é outro tipo de conhecimento que tem outras demandas. Então, isso pra eles é um pouquinho difícil de entender. [...] Eles querem fazer a gente virar burocrata, mas não adianta: o artista não vai virar burocrata. (Carolina, p. 04).

Beatriz, também, se mostra um pouco insatisfeita ao declarar que a burocracia aumentou na mesma medida do crescimento dos recursos e que, não

raro, “a necessidade de provar muitas coisas que talvez não fossem necessárias” acaba dificultando a criatividade e realização das ideias (p. 03). Por outro lado, ela revela que sua vivência na universidade “foi de muito empenho e muita criatividade mesmo” (p. 03), pois acompanhou, durante anos, o crescimento do Curso de Música, a abertura de novas vagas para novos instrumentos e as significativas união e produtividade musical do corpo docente.

3.2.4 A música dentro da universidade é prioridade número 45

Outro assunto destacado pelos professores é a falta ou pouca infraestrutura nos cursos de música:

Nós temos uma estrutura ultra modesta de espaço e de equipamentos, tudo muito modesto, muito simples. Eu não diria precário, mas tudo muito simples, não há sofisticação nenhuma. Você pode notar pelos prédios, pelas salas... nós vivemos numa situação de miniaturização de acesso à música dentro da universidade. Somos pequenos, apesar de termos muitos professores titulados, vários doutores e mestres, mas nós todos somos uma parte pequena dentro da universidade, como se fosse diamante assim pequenininho, tem muito valor, mas ele é pequeno. [...] Eu sempre digo assim, que a música dentro da universidade é prioridade número 45 [risos], entendeu? Ela é prioridade? É, mas antes dela tem um monte de outras. Eu vejo assim, não é caro. É caro quando você pensa em quantos alunos você tem e qual é a concorrência que você consegue nos vestibulares para o curso. Então, se você pensar assim a gente vê que realmente é diferente a situação. (Humberto, p. 03).

A fala do professor Humberto me chamou a atenção quando ele disse que “a música dentro da universidade é prioridade número 45” (p. 03). O que ele quis dizer é que a música é prioridade, mas não a primeira, existem outras prioridades antes dela. Ele também explica que não acha que o curso de música seja um curso “caro”, quando se compara com o preço de equipamentos de laboratórios e tecnologias, mas que o problema, visto pelos gestores, está no pouco número de alunos no curso, já que os cursos de música possuem a peculiaridade das aulas individuais de instrumento, o que impossibilita a entrada de grandes turmas a cada ano letivo.

Camila também fala sobre a questão da infraestrutura precária nas universidades públicas, o que, em sua opinião, tem melhorado muito, mas está longe do ideal:

Trabalhar na universidade pública no Brasil é um desafio. É um desafio porque a infraestrutura é muito precária. Hoje nós estamos numa situação muito favorável aqui a universidade porque nós temos pianos bons. Mas quando eu entrei eram pianos péssimos. Eu percebo uma diferença muito grande entre os cursos de música aqui no Brasil e os cursos de música lá fora. Aqui é muito raro uma universidade que tenha infraestrutura com sala para os pianistas, que disponibiliza bons instrumentos para os pianistas estudarem todos os dias da semana, inclusive sábado e domingo. Porque piano é um daqueles instrumentos que se tu és de fora da universidade, tu precisas ter um instrumento a sua disposição. (Camila, p. 03).

Ela segue dizendo que a falta de investimentos em instrumentos e salas de estudo podem trazer reflexos na saúde dos alunos:

Eu vejo muito os alunos passando muita dificuldade com isso. Ou então eles têm o instrumento em casa e tem muito problema com o vizinho. E aí começa a desenvolver tensão nas costas porque tem medo de tocar, tem medo de fazer barulho e dar problema com o vizinho. Então, este tipo de precariedade é muito difícil de ser contornado, a não ser com investimento maciço em infraestrutura. Porque é uma coisa que depois acaba trazendo reflexos na própria saúde dos estudantes, não só no desempenho deles no curso, mas na saúde deles também. (Camila, p. 03).

Essa narrativa me surpreendeu, pois não esperava que, ao falar de infraestrutura na universidade pública, alguém pudesse fazer essa relação com a saúde do aluno. Isso demonstrou o quanto a professora Camila está preocupada com esse assunto, o que será mais bem exemplificado nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 4

4 OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO

Para compreender como o professor auxilia os alunos nas questões relacionadas ao corpo, é necessário, primeiro, entender a relação entre o professor e o aluno nesse modo tão singular de ensino dentro da universidade, como já apresentado no capítulo 01.

Foi destacada a forma como é escolhido o repertório do instrumento, os conhecimentos trazidos pelos estudantes e a relação professor-aluno. As falas dos professores apontam um modo muito único de olhar o aluno, onde buscam “*ver o aluno de forma holística*”, proporcionando “*um ensino personalizado*”, procurando sempre “*respeitar a bagagem do aluno*”, onde, na maioria das vezes, acabam se tornando “*um amigo do aluno*”.

4.1 TEM QUE VER O ALUNO DE FORMA HOLÍSTICA

A narrativa da professora Clarice é recheada de entusiasmo e preocupações com o aluno que vão além dos 60 minutos de aula individual por semana.

Então, eu acho que é necessário a gente ver o aluno também de uma forma holística, porque às vezes você está achando que o problema é técnico e não é. É questão do psicológico, é questão da fase que a pessoa está vivendo. Às vezes um término de relacionamento pode detonar muitas coisas, não é mesmo? Então, eu acho que essa visão holística do aluno é muito importante mesmo. E aí é difícil, porque nós somos limitados. (Clarice, p. 11).

Ao mesmo tempo em que fala da necessidade de buscar um olhar holístico sobre o aluno, que vai além das questões técnicas e musicais, ela reflete sobre a dificuldade do professor ter esse olhar. Seria mas fácil avaliar o aluno apenas pelo resultado sonoro daquilo que ele apresenta em sala de aula, mas sua visão vai adiante, pois não é apenas o fato de estar tecnicamente preparado e desenvolver-se musicalmente, já que outros fatores da vida do aluno influenciam o momento em que ele está diante de seu instrumento.

O aluno chega até a gente e você não sabe o passado dele. Você não sabe se ele foi abusado, você não sabe se foi espancado, você não sabe da situação familiar. Então, às vezes tem tanta coisa no meio influenciando essa má qualidade de vida, essa má qualidade postural e tudo mais que fica difícil você ver um aspecto sem ver outro. Então, assim, eu tento... como eu

não tenho muito conhecimento nas outras áreas, obviamente eu não sou psicóloga nem fisioterapeuta, às vezes cabe à nossa sensibilidade mesmo, a nossa experiência como professor para discernir as coisas, para separar isso. (Clarice, p. 11).

Clarice segue sua narrativa contando sobre o passado desconhecido do aluno e que, muitas vezes, está influenciando uma má qualidade de vida ou uma má qualidade postural, o que poderá provocar dores e lesões. É importante que o professor esteja atento, com este “olhar holístico”, usando sua sensibilidade e experiência para auxiliar o aluno. Em sua dissertação, Diogo Lima (2015) trata sobre esta relação *um-para-um*, entre professor e aluno, presente no ensino de instrumento, em que “passa-se a levar em conta, também, o aluno como pessoa psicossomática, individual, e os elementos constitutivos do processo identitário do aluno acabam sendo levados em conta no trato do professor” (p. 68). Nessa direção, a professora relata, ainda, o caso de um aluno que ela encaminhou para o serviço psicológico da universidade e, depois disso, 90% das dores e lesões dele desapareceram. Mas, alerta, também, que é preciso ter cuidado e conhecer muito bem o aluno para fazer esse tipo de indicação, já que atitudes assim podem causar constrangimento ou revolta do estudante, por este achar que não necessita desse tipo de apoio.

Outra questão apontada por Clarice é sobre a comparação entre alunos e a importância de avaliar o processo ao invés do produto: “*A principal coisa que eu tento evitar ao máximo é algum tipo de comparação entre os alunos, porque isso é muito complicado, e busco valorizar sempre o processo, nunca o resultado em si*”. (p. 03).

Dewey (2011) apresenta uma crítica à escola tradicional, na qual o ensino é focado no produto acabado, “sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerá no futuro” (p. 21). E Aróstegui (2002) destaca que a ênfase no produto ou no processo causa uma diferenciação no ensino da música:

[...] enfatizar a aquisição de um produto, ou se focalizar no processo, resulta em modelos [educacionais] diferentes. O primeiro envolve a aquisição de algo externo aos sujeitos. O segundo destaca as interações entre o conhecimento e o sujeito; ou seja, evidencia o *como* as pessoas aprendem

ao invés do *o que* elas aprendem (ARÓSTEGUI, 2002, p. 31, tradução nossa, grifos do autor).¹⁶

A música não é estática, ela está sempre em movimento. Dificilmente alguém conseguirá reproduzir de forma idêntica uma performance musical. Mudanças ocorrerão nessa interpretação, embora se tente manter as mesmas ideias musicais, pois a música não é um produto acabado. Porém, infelizmente, muitas vezes, alguns professores levam em consideração apenas o produto apresentado no concerto final. Em toda minha graduação em música, tive a grata experiência de ter um professor que valorizava o processo. Embora tivéssemos um recital ao final de cada semestre, não era apenas esse momento que importava para a avaliação, mas sim uma integração do resultado desse recital, levando em conta todo o estudo e progresso realizado ao longo do semestre letivo. Durante o mestrado, em outra universidade, em outro país, me deparei com uma avaliação que focava apenas o produto final apresentado no concerto e, ainda, na comparação com os demais colegas flautistas, na qual não bastava tocar bem, era necessário tocar melhor que todos ou, então, a nota era reduzida, porque alguém fez melhor que você. Para mim, foi um processo bastante doloroso, que me fez ficar um ano e meio sem tocar flauta, depois do meu concerto final de mestrado. Somente voltei a estudar para fazer o concurso para professor substituto de flauta na UFSM. Foi então que retomei o gosto por estudar e tocar em público

Esse olhar mais humano e “holístico” sobre o aluno fará toda a diferença no *como* ele está aprendendo e se relacionando com a música. Posso afirmar isto a partir da minha própria experiência de aprendizado com estas duas diferentes abordagens de ensino: uma centrada no processo e outra, mais dolorosa, focada apenas no resultado.

¹⁶ No original: “[...] produktu baten lorpena azpimarratu, edo prozeduran zentratu, edo eredu ezberdina da emaitza. Lehenengoak irakasgaiez kanpo dagoen zerbait lortzea inplikatzan du. Bigarrenak beraien arteko elkarrekintzak aspimarratzen ditu; hau da, jendeak *no/la* ikasten duen aspimarratzen du, *zer* ikasten duen baino gehiago”.

4.2 UM ENSINO PERSONALIZADO

A partir do que eles trazem [se referindo aos conhecimentos dos alunos]. O que acontece é que às vezes tem professores que têm que destruir tudo para dizer assim: “não, o que eu faço é bom, então vamos destruir tudo o que você fez e você vai fazer o que eu falo”. E isso eu acho destrutivo, a meu ver. Então eu construo a partir de onde eles estão e trabalho com a capacidade deles, aquilo que eu já falei antes, né? Com a capacidade deles, com a individualidade deles, com o que eles me trazem. Eu acho que tem que respeitar muito a pessoa. Porque o aluno ele tem que ser tratado com individualidade. É um ensino personalizado. Essa palavra está na moda, não é mesmo? Mas é isso: um ensino personalizado. Entendeu? Então não dá pra colocar todo mundo no mesmo saco de gato, desculpe o termo, que é o que Reitor acha que tem que fazer, que tem que botar 40 numa sala e dar aula coletiva, entendeu? (Carolina, p. 08-09).

Carolina defende a manutenção da aula individual de instrumento em um momento no qual esse tipo de ensino estava sendo questionado pela gestão universitária, preocupada com o número de vagas ofertadas pelo curso de música. Além disso, a referida docente procura sempre respeitar a pessoa do aluno, sua capacidade e sua individualidade, construindo o ensino a partir do conhecimento trazido por ele. O foco deste tipo de “ensino personalizado” está na valorização da experiência do aluno. Nessa direção, ocorre o que Dewey sugere ser fundamental na relação entre professor e aluno, ou seja, que haja “uma relação íntima [...] entre os processos de experiência real e educação” (DEWEY, 2011, p. 22). Esse mesmo autor aponta para o princípio do “cultivo e a expressão da individualidade” (p. 22), o qual se opõe ao ensino que impõe o conhecimento “de cima para baixo” (p. 22). No exemplo citado por Carolina, esse ensino impositivo encontra correspondência naqueles professores que procuram destruir o conhecimento musical trazido pelo aluno para impor o seu modo de fazer e tocar.

As professoras Beatriz e Janáina também seguem por um caminho do respeito às experiências do aluno e da individualidade:

Eu trabalho de uma maneira positiva, não em cima do erro, mas do acerto. E eu organizo o trabalho deles, os oriento para terem uma organização do estudo bem estabelecida, com períodos de estudo de vinte a meia hora, no máximo quarenta minutos com intervalos e sempre faço um escalonamento. Eu divido as peças em partes, um escalonamento entre as partes das peças, de maneira que ele faça um rodízio de trabalho, tanto para variar a questão mecânica, objetivo disso, como também a questão auditiva, para

não cansar, não saturar. Então, tanto ele faz um intervalo e descansa e troca a peça e troca o compositor, então, é nesse sentido. [...] E eu trabalho muito assim, no sentido da seriedade do ser músico e pianista, do querer ser músico, o que é que tem que ser feito, mas em cima de um clima também de muito otimismo. (Beatriz, p. 04).

Cada aluno que chega tem a sua história, a sua bagagem, tem o seu temperamento, tem as suas necessidades, as suas fragilidades. Então, os procedimentos são muitos na construção da identidade do músico e de certa forma são individualizados conforme o que esse aluno está precisando desenvolver e dessa forma você acaba direcionando. É um pouco artesanal nesse sentido. Você tem que, apesar de existirem diretrizes e metas comuns a todos que fazem a graduação, ter essa necessidade de direcionar para o que cada aluno precisa naquele momento. (Janaína, p. 02).

Esse tipo de ensino personalizado, que as professoras Carolina, Beatriz e Janaína propõem aos alunos, vem ao encontro do que Davidson e Jordan (2007) retratam como “ensino individualizado” de instrumento (*private teaching*), discutido no Capítulo 01. Na narrativa de Beatriz, é exemplificada a maneira como ela organiza o trabalho dos alunos para o estudo semanal, de uma forma muito particular para cada um deles. A preocupação dela em realizar esse escalonamento e fazer essa distribuição do estudo está ligada, também, às questões corporais, para que o aluno intercale peças e trechos de obras mais difíceis tecnicamente, evitando, assim, um cansaço ou fadiga corporal, prevenindo dores e lesões por movimentos repetitivos. Janaína se refere a esse ensino como “*artesanal*”, que, apesar das diretrizes e metas em comum para todos, é repensado para cada aluno, direcionando o ensino conforme as necessidades e fragilidades de cada um.

4.3 É PRECISO RESPEITAR A BAGAGEM DO ALUNO

Uma questão importante, que emergiu durante as entrevistas e que está relacionada ao item anterior, é como o professor lida com os conhecimentos e experiências musicais trazidas pelos estudantes, já que, no curso superior em música, é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio do instrumento para ingressar na faculdade, onde, geralmente, aprendeu seu instrumento com outro docente.

A primeira coisa que eu acho que é fundamental é respeitar a bagagem do aluno. As diversidades que os alunos trazem nas suas bagagens são grandes. Então tem esse momento de encontro, vamos dizer assim, de tato, de você conhecer, de dar, de deixar o aluno com mais confiança no

processo e aos poucos você vai passando os seus princípios, o que você defende, o que você comunga, o que você professa, né? Então, nisso assim, cada professor tem a sua conduta, cada indivíduo é um. Mas o que eu vejo é respeitar o aluno, procurar mostrar a ele o caminho que você defende com argumentos convincentes, acadêmicos, científicos, pedagógicos, colocar ele pra trabalhar o tempo todo estudando, refletindo, lendo, conhecendo gravações, utilizando de meios de tecnologia [...] Então é uma relação de muita confiança. Você confia no aluno, propõe um trabalho e a coisa vai... o processo vai acontecendo. (Roberto, p.03).

A atitude de Roberto caminha na direção do pensamento de Dewey, quando este autor afirma que “a união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência.” (2011, p. 46). Darling-Hammond complementa a teoria de Dewey ao dizer que:

Os aprendizes constroem conhecimento à medida que constroem mapas cognitivos para a organização e interpretação da nova informação. Professores eficientes ajudam os alunos a construir esses mapas a partir da produção de conexões entre diferentes conceitos e entre as novas ideias e as experiências prévias dos alunos. (DARLING-HAMMOND, 2011, p. 138).

Roberto procura estabelecer uma relação de confiança com o aluno, mostrando a este o caminho que defende, através de argumentos científicos convincentes, pois “é também importante que os professores desenvolvam ferramentas pedagógicas para a compreensão” do conteúdo pelos alunos (Ibid., p. 139).

4.4 VOCÊ SE TORNA UM AMIGO DO ALUNO

Lucas é um dos professores mais experientes. Sua narrativa é sempre tranquila e ele fala dos alunos como um pai fala de um filho, cheio de orgulho daqueles que já se formaram com ele.

A relação tem que ser às vezes de pai para filho. Às vezes você tem que entender as dificuldades do aluno, às vezes o aluno é confiante: tem um problema em casa, tem um problema com a namorada ou não tem dinheiro... então, às vezes você se torna muito amigo do aluno. Então, é... tem que haver um relacionamento muito aberto. Você está com o aluno, é uma aula individual, então você conhece o aluno a fundo, ainda mais quando você pega um aluno pequeno e vai até o superior. E mesmo você pegando já o aluno no curso de bacharelado, às vezes você tem que saber extrair um pouquinho da personalidade do aluno e às vezes investigar um pouquinho também. Esse relacionamento é muito importante, psicológico também. Eu já ajudei em muitas ocasiões, dificuldades particulares de cada aluno, a gente tenta aconselhar, tenta facilitar um pouquinho para que

aquele aluno se sinta à vontade. Ele não pode entrar aqui na sala de aula com uma barreira: “ele é o professor e eu sou o aluno”. Isso existe em aulas coletivas, existe em geral em universidades onde o ambiente não é muito favorável assim, não é muito camarada, digamos. E quando você dá uma aula individual você se torna um amigo do aluno. (Lucas, p. 09).

A narrativa de Lucas se aproxima a de Clarice quando fala da importância de conhecer e extrair um pouco da personalidade do aluno, entendendo o contexto social e familiar em que ele está inserido. Porém, acredito que, em razão da sua idade e longa experiência como professor, ele busca ir além, tornando-se amigo do aluno, confidente e até “pai”. Apesar de se mostrar um “professor tradicional” quando fala sobre o ensino da música pelo “*método tradicional, que muitas escolas usam, que é o Taffanel & Gaubert*¹⁷” (p. 08), ele se revela bastante aberto e preocupado em desenvolver um bom relacionamento com os alunos. Ele não parece estar preocupado com o seu *status* de professor e não quer que isso se torne uma barreira entre ele e o aluno.

Janaína concorda em partes com a opinião de Lucas:

É como as relações humanas, cada uma é de um jeito. Eu tento manter uma relação muito boa com os alunos. Ainda não tive assim uma experiência negativa, algo que tivesse marcado minha, minha história aqui na universidade. Alguns tornam-se meus amigos mesmo, enfim, acabam se aproximando num nível mais pessoal até, mas são poucos, não é. Eu acho que você tem que... essa questão da autoridade, do professor e tal, não é algo que pautar a minha conduta assim. Eu tenho uma relação próxima com os alunos e eles me respeitam. Acho que autoridade não é algo que você impõe, é algo que se conquista. E autoridade, quando eu digo, é no sentido de estabelecer uma confiança para contribuir para o processo de crescimento daquela pessoa que está aqui porque está procurando crescer. Então, seria isso. (Janaína, p. 03-04).

Janaína procura ter uma relação próxima com seus alunos. Apesar de nunca ter tido uma experiência negativa, tratando-se de relacionamento com os alunos, ela afirma que são poucos que se tornam seus amigos de verdade. É importante destacar que este conceito de amizade pode ter significados diferentes para os dois professores. Porém, enquanto Lucas afirma que não pode haver barreiras do tipo “*ele é o professor e eu sou o aluno*”, Janaína parece achar importante que, mesmo

¹⁷ Méthode Complète de Flûte é um dos métodos mais completos e tradicionais escrito para flauta na metade do século XX pelo flautista francês Paul Taffanel (considerado o fundador da Escola Francesa de Flauta) e seu aluno Philippe Gaubert.

tendo uma relação próxima, haja o respeito pela figura do professor, considerando fundamental que exista esta “autoridade” do professor, no sentido de ser aquele que possui o conhecimento em quem o aluno vai confiar para aprender. Isso corresponde ao que Vasconcelos (2002) e Louro (2008) descrevem tal relação, onde o aluno de música quer estudar com alguém que ele admira e deseja inspirar-se. Para que isso aconteça, é necessário haver essa relação de confiança, pois, com isso, o professor irá contribuir para o crescimento musical de seu aluno, ajudando-o a alcançar seus objetivos.

Este foco nas relações humanas, apontado por alguns professores neste capítulo, sinaliza um movimento inovador diante de um ensino com mais de duzentos anos (levando em conta a fundação dos primeiros conservatórios exclusivos para o ensino da música). Se antes prevalecia certa distância, apesar da característica particular do ensino *um-para-um*, hoje muitos professores buscam estimar o aluno, compreender o contexto particular em que está inserido, valorizar suas experiências e olhar para cada um como indivíduo único.

Os próximos capítulos continuarão abordando a relação professor-aluno, porém com o foco voltado para a corporeidade e o papel do professor no auxílio ao aluno, na promoção da saúde e do bem-estar físico.

CAPÍTULO 5

5 A CORPOREIDADE ENTRE TRADIÇÕES E INOVAÇÕES

Em nenhum momento, durante as entrevistas, eu mencionei a palavra “corporeidade”, no entanto, quando os professores leram a carta convite para participar da pesquisa, provavelmente viram o título e objetivos da tese, onde constava a referida palavra. Pude perceber que alguns deles já eram mais familiarizados com o assunto e, logo de início, enquanto narravam sobre sua formação musical, começaram a falar sobre corpo, desconstrução de má postura, técnica inadequada, corporeidade, integração da mente e do corpo, integração da técnica e da expressividade. Outros, associavam a postura como algo a serviço do som: ser saudável e com boa postura para ter um som bonito. Houve, ainda, quem me perguntasse: “*postura em que sentido?*” Percebi que ele havia pensado em postura relacionada a questões éticas, e não corporais.

Este capítulo aborda tanto as relações dos professores com os alunos quanto a relação deles com seu próprio corpo enquanto músicos, e as narrativas aqui apresentadas estão relacionadas, normalmente, a uma destas perguntas:

- Em sua prática como instrumentista, como você lida com as tensões corporais relacionadas à execução do instrumento?
- Você observa, em seus alunos, algum tipo de tensão relacionada à prática e estudo do instrumento?
- Você costuma dar algum tipo de orientação aos alunos referente a isso?
- Você costuma trabalhar alguma abordagem específica para as questões relacionadas à postura?

Mais uma vez, quero reafirmar meu compromisso, enquanto pesquisadora, sem julgamento de mérito nem com a ingenuidade de dizer que tal professor é melhor porque vai ao encontro de tal teoria. Busco, aqui, uma reflexão para auxiliar o leitor a pensar sobre sua própria prática de docente e músico, a partir das experiências e escolhas metodológicas de cada professor entrevistado.

5.1 É NO CORPO QUE NASCE TUDO!

Camila foi a primeira professora que entrevistei. Lembro que foi também a primeira a responder o e-mail com a carta convite, mostrando-se muito interessada no assunto:

Este é um assunto fundamental de ser discutido, porque para o músico o instrumento é o corpo! É no corpo que nasce tudo. Nasce a relação com a música, nasce a relação com o outro instrumento, que é um objeto que ele vai manipular, mas o instrumento primeiro é o corpo. Então, se não tem essa consciência do seu corpo e de como você constrói a música com o seu corpo, depois vai ficar muito difícil na hora de você passar a música através do outro instrumento, construir a relação com o outro instrumento. (Camila, p. 03-04).

Essa relação do corpo com a música, de construir a música com o corpo a partir da consciência corporal, e de considerar o corpo como o primeiro instrumento, está diretamente vinculada ao pensamento de Merleau-Ponty. Para que isso aconteça, é necessário que a consciência invada o corpo e que tenhamos a percepção que o corpo não “está *no* espaço nem tampouco que ele está *no* tempo”, mas que “ele *habita* o espaço e tempo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 193, grifos do autor).

Camila segue sua narrativa dizendo que ela estuda “*todo santo dia*”, sempre lendo sobre o assunto, pesquisando e estudando *seu* próprio corpo. Durante seu mestrado, ela conta que passou por processo de desconstrução da sua técnica e de maus hábitos, e, a partir disso, passou a estar mais atenta aos alunos. Ela complementa dizendo:

O que eu tenho observado durante vários e vários anos é que quando os alunos chegam reclamando de dificuldades técnicas, o que está na base desta reclamação é um mal uso do corpo, é uma falta de consciência corporal. E também problemas de coordenação básicos que por um motivo ou outro, tem pessoas que desenvolvem satisfatoriamente uma coordenação motora e outras que não, que tem um déficit na coordenação. (Camila, p. 04).

Nesse sentido, da coordenação corporal, Merleau-Ponty descreve que “as diferentes partes de meu corpo – seus aspectos visuais, táteis e motores – não são simplesmente coordenadas” (2006, p. 206). O filósofo explica que todos os movimentos estão à nossa disposição a partir do momento em que possuem uma

significação em comum. Talvez seja esta significação comum que esteja faltando aos alunos detentores de um “*déficit na coordenação*”. Merleau-Ponty traz exemplos de quando incorporamos um chapéu, uma bengala ou, até mesmo, um automóvel. Instalamos-nos neles ou eles em nós de forma que passam a participar do caráter volumoso do nosso corpo próprio. “O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (Ibid., p. 199). Assim, é nesta direção que podemos incorporar nosso instrumento musical ao nosso corpo, para que, a partir da relação com este instrumento musical, possamos relacionar-nos com a música e com o público. Porém, é notório que precisamos primeiro saber relacionar-nos com o corpo para que, depois, consigamos relacionar-nos com o outro instrumento e a música.

Assim como Camila, Roberto também narra sobre a importância de sentir-se bem com o corpo, saber que o corpo é o principal instrumento e que é preciso haver esta integração de mente e corpo.

Eu estou sempre preocupado com a questão que você está trazendo... o corpo. O corpo é o principal instrumento, é o principal meio que você vai apresentar através de um instrumento, seja ele a flauta, o violão, cavaquinho, pandeiro, bandolim, piano, violino, então o corpo é o principal veículo, isso eu passo sempre pros alunos. Primeiro é um trabalho corporal, sentir o corpo como um todo. E à medida que a gente vai ficando mais velho e com as experiências a gente vai percebendo que é fundamental. Então, é uma integração da mente que coordena o corpo e naturalmente o espírito também [...] é uma questão holística, digamos assim. (Roberto, p. 02)

Roberto complementa dizendo: “*Especificamente sobre a postura, cada vez mais eu tenho adotado por mim, pelas minhas experiências enquanto intérprete, enquanto performer, a importância mesmo do seu corpo no processo*” (p. 05). A presença do corpo no processo de aprendizagem de um instrumento e da consciência do corpo para comunicar e expressar a arte faz parte da filosofia de Merleau-Ponty, quando nos revela que “não é a um objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro ou em uma peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons”. (2006, p.207). Isso significa que o corpo, assim como um quadro não se separa das cores ou uma música não se separa do som, não pode ser distinto de sua corporeidade, daquilo que ele expressa no mundo. “É nesse sentido que nosso corpo é

comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes”. (Ibid., p.210).

5.2 A GENTE É UM TODO, NÉ?

A tensão eu noto [se referindo aos alunos], ou eles relatam, mas os alunos que aderem de início, que começam comigo às vezes no bacharelado, eles vão até o final muito bem. E muitas vezes já ocorreu do aluno dizer: “ah professora, eu senti tal coisa e fiz isso e melhorei”. Então, já está desenvolvendo uma consciência, porque a corporeidade é algo que tu tens que pensar, na questão corporal. Não é assim, alguém dizer: “oh, faz tal exercício, levanta aqui, abaixa ali, estica assim”. Tem que querer entender e a maior parte dos alunos vai e procura também ler bibliografia a respeito da formação [...] Porque a gente é um todo, né? E para tocar um instrumento, tu tens que estar com isso tudo ativo. (Beatriz, p. 06-07).

Segundo Freitas (1999) o corpo humano, no sentido da corporeidade, “não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem” (p. 53). Nesses instrumentos, eu incluo os instrumentos musicais! A referida autora segue dizendo que o corpo humano supera o corpo biológico animal e atinge a dimensão da cultura, pois o corpo é capaz de produzir hábitos, conferir significados e tornar-se dinâmico em suas relações no mundo.

Merleau-Ponty afirma que “a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’” (2006, p. 192). O autor explica que muitas pessoas não reconhecem a própria mão ou a caligrafia em uma fotografia, junto de outras mãos ou de outras letras, mas que, ao contrário, reconhece a sua silhueta fotografada ou seu andar ao serem filmadas. Não reconhecemos pela visão aquilo que vimos frequentemente, mas reconhecemos “a representação visual daquilo que, em nosso corpo, nos é invisível” (Ibid., p. 207). Isso é sentir o corpo. Esse é o sentido da corporeidade que a professora Beatriz espera que seja desenvolvido em seus alunos, a partir do “sentir”, e não de alguém dizendo o que deve fazer.

O paradigma da corporeidade rompe com o modelo cartesiano, pois não há mais distinção entre a essência e a existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. (FREITAS, 1999, p. 62, grifo do autor).

Se “tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.122), então a consciência corporal permite que eu conheça a mim mesmo e ao mundo. “Toda consciência se dirige para um mundo, no qual ela se reencontra, ao conferir-lhe um significado. O corpo é o que possibilita a dialética da consciência e do mundo” (FREITAS, 1999, p. 87).

5.3 CORPO-OBJETIVO

Nenhum professor disse que não é importante cuidar da saúde e estar atento aos maus hábitos posturais dos alunos. Porém, alguns demonstram ter um olhar mais voltado a algo que eu chamo de “corpo a serviço do som”. Eles consideram fundamental que os alunos sejam saudáveis, acham importante fazer alguma atividade física para fortalecimento muscular e bem-estar, mas ainda parece haver uma divisão do corpo com a música, sem haver uma integração corpórea, do sentido do corpo-vivido apresentado por Merleau-Ponty, e sim apenas do corpo-objetivo.

O que me preocupa mais, do ponto de vista corporal, com o que eu tenho visto como mais problemático com os alunos aqui é a questão da respiração. Isso é uma coisa que me preocupa. Ela [respiração] está ligada à postura, mas não só. Então, às vezes, assim, a pessoa aprendeu a ter a postura, a mais saudável possível, mas ela não fez aquele trabalho, que às vezes é necessário fazer, de buscar uma independência entre músculos do corpo que são usados pra tocar. Se você não faz um trabalho que busca essa independência entre determinados músculos que são usados para tocar, você vai ter problemas de respiração. Principalmente, não só, mas principalmente problemas de respiração, mas também alguns problemas de tensão nas mãos, nos pulsos, na relação do ombro com o braço e com as mãos e tudo mais. E outra coisa também, é o seguinte, o tipo de embocadura que a pessoa usa pra tocar, ela acaba também. Não afetando ela, mas de certa forma determina o tipo de postura, e postura aqui estou me referindo a posição da coluna cervical em relação à cabeça da pessoa, o tipo de postura que essa pessoa vai usar tocando. (Anderson, p. 04-05).

Pederiva (2002) aponta nos resultados de sua pesquisa, que alguns professores consideravam o corpo como algo a serviço do processo de ensino-aprendizagem e que caberia ao docente “saber como trabalhá-lo, possuir uma pedagogia do corpo, para que as engrenagens venham a funcionar da melhor maneira possível” (p. 46). Tal pensamento, segundo a autora, sugere que “o corpo existe em função do instrumento e deve responder adequadamente às necessidades

advindas da técnica do instrumento” (p. 44). Ao que me parece, essa é a visão do professor Anderson e, também, do professor Lucas:

Veja só, tem aluno que às vezes ele já vem viciado [falando sobre problemas posturais], aí é mais difícil. Se ele vem viciado em postura, ele tem problemas de sonoridade, às vezes por causa de embocadura, às vezes tem uma anatomia bucal que às vezes tem que ver porque ele tem dente torto, às vezes usa aparelho, alguma coisa, então cada aluno você tem que pesquisar. Então você tem que trabalhar naquilo que ele tem mais dificuldade. (Lucas, p. 09).

A ideia de corpo-vivido ou corpo próprio, de que fala Merleau-Ponty, remete à possibilidade do ser humano em engajar-se em uma existência, não se colocando diante do corpo, “pois estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 207). O autor ainda afirma que o “corpo é o pivô do mundo [...] tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (Ibid., p.122). Nesta direção, José Queiroz declara que “o corpo deveria ser o pivô e não a periferia da relação pedagógica” (QUEIROZ, 2014, p. 141). Quando o corpo não assume esse lugar, ele se torna apenas um corpo-objetivo, com uma função simbólica ou objetivante. Nesse caso, um corpo com o objetivo de produzir um som melhor ou uma boa postura, como, por exemplo, a forma correta de segurar a flauta ou de sentar-se em frente ao piano, sem dores.

“A corporeidade amplia o universo humano” (FREITAS, 1999, p. 56). O significado real da corporeidade implica a “inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com objetos de seu mundo” (Ibid., p. 57). Esses objetos podem ser a flauta ou o piano, uma vez que “essência e existência mesclam-se na corporeidade – uma vez que *sou* um ser que se *apropria* de um mundo” (Ibid., p. 56, grifos do autor). O corpo não deve ser visto apenas como um suporte do instrumento e sim como parte executante.

Ao encerrar esta seção, gostaria de dizer que não busco apontar, aqui, uma maneira correta ou errada de olhar para o corpo em relação à música, apenas diferentes modos de pensar e relacionar-se com o corpo e o instrumento que utilizamos para tocar.

5.4 TÉCNICA É MOVIMENTO!

Outro assunto relevante, abordado nas entrevistas, foi sobre a separação ou não da técnica e interpretação no ensino e estudo do instrumento. Esse assunto surge atrelado à não separação do corpo e da mente, o que configura a filosofia de Merleau-Ponty.

Alguns colaboradores falaram sobre a origem da palavra “técnica”, que vem do grego *techné* e que possui o significado de arte.

Sempre foi muito integrada [falando sobre técnica e interpretação]. E eu já vi abordagens, por exemplo, já vi aulas que o professor fala: “ah, primeiro lê as notas depois começa a pensar na interpretação e tal”. Isso pra mim não faz o menor sentido, porque o movimento você já tem que pensar musicalmente e é muito mais prazeroso você começar a trabalhar a música desde o começo, desde a leitura. A leitura é um prazer também. Ir desvelando o texto, assim, para quem tá trabalhando com uma partitura, enfim. E quanto mais musical for desde o começo, melhor. E também, com relação ao corpo, muitas vezes o movimento vai mudar de acordo com o que você vai fazer musicalmente, então quanto antes você tiver essa concepção musical, melhor pra o que vai gerar em termos de movimento, não é? Eu estou falando em amplo senso. Mas, então, técnica, “techné”, arte e música tá tudo muito integrado, é uma coisa só. E cada peça, cada trabalho te traz algo musicalmente e tecnicamente em termos de completude, então eu trabalho integralmente os dois, muito embora também se trabalhe estudos específicos pra uma dificuldade. (Janaína, p. 05-06).

Esse gestual, esse movimento que eu procuro organizar, é a partir do texto musical e no sentido de conseguir ter um resultado. Então, eu busco um movimento dentro do que é natural, na verdade são movimentos orgânicos, tecnicamente orgânicos e que funcionam tanto, tecnicamente..., bom, quando eu digo que funcionam tecnicamente é porque o resultado sonoro é bom também. A palavra técnica pra mim... quando fala, técnica na verdade é uma palavra que significa arte, “techné”, vem do grego. Técnica é esse o conjunto do movimento que tem um resultado ideal, ou, enfim, que a gente prevê, que a gente pretende, então, isso é técnica. Técnica é isso pra mim. Não é algo que “ah, estuda técnica e faz música”..., não. (Beatriz, p. 02-03).

O trabalho que eu sigo é das ideias musicais sempre alinhadas à técnica. Técnica e música são inseparáveis. A técnica está a serviço da música e técnica pra mim é movimento. Técnica não é apenas você tocar Czerny, escalas, mexer os dedos e não errar nota. Técnica é movimento! Movimento a favor da música, né? Isso eu aprendi com ele [referindo-se a um professor]. Foi a grande descoberta da minha vida: tocar usando o movimento correto. (Carolina, p. 02).

O trabalho desenvolvido pelas professoras Janaína, Beatriz e Carolina é muito semelhante, no sentido de pensar na técnica como movimento e na busca por movimentos orgânicos, corretos, a favor da música. “O corpo humano que se move é

[...] um sujeito intencional, porque se move sempre em direção a um objeto (concreto ou virtual)” (FREITAS, 1999, p 54). Merleau-Ponty (2006) afirma que o corpo captura e compreende o movimento. Em outras palavras, a corporeidade que apreende e aprende o movimento, assimilando o objeto – neste caso, o instrumento musical – que vai se acomodar ao corpo. “O corpo em movimento [...] habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 148). Todos os movimentos do nosso corpo estão a nossa disposição, a partir de sua “significação comum” (p.206).

É o tipo de trabalho que tem que ser contínuo, que você tem que estar sempre revendo a questão do movimento, porque cada obra que você toca é uma combinação de gestos, de movimentos que você precisa para se adequar àquela nova obra, àquela nova execução, o teu corpo tem que se adaptar àquela obra que você está tocando. [...] Tocar com naturalidade, tocar de maneira orgânica, sem se ferir, sem se machucar. E também, através disso você poder dar espaço à tua imaginação, a tua musicalidade, porque se teu corpo está preso, a tua mente fica presa também e você não tem espaço para pensar na música. (Carolina, p. 02-03).

O movimento corporal, pensado musicalmente, não deve estar ligado apenas ao processo de repetição de movimentos e imitação, mas também, e principalmente, a uma aprendizagem pelo próprio corpo. Essa busca pela integração da técnica com a interpretação está intimamente ligada à filosofia de Merleau-Ponty, da não separação do corpo, em que “a aprendizagem da performance musical, levando em conta o corpo como base, assumiria um compromisso com a corporeidade, e, dessa forma, com a motricidade, integrando o ter e o ser do desenvolvimento” (PEDERIVA, 2002, p. 96).

CAPÍTULO 6

6 E O PAPEL DO PROFESSOR?

A corporeidade de alunos e professores é um dos principais desafios encontrados no imbricamento de tradições e inovações, nas narrativas sobre ensino de flauta e piano, por professores de ensino superior. Muito embora não haja unanimidade a respeito de como encarar esse tema, existe consenso acerca da importância crucial entre os professores entrevistados.

Ficou evidente que o assunto é importante, mas muitos desconhecem os problemas graves e altos índices de dor em músicos, talvez apenas porque seus alunos nunca relataram que sentiram dor. Questiono-me se os alunos estão sentindo-se à vontade, para conversar sobre suas dores com o professor de instrumento, ou se fazem parte do grupo de músicos que acredita que a dor faz parte da profissão.

Exatamente! Isso muitas vezes por uma questão cultural... da cultura da música, da cultura do silêncio da dor na música. Aquela coisa de que a gente tem que suportar a dor pra haver essa transcendência. Não! Mas essa transcendência não vai acontecer no sofrimento, não é na base do sofrimento que acontece isso. A transcendência acontece quando tu vira um com a música e com o instrumento, não é sofrendo. Então, aí já é uma coisa das crenças né... (Camila, p. 08).

A professora Camila narrou sobre esses mitos no ensino da música, sobre a crença de que, para tocar bem, é preciso sentir dor, o que está atrelado a uma cultura de silêncio da dor, como já destacado na pesquisa de Costa (2003). Treze anos após a pesquisa de Costa, ainda encontramos músicos e professores que acreditam que o tocar envolve sentir dores e que isso é normal. Pensando nisso, perguntei aos entrevistados: “em sua opinião, como o professor pode contribuir para a promoção da saúde e bem-estar do aluno?”. Alguns professores disseram que “não é necessariamente o papel do professor de música”, mas a grande maioria acredita “que é uma responsabilidade”. Houve, ainda, a questão de que “o professor, muitas vezes, é uma vítima também” e que, apesar da importância e seriedade do assunto, “a gente tem alguns limites na nossa formação”. Porém, acredito que a principal “dica”, eu diria, veio de quem me disse: “o professor tem que conhecer seu próprio corpo”.

6.1 NÃO É NECESSARIAMENTE PAPEL DO PROFESSOR DE MÚSICA

Eu sempre tive isso muito claro. Quero dizer, o meu aluno não pode vir pra minha aula porque ele está precisando se sentir melhor em razão de alguma dificuldade física ou emocional. Ele vem é para aprender música. Agora, é lógico que as condições físicas e emocionais não estão separadas do fazer musical. Integram, né? Mas eu sempre tive essa coisa assim, que eu não posso lidar com a situação X, porque a situação X fica melhor de ser cuidada pela outra área de conhecimento que é a psicologia, a medicina, a educação física. Não é necessariamente o papel do professor de música, a não ser que se case as duas coisas simultaneamente, entendeu? Então eu sempre tenho um foco, assim: "Você quer estudar, você está muito tenso? Vai trabalhar essa tensão interna de ansiedade com acompanhamento de outro profissional além do meu acompanhamento como professor de piano, porque você está tenso fora da medida". [...] Mas assim, não vejo que seja responsabilidade do professor que a saúde física e emocional do estudante possa ser processada em sala de aula, exclusivamente. (Humberto, p. 11-12).

Um dos professores afirmou que a responsabilidade sobre a saúde física e emocional do aluno não pode ser processada exclusivamente em sala aula, pelo professor. Consegui entender o ponto de vista dele quando me contou a história de uma aluna de um curso técnico, a qual sofreu um acidente e perdeu um dedo da mão direita. Ele adaptou o repertório e dedilhados para ela poder concluir a formação em piano, porém a ausência daquele dedo, ao longo de dois anos, causou uma sobrecarga nos outros dedos, provocando uma tendinite. O médico, então, a proibiu de fazer atividades com a mão direita. Para a formatura, ela tocou apenas repertório da mão esquerda, mas Humberto ficou com muito receio de que ela pudesse desenvolver um problema nessa mão também, pois acredita que se não houvesse uma avaliação médica, ele teria continuado o trabalho com a mão direita, sem saber dessa sobrecarga nos outros dedos. Esse é um caso especial, atípico, em que a aluna tinha um acompanhamento médico frequente, devido à sua condição física. Mas, percebi que a referida situação reforçou nesse docente a busca pela segurança de ter sempre um profissional da saúde olhando para o corpo do aluno, eximindo-se, assim, da responsabilidade.

Além disso, o professor segue dizendo:

Você pode ajudá-lo no que diz respeito às questões da performance, da execução pianística. Como estar melhor posicionado para que o rendimento seja maior. Mas o objetivo da aula não é trazer relaxamento ao aluno. (Humberto, p. 13).

Nesse caso, pude perceber que talvez ele relacione bem-estar físico (saúde do músico, do aluno) com relaxamento em aula de música (música para curar e fazer sentir-se melhor), que são coisas totalmente distintas. Todavia, parece também desconhecer o contexto de adoecimento de músicos, bem como a relação entre dores e lesões, já mencionados na revisão de literatura desta tese. Ele cita, ainda, o caso de um médico-pianista que recomendou a um de seus alunos a prática de Pilates, pois estava muito tenso: *“Agora, como o professor de piano pode dar uma recomendação dessas? Professor de música? A não ser que ele tenha tido uma experiência pessoal e possa transmitir para ajudar o pessoal dele”*. (p.12). Portanto, o fato de Humberto não possuir experiências pessoais em relação ao seu corpo e à música, bem como à realização de atividades físicas ou terapêuticas, somada ao desconhecimento da literatura sobre saúde do músico, faz com que ele não recomende ao aluno qualquer tipo de atividade.

O professor Anderson acredita ser benéfica a realização de atividades físicas, principalmente alguma que trabalhe a independência de músculos – conforme citada por ele (item 6.3) –, mas que desconhece atividades, como o Pilates (que trabalha independência de movimentos, flexibilidade, força, postura, etc.), e, por isso, também não costuma indicar aos alunos alguma atividade específica, já que isso *“não é muito minha área”* (Anderson, p. 09). Porém, ele mesmo procura criar alguns exercícios com o instrumento, para que os alunos desenvolvam essa independência muscular e busquem a conscientização do corpo. Ele acredita que, se o professor passar ensinamentos sobre musculatura e respiração para cada um, observando a reação que o aluno produz, a maior parte do trabalho já está sendo feita. Da mesma forma, parece desconhecer outras causas de dores e lesões em músicos, além da má postura.

6.2 EU ACHO QUE É UMA RESPONSABILIDADE

A maior parte dos professores acredita que é uma responsabilidade do professor ensinar postura em relação ao instrumento e, também, mostrar ao aluno a importância do corpo como o canal que comunica a arte:

Ah, eu acho que é uma responsabilidade. É uma responsabilidade. Porque o olhar para si mesmo, para o seu corpo é uma questão que te... [silêncio]... no momento em que dás importância para o teu corpo e tu vês o teu corpo como o canal que comunica a tua arte, se tu fazes isso e passas isso pro aluno... é uma responsabilidade que nós temos! Porque o nosso aluno vai sair daqui como um profissional instrumentista ou como um profissional professor e ele tem que ter noção, ele tem que ter esse compromisso, né? Compromisso que devia ter em todas as escolas. (Beatriz, p. 09)

Autores como Brandfonbrener e Kjelland (2002) e Cowell e Hewitt (2011) chamam a atenção para a responsabilidade do professor de instrumento em estar vigilante aos maus hábitos corporais, assim como para a identificação de sintomas de dores que possam causar lesões nos alunos:

É algo que eu abordo sempre nas aulas: postura com relação ao instrumento. Eu estou sempre falando pra eles que seria bom realizar uma atividade física, o bem estar do corpo todo, pois eu acho que é importante não só para carreira do músico, mas para o ser humano, não é? Cuidar da saúde e tal e tudo isso. Eu acho que passa a ter uma relação saudável com o instrumento também. O bem estar do teu corpo favorece a música que você faz. (Janaína, p. 04).

Janaína, que pratica Pilates duas vezes por semana e, quando possível, natação, é uma incentivadora das atividades físicas, reconhecendo a importância do bem-estar do corpo não apenas para os músicos, mas para as pessoas de modo geral. Percebi, através desses relatos e de outros que serão apresentados nos próximos itens, que os professores praticantes de atividades físicas ou que já apresentaram quadro de dor ou lesão, como tendinite, são mais sensíveis em observar e ajudar o aluno.

O fato dos professores reconhecerem que é sua responsabilidade transmitir ao aluno bons hábitos corporais, a importância do bom relacionamento do corpo com o instrumento e a compreensão de que o corpo é o canal principal que transmite a música, já mostra que há uma tendência para um pensamento mais inovador encontrando-se com o ensino tradicional do instrumento.

É interessante destacar que outros entrevistados também reconhecem ser responsabilidade do professor, porém se sentem limitados pela formação. No último item deste capítulo, serão analisadas algumas narrativas que trazem sugestões de como efetivamente o professor pode auxiliar os alunos a pensar no sentido da corporeidade.

6.3 O PROFESSOR, MUITAS VEZES, É UMA VÍTIMA TAMBÉM

A professora Clarice trouxe um questionamento que nenhum outro professor apresentou: o fato do professor, às vezes, ser uma vítima também. Vítima da dor, da falta de conhecimento, de acesso à informação, de um mau professor que não lhe orientou sobre essas questões. Ela narra seu relato pessoal de dor e de como encontrou alguém que lhe ajudou.

Eu acho que o professor, muitas vezes, ele é uma vítima também. É isso que eu vejo. Às vezes a pessoa não teve oportunidade, por exemplo, eu toquei muito tempo com dor, sabia que tinha uma coisa errada, não sabia bem o quê, mas sabia né. E eu tive a sorte de encontrar, claro que não foi só sorte, que eu fui atrás também, fui procurar, mas eu estava morando numa cidade, eu estava num local que me facilitou, também, eu ter alguém mais ou menos perto de mim que me ajudou nessas questões. Agora, assim como eu tive essa oportunidade, muitos, se eu tivesse morando sei lá... no meio do nada, entendeu? Eu poderia não ter encontrado, né. Então eu acho que essas questões de saúde do músico é, é a velha história da vítima fazer outra vítima. Muitas vezes. Porque a pessoa não trabalhou essas coisas, às vezes o próprio professor tem dor, o próprio professor já desenvolveu problemas em relação à técnica e essa pessoa não sabe ajudar, efetivamente. Eu acho que eu tive uma sorte grande de ter essas pessoas que me ajudaram porque senão talvez eu estivesse batendo minha cabeça até hoje também. (Clarice, p. 09)

Eu questionei se ela acha que esse desconhecimento do assunto e essa falta de oportunidade também se justificam no meio universitário. Ela acha que não, pois, na universidade, normalmente há cursos na área de saúde e recursos para se realizar um trabalho integrado, além do acesso à informação pela internet, onde muitos artigos e dissertações sobre o assunto, inclusive em português, estão disponíveis online e gratuitamente.

É mais complicado você ter essa situação no meio universitário, né? Eu acho que sim. Porque na universidade geralmente você tem fisioterapeutas, você tem outros recursos. E eu acho que depois do advento da internet não tem mais desculpa. Qualquer um, mesmo morando no mato você tem o acesso a Google lá e você pode pelo menos ter uma noção das coisas. Então, eu acho que não se justifica mais tanto sofrimento. (Clarice, p. 10).

Ela relata ainda que existe o lado da falta de paciência do professor em ajudar um aluno com dor ou lesão a reeducar os movimentos.

Eu acho que às vezes, também, tem o lado de falta de paciência do professor. Às vezes a pessoa não tem paciência suficiente, para trabalhar com a questão. Porque é uma questão também psicológica do aluno, de você convencer o aluno a pensar nessas coisas, então, às vezes a pessoa não tem paciência suficiente. Porque eu acho que a gente tem que ter paciência nesses casos. A pessoa chega com tendinite, você tem que ter paciência, ensinar movimentos lentos e começar toda uma reeducação que eu acho que tem gente que não tem paciência mesmo. (Clarice, p. 09).

Essa é uma situação séria e que mostra a existência, ainda presente atualmente, de professores preocupados apenas com o virtuosismo do aluno, os quais, ao primeiro sinal de dor ou tendinite de um aluno, se recusam a ajudar. Existe toda a questão psicológica, como relatada por ela, em convencer o aluno a pensar nisso e a reeducar o movimento, tocar peças mais fáceis e mais lentas, muitas vezes diminuindo o nível do repertório que estava acostumado a tocar. Ela conta que havia uma época em que tinha muitos alunos com tendinite, pois alunos que sofriam desse problema lhe procuravam para ter aulas, “*tem tendinite? Vai estudar com a Clarice!*” (p. 08), pois sabiam que ela conseguia ajudar com muita paciência.

6.4 A GENTE TEM ALGUNS LIMITES NA NOSSA FORMAÇÃO

Alguns professores acreditam que é responsabilidade do professor corrigir e orientar os alunos, mas que isso é apenas uma parte, pois reconhecem que há limites na formação do professor e que é necessário ajuda de especialistas da área de saúde.

Tem uma questão aqui... que nós não tivemos muita formação assim. Você não é um psicólogo, você não é fisioterapeuta. Muitas vezes o aluno traz problemas para você, e eu vejo que a gente tem alguns limites na nossa formação. Eu, como fiz essa pesquisa [se referindo a uma pesquisa que ele havia me mostrado antes] eu tenho algum conhecimento, mas eu também não estudei medicina. É nós tivemos aqui uma palestra com o Marco Antônio de Almeida que é médico e pianista. Então, ele citou vários casos, porque é uma questão séria isso da saúde do instrumentista. Mas uma coisa que ele falou, é que quando o teu corpo dá sinais, ouça-os, não fica insistindo, porque você pode se prejudicar. (Bruno, p. 16).

Eu aconselho que procure um médico. Eu não sou especialista né. Postura a gente corrige, com certeza, às vezes quando está muito tenso e tudo mais eu mando relaxar um pouquinho, soltar os braços. Eu sempre falo pra eles: “tem que segurar a flauta como se ela fosse de cristal, não pode ficar tenso apertando, senão o cristal vai quebrar na primeira tentativa”, então, tem que usar o instrumento muito delicadamente. (Lucas, p. 12)

Apesar da falta de formação e informação, os professores utilizam os recursos que conhecem, como espelho e gravações, para orientar os alunos, incentivando que eles procurem fazer uma autoanálise, já que o professor não estará acompanhando-o no restante da semana.

Especificamente da postura... a gente vê tantos recursos hoje de você filmar, você assistir. Então, isso antigamente era mais complicado, hoje qualquer celular filma: “vamos filmar e ver como você está tocando”. Eu acho que vale aquele ditado: “o que é agradável pros olhos geralmente é correto”. Se o cara tá lá todo torto assim, não vai funcionar. Agora, claro, o professor, ele também tem parte da responsabilidade. Conforme ele orienta em sala de aula, não é, se ele não arruma nada, deixa o pessoal totalmente solto... ele tem responsabilidade porque lá na frente provavelmente não vai dar certo né. (Bruno, p. 17).

Eles sabem que a gente tem que corrigi-los pro bem deles. Falo: “olhe-se no espelho em casa; veja sua embocadura como é que está; olha nos métodos as fotos, fotografias de como um professor está tocando. Procure se observar. Olhe-se no espelho para ver se você tá tocando corretamente. Decore algum trecho vai lá e fique tocando para ver se você gosta. E grave também o que você está tocando pra você ser um autocrítico, você tem que se analisar também”. Eu sempre mando eles usarem um gravador. Eu posso corrigir aqui, numa aula semanal, mas eu não estou todos os dias com eles. Então, você toca certo trecho, grava. Assim você vai se autoanalisar. Aí você vai ver que em tal lugar não foi bem e você mesmo pode se corrigir. Então o gravador auxilia um pouco também. E o espelho também. (Lucas, p. 12)

Particularmente, não vejo problemas no uso do espelho, porém é preciso ir além de visualizar a postura do corpo refletida para poder senti-la. A maioria dos docentes não teve orientação de seu professor sobre o modo de se relacionar com o corpo. Essa situação gera um desconforto nos entrevistados em abordar o assunto com os alunos, pois não se sentem seguros para ensinar a estes algum movimento ou exercícios de aquecimento corporal antes do estudo do instrumento, por não terem tido uma formação teórica e prática na área. A questão da formação do professor do instrumento e suas limitações foi discutida por Hallam (1998) e Glaser e Fonterrada (2007), conforme apresentada no primeiro capítulo desta tese e, também, na dissertação de Weber, V. (2014). Assim como as autoras apontam para a falta de disciplinas pedagógicas e didáticas na formação do professor de instrumento, que normalmente é o Bacharelado em Música, nesse caso disciplinas voltadas para a saúde do músico e conhecimento do corpo também parecem fazer falta na formação.

Especificamente sobre a saúde do músico, ficou evidente que o assunto é importante, mas que muitos desconhecem os problemas graves e os altos índices de dor em músicos, apenas porque seus alunos nunca relataram que sentiram dor. Além disso, muitos não sabem como lidar com os problemas físicos advindos do estudo de um instrumento musical. Em pesquisa recente, Silva, Lã e Afreixo (2015) fizeram uma revisão em artigos publicados entre os anos 2000 e 2012, em cinco bases de dados, sobre a prevalência de dor em músicos instrumentistas. A prevalência da dor, em geral, variava de 29% a 90% dos músicos participantes das pesquisas encontradas. Elas apontam para a necessidade de se estudar os fatores que contribuem para a dor, com o intuito de que sejam elaboradas estratégias preventivas que reduzam o risco de lesão associada à prática instrumental, além de se realizar um trabalho mais próximo entre músicos, professores e profissionais da saúde.

Mesmo considerando o assunto importante, parece que, ainda hoje, os docentes não procuram ter este tipo de formação, ou mesmo informação, através de leituras sobre o tema. Por isso, muitas vezes, acabam limitando-se a pequenas correções da postura da coluna, cabeça ereta, ombro para baixo, sem aprofundar o real sentido da corporeidade, ou, então, ao encaminhamento do aluno para outro profissional. E, nessa atitude de aconselhar que o aluno procure um médico ou especialista, é preciso ter cautela, já que o ideal é uma ação conjunta entre professor e médico, pois o profissional da saúde precisa ver o aluno tocando, entender a postura dele e a importância da música como uma profissão, e não hobby, ou, caso contrário a recomendação apenas será: “pare de tocar que vai melhorar”. Esse é um dos motivos pelos quais músicos temem procurar ajuda médica.

6.5 O PROFESSOR TEM QUE CONHECER SEU PRÓPRIO CORPO

As professoras Camila e Beatriz contam como elas acham que os professores podem auxiliar os alunos quanto ao bem-estar físico em relação ao estudo de um instrumento:

A primeira coisa que o professor tem que conhecer é o seu próprio corpo. Como ele usa o seu próprio corpo. Tem que saber o que é ísquio, o que é escápula, o que é trapézio... como é que funcionam as articulações? Quais são as possíveis coordenações que existem entre punho-cotovelo-ombro, né? O que é preciso pra você ensinar pedal para o aluno? Ele precisa ter uma coordenação já pronta, se ele não está pronto como é que vai desenvolver esta coordenação? Então, eu acho que idealmente a formação de professor de piano deveria ser uma formação interdisciplinar, deveria ter disciplina de fisioterapia, devia ter disciplina de Dalcroze, que eu acho muito bacana, porque a filosofia do Dalcroze é isso: o centro é o corpo! Se faz música com o corpo e trabalha-se nessa íntima relação entre som e movimento que eu como artista é o que eu busco sempre. [silêncio] E tinha também que ter, entre essas disciplinas que estariam no entorno dessa formação desse professor, práticas de meditação, práticas de yoga, de respiração... isso é muito importante, porque a parte psicológica é fundamental também (Camila, p. 09).

É... conhecendo o máximo possível sobre o corpo, né? Sobre o corpo. Tem que adentrar um pouco mais em outras áreas. Na fisiologia, um pouco sobre o funcionamento, alguns conceitos da ergonomia. Não quer dizer que nós tenhamos que dominar cada uma dessas áreas, mas é buscar nessas áreas pressupostos que fazem parte da nossa prática, queiramos ou não, fazem parte. Mesmo que a gente não queira pensar em algo mais, é integrante da nossa atividade. (Beatriz, p. 08).

A opinião delas é muito semelhante, pois ambas consideram que, em primeiro lugar, é fundamental o professor conhecer o próprio corpo. Se o professor não se relacionar bem com o seu corpo, tiver o mínimo de conhecimento de fisiologia e ergonomia, ele não saberá orientar o aluno. As duas professoras falam da importância da interdisciplinaridade, de buscar o conhecimento e formação em outras áreas, não com o domínio que um médico ou fisioterapeuta tem do assunto, mas em conhecer os pressupostos, pois fazem parte da prática do professor do músico, quer ele queira ou não. Camila fala que deveria fazer parte da formação do músico disciplinas de fisioterapia, práticas de Yoga, Dalcroze¹⁸, as quais consideram o corpo como o centro de tudo.

Após pesquisa feita por Williamon e Thompson (2006), em que revelaram a dependência dos alunos em recorrer ao professor para se aconselharem sobre problemas de saúde, relacionados à prática do instrumento, a Royal College of

¹⁸ Sistema de ensino rítmico musical, através do movimento corporal, desenvolvido por Émile Jacques- Dalcroze. O método é baseado no movimento e compreensão musical, a partir da interação mente-corpo. “É uma educação musical através da experiência corporal, e também uma experiência corporal através da vivência musical” (MARIANI, 2011, p. 41).

Music, em Londres, passou a ofertar, durante os quatro anos do curso de bacharelado em instrumento, um programa de seminários e workshops intitulado “*Healthy Body, Healthy Mind, Healthy Music*” (Corpo Saudável, Mente Saudável, Música Saudável), que visa introduzir aos alunos os principais fundamentos da saúde física e psicológica essenciais à performance musical. No Brasil, a EXERSER, em Belo Horizonte, já realiza um trabalho com palestras e workshops nas universidades e orquestras da região.

Esta questão foi evidenciada por alguns dos entrevistados: a necessidade da inclusão de disciplinas voltadas para conscientização do corpo no processo de aprendizagem de um instrumento musical. Dentre as seis instituições investigadas, a UDESC possui em seu currículo disciplinas, no curso de Bacharelado em Música, relacionadas ao assunto: Bases Anátomo-Fisiológicas do Movimento (obrigatória) e Bases Neuro-Mecânicas do Movimento (Eletiva). Tais disciplinas são ministradas por professores do curso de Educação Física. Em outras universidades, tenho conhecimento apenas de eventos esporádicos, como palestras e workshops. O participante da pesquisa que é docente na UDESC contou-me sobre como os alunos têm desenvolvido melhor esta consciência corporal a partir destas disciplinas, porém para manter o sigilo e não identificar qual docente pertence a esta instituição, não coloquei aqui esta narrativa.

Além de apontarem questões referentes à relação da formação do músico e do professor com o bem-estar do corpo, os entrevistados narraram sobre como tentam diagnosticar tensões nos alunos. Camila traz a importância de ter uma relação de amor com o instrumento, com o corpo e com a música, abandonando, desse modo, o velho pensamento de que o aluno deve ser uma “*maquininha de tocar*”. Além disso, ela fala sobre observar o próprio aluno e ouvir o som que ele está produzindo.

Olha, eu acho que a primeira coisa que a gente tem que fazer como professor é cultivar uma mentalidade que quem está na frente da gente é um ser humano. Não é uma maquininha de tocar. É um ser humano. E esse ser humano é extremamente complexo. Mas dentro dessa complexidade toda, o que está no centro é o corpo dele. É a história dele. É a afetividade dele. Então, é esse elemento que a gente tem que trabalhar e aí é muito caso a caso, porque cada um é diferente. [...] Tem que ter uma relação de amor com o instrumento, com o seu corpo e com a música (Camila, p. 08).

Observando o próprio aluno. O que eu acho é que os professores de piano olham muito pouco para o aluno. Quando eu dou aula de Pedagogia do Piano eu sempre falo isso: “quando vocês estiverem dando aula, se afastem do aluno, olhem o aluno por trás, pelo lado, olhem de frente. Vejam a postura do aluno. Escute o som que ele está produzindo. Se você ouvir que o som está batido, pode ter certeza que ele vai ter lesão, que ele vai ter dor, que ele vai ter problema, entendeu?” Ele não vai longe, porque o som batido reflete a dureza, a força, a agressividade, o uso de musculatura incorreta. Então, você tem que observar, você tem que se distanciar um pouco, você tem que observar o aluno, o corpo, a atitude, a postura dele, tem que ouvir o som e tem que prestar a atenção na música. Você também tem que olhar a partitura para ver o que está acontecendo, como é que ele está lendo a partitura, porque às vezes ele lê a partitura de uma forma que não está possibilitando que ele execute com mais facilidade, porque ele não está entendendo exatamente o texto. Eu acho que é tudo um trabalho holístico, de fato. Tem que ser integrado. Por isso que eu acho que existe tanta lesão hoje em dia, porque a observação às vezes é unilateral. Ou é só na técnica, ou é só na música, ou é só no aluno. Não pode. Eu acho que tem que ser uma coisa integrada, uma observação integrada. Tem que ser uma aula em que você observe tudo. Claro que é difícil, é exaustivo? É. A gente erra? Sim, erra. Às vezes você deixa passar coisas porque você está tão preocupado com um item e depois tem o outro e depois tem o outro. É muito complicado, mas enfim, com a experiência você vai tentando, assim, abordar todos os aspectos para ajudar a pessoa, né? (Carolina, p. 11).

Roberto também fala sobre ouvir o som produzido pelo aluno, pois “a tensão reflete muito na sonoridade” (p. 09). Além de observar o aluno, também costuma “tocá-lo”, pois considera importante o tocar e o sentir.

Eu toco muito o aluno no sentido de perceber, às vezes falo: “dá licença”, toco para perceber, aí peço para me tocar também, porque o toque é importante, esse sentir. Seguro a cabeça do aluno: “solta a cabeça na minha mão”, ele: “urr”, “não! Solta”, entendeu? “Deixa eu ver isso aqui. Solta. Entrega o braço, né. Deixa eu ver, olha a postura da mão.” Então, é um conjunto de práticas que acontecem e que te dão possibilidades de tentar identificar, né? Se você vai estar absolutamente certo? A gente não sabe, mas procurando estar com consciência daquilo que você defende, daquilo que você acredita, daquilo que você tem como referência, para mostrar a ele e você tentar encaminhá-lo de uma maneira legal. (Roberto, p. 10).

A partir dessas narrativas, é possível observar que aquilo que os professores buscam fazer, na maioria das vezes, é muito empírico, baseado em suas próprias experiências e ensinamentos transmitidos por seus professores. Alguns demonstram pesquisar o assunto mais a fundo, participando de conferências e seminários sobre saúde do músico, lendo a respeito, praticando atividades como Pilates, estudando o próprio corpo. De fato, não existe uma única maneira de olhar para o aluno e nem há consenso sobre como lidar com a corporeidade do aluno. Porém, todos docentes

reconhecem que o assunto é importante. Necessita ser mais discutido e estudado entre os músicos, bem como requerer uma proximidade maior com áreas da saúde.

CAPÍTULO 7

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender em que medida o conceito de corporeidade está presente nos ensinamentos de flauta e piano narrados pelos professores, destacando, dentre tais narrativas, aquelas que se referem à atenção com a saúde e bem-estar do aluno, assim como à atuação dos professores, no que tange à relação mente-corpo, nos ensinamentos dos referidos instrumentos. Para isso, foram entrevistados dez professores de flauta transversal e piano, de seis universidades públicas da região Sul do Brasil. A metodologia adotada foi a História Oral Temática, através de entrevistas narrativas, que foram analisadas a partir dos princípios da Teoria Fundamentada, o que permitiu que as categorias de análise surgissem dos dados, resultando numa imersão e reflexão das narrativas, durante o longo processo de codificação.

Através das narrativas contadas, ouvi as histórias dos professores sobre como iniciaram na música, sua formação superior, professores que se destacaram e marcaram suas trajetórias, lembranças, memórias, desafios encontrados dentro da universidade pública no Brasil, relação com os alunos, crenças, tradições, olhares, superações, postura, sonoridade, técnica, interpretação, mente, corpo, inovações. Como já apontava a hipótese, a corporeidade de alunos e professores é um dos principais desafios encontrados nos (des)encontros de tradições e inovações, nas narrativas sobre ensino de flauta transversal e piano, por professores de ensino superior. Falar sobre corpo e postura, para alguns, soou tão estranho que me perguntaram em que sentido eu estava falando. Outros, no entanto, já começaram a narrar falando em significados da corporeidade.

De um lado, encontram-se alguns mais tradicionais, orgulhosos de sua formação no *“antigo sistema de conservatório”*, afirmando que *“minha aula é no processo tradicional do ensino de instrumento conforme eu aprendi”* e, também, que *“esta é uma escola de certa tradição”*. Para esses docentes, parece que o paradigma do professor transmissor de conhecimento continua. O corpo, para eles, precisa estar bem para produzir um som bonito, mas não é responsabilidade deles. Eles ensinam a segurar a flauta ou a sentar-se em frente ao piano, posicionar-se bem, distribuir o peso entre a base do corpo, olhar-se no espelho. Não houve relatos

de uma maior reflexão sobre o corpo no processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, apresentam um olhar muito humano, preocupado em ver o aluno como indivíduo, adaptando o tradicional repertório dentro das expectativas e capacidades de cada um.

Outros, mais inovadores, colocam o corpo no centro de tudo, “*pesquisam o próprio corpo*”, buscam ler, estão preocupados com as práticas pedagógicas e com o que tem sido ensinado antes dos alunos chegarem ao curso superior. Eles ensinam técnica integrada com a interpretação; para eles, não é a mente que controla o corpo, mas é o todo que forma esse ser único. Valorizam as experiências do aluno e se preocupam com o contexto em que ele está inserido, com seus problemas familiares, corporais e psicológicos. Esses docentes também seguem modelos de seus professores e ensinam o mesmo repertório tradicional da flauta e do piano, porém parecem ser mais flexíveis e reflexivos sobre suas práticas pedagógicas.

Considerando que não é preciso estar num conservatório para ser conservador e que não é preciso ser conservador para lecionar em um conservatório (LIMA, D., 2015), a discussão vai além do ser tradicional ou inovador, perpassa a questão do professor como transmissor de conhecimento e do professor que busca um diálogo com a experiência do aluno, procurando formas de ensinar e aprender.

Dewey aborda alguns aspectos sobre o ensino tradicional e a transmissão de conhecimento:

Considerando-se que os conteúdos de estudo, bem como os modelos de conduta apropriada são transmitidos de geração a geração [...] os livros, especialmente os livros didáticos, são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado, ao passo que os professores são os instrumentos através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos [...] (2011, p. 20).

Bolzan (2009), em um pensamento mais atual que Dewey, aborda o tema em relação ao ensino superior:

Essa excessiva preocupação com a área específica, de conhecimento, muitas vezes, impede o docente de compreender o aluno e a sua realidade sociocultural; a relação entre a teoria e prática; os problemas sociais

(familiares, econômicos, culturais, etc.) que podem intervir na aprendizagem e no envolvimento com o processo formativo inicial. (p. 135).

A autora destaca que o conhecimento pedagógico e dos conteúdos é essencial para a estruturação do pensamento pedagógico docente e imprescindível para a integração teórico-prática, pois, “para que a prática seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, precisa favorecer a reflexão sobre a própria ação e a análise, possibilitando, assim, a transformação” (Ibid., p. 135).

Nas narrativas, alguns professores mostraram-se preocupados em compreender o aluno e a sua realidade, seu passado, relacionamentos, problemas familiares e financeiros, percebendo que o aluno é um todo, que não vai se desligar disso tudo quando entrar para a sala e tomar sua flauta nas mãos, ou sentar-se em frente ao piano, e que essas questões irão refletir no seu corpo, tensões, sonoridade e desempenho. Outros preferem não misturar as situações, querendo que o aluno deixe seus problemas emocionais e preocupações do lado de fora, para que estejam focados apenas no preparo e execução do repertório do semestre.

A conclusão é que não há um professor totalmente tradicional ou um totalmente inovador. Tampouco posso dizer que os mais inovadores são melhores que os mais tradicionais. São pensamentos, tendências, crenças e práticas pedagógicas que se cruzam, se misturam e se modificam conforme a situação que estão enfrentando. Os professores não estão engessados em um único modo de ensinar, e aquele que, em determinada situação, age de forma mais tradicional, em outra surpreende sendo totalmente inovador.

Ficou evidente que o assunto saúde do músico é importante, porém alguns professores desconhecem os problemas graves e altos índices de lesões em músicos, assim como as crescentes pesquisas realizadas na área. Geralmente estes docentes não sabem como lidar com essas questões físicas que provém do estudo do instrumento quando um aluno relata uma queixa ou dor. O fato de, muitas vezes, o próprio professor nunca ter sentido dores ou não ter sido orientado por seu professor durante sua formação sobre como enfrentar este desafio, faz com que alguns prefiram se distanciar do assunto e deixar que apenas o profissional da saúde cuide desta área.

Esta questão foi levantada por alguns entrevistados quando relataram da necessidade de que sejam incluídas disciplinas voltadas para o autoconhecimento e conscientização corporal no processo de formação dos músicos, assim como na UDESC, que já possui em seu currículo duas disciplinas relacionadas ao assunto.

Poucos entrevistados revelaram ter recebido algum tipo de orientação específica de seus professores, no que diz respeito ao corpo, e alguns pesquisam o assunto, participam de conferências e workshops sobre saúde do músico. A maior parte age do mesmo modo como lhes foi ensinado ou a partir de suas próprias práticas docentes e trocas de experiências com colegas.

A atuação dos professores, no que tange à relação mente-corpo no ensino de flauta e piano, aparece relacionada à função do corpo e, também, à relação entre técnica e interpretação. Alguns veem o corpo apenas como corpo-objetivo e, outros como corpo-vivido. Aquele professor que vê o corpo como algo que precisa funcionar bem, que está a serviço da interpretação, normalmente vê o corpo também como servo da mente.

Outro aspecto realçado foi a não separação da técnica e interpretação. Três professores trouxeram a origem da palavra técnica: *techné* que vem do grego e significa “arte” ou “artesanato”. Muito embora também seja a raiz da palavra “tecnologia”, seu significado provém da ideia de construção de artefatos em uma arte criativa dos homens, realizada através da combinação de conhecimento, prática e experimentação. Pensar na técnica como arte, movimento integrado à interpretação, está intimamente relacionado ao pensar mente e corpo como um todo. “A mente não existe sem o corpo e o corpo não existe sem a mente. Mente-corpo coabitam e coexistem num mesmo ser” (FABRIN, 2009, p. 59). Ter uma atitude corpórea e compreender a corporeidade pela obra de significações no corpo é fundamental para que possamos perceber nosso corpo como um espaço expressivo (MERLEAU-PONTY, 2006).

José Queiroz afirma que a corporeidade não se faz totalmente presente na relação pedagógica e que os professores estão, na maior parte do tempo, preocupados com o conteúdo a ser ensinado.

Por que não percebemos que o nosso aluno [...] não está aí apenas como espírito a ser informado e formado, mas tem um corpo, com suas sensações, desejos, paixões, ilusões, sonhos, imaginações, devaneios? Por que não enxergamos esse mundo e limitamos nosso interlocutor à mente e à memória abstrata intimada a reter os conceitos e explicações que passamos? (QUEIROZ, J., 2014, p. 132).

Ele questiona, ainda, se é possível encantar a educação pela corporeidade, através de uma docência em que sobressaia o prazer e o entusiasmo no ensino. A partir das narrativas analisadas, eu creio que sim, pelo menos alguns professores já demonstram fazer isso com muito entusiasmo, paixão e brilho no olhar. Foram professores que me contagiaram e me fizeram refletir muito sobre minha própria prática pedagógica ao ouvir suas narrativas. Porém, a partir destas narrativas não posso afirmar que a corporeidade está totalmente presente na aula de instrumento. Alguns professores não chegam a uma real corporeidade, mas lidam com o corpo como corpo-objetivo, como uma ferramenta a serviço do som.

Se narrar é sempre um ato de se olhar no espelho e refletir sobre si mesmo e suas práticas, neste caso, pedagógicas, acredito que muitos tiveram essa “tomada de consciência” ao longo das entrevistas, pois não houve um discurso totalmente distante da corporeidade ou alguém que não considerou o assunto importante de se refletir e discutir. Creio que aqueles professores que afirmaram não ser responsabilidade do professor ou que o problema são os limites da nossa formação, ainda não descobriram como lidar efetivamente com a corporeidade, ou então não tinham pensado, até o momento da entrevista, sobre isso. O trabalho (auto)biográfico atua como um dispositivo para a produção de reflexão, subjetividades, (re)construindo significados através das entrevistas narrativas, imagens fotográficas ou diários.

O significado da reconstrução por meio do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas. (OLIVEIRA, 2006, p. 176).

Nessa direção, busquei compreender, por meio das entrevistas narrativas, como os docentes vêm exercitando o conceito de corporeidade e o olhar que eles têm sobre o aluno: se é alguém que está ali para, além de orientar, cuidar, ou apenas como transmissor do conhecimento musical. É possível que, a partir das

reflexões emergidas dessas narrativas, alguns possam ter ressignificado sua performance enquanto professor.

Com a reflexão realizada pelos docentes entrevistados, a leitura que fiz de Merleau-Ponty e o debate que trago para esta tese, pretendo informar e, de certa forma, ajudar o leitor a pensar em como o professor do ensino superior em música pode enfrentar esse desafio diante do tão exigido corpo do instrumentista, mas que, às vezes, é pouco cuidado.

É possível cogitar que a reflexão suscitada pelas entrevistas, enquanto dispositivo de reflexão, pode ter propiciado novas possibilidades para os professores entrevistados, no que tange o seu modo de pensar a relação mente-corpo para seu próprio estudo e suas aulas. Na medida em que se mostram mais flexíveis e abertos para repensar o conhecimento pedagógico, parecem se aproximar da possibilidade de que, ao encarar a educação pela corporeidade, possam transitar em caminhos ampliados nos imbricamentos entre tradições e inovações para a aula de instrumento, que mesmo que renovadas por estes e outros questionamentos permanecem na beleza da relação *um-para-um* e na herança do ensino artesanal e do legado histórico dos conservatórios.

Como conclusão, pode-se destacar que os entrevistados:

- (i) estão preocupados em olhar para o aluno como um indivíduo único, proporcionando um ensino personalizado, apesar das diretrizes e repertórios em comum;
- (ii) procuram estar atentos a maus hábitos posturais e consideram o bem-estar físico fundamental para o bom relacionamento com o instrumento e a música, porém nem todos sabem como orientar os alunos, considerando que há limites na formação do professor de música;
- (iii) o conceito de corporeidade está presente em algumas práticas de ensino, porém outros têm um olhar mais tradicional, preocupados apenas com boa postura e saúde, sendo este pensamento relacionado diretamente com a atuação dos professores na relação mente-corpo no ensino de flauta e piano.

Através da compreensão dos resultados apresentados, de como o conceito de corporeidade está presente na aula de instrumento, esta pesquisa contribui para as discussões sobre a educação musical e o ensino superior em música e, também, da saúde do músico, revelando a necessidade dos docentes em se sentir mais bem preparados para lidar com este desafio chamado corporeidade. Para isso, mais uma vez chamo a atenção para a necessidade da inclusão de disciplinas voltadas para esta área dentro dos cursos superiores em música.

Espero que as conclusões desta tese possam ampliar as discussões sobre o assunto, beneficiando músicos, estudantes de música, professores de instrumento, educadores e pesquisadores das áreas de Educação, Educação Musical, Música e Saúde do Músico.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativa de professores**. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- ALVES, Carolina Valverde. **Padrões físicos inadequados na performance musical de estudantes de Violino**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.
- AMARAL, Alysso Custódio do. **Processo identitário do professor de Arte do sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música**. 2010. 92. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- ANDERS, Fernanda. **Dançar a aula de música: “dá gosto de vir para o colégio”**. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.
- ANDRADE, Edson Queiroz; FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-Atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. **Revista Per Musi**, Belo Horizonte, v. 2, p. 118-128, 2000.
- ARÓSTEGUI, José Luis. Democrazia eta Curriculuma: Musikaren eginkizuna hezkuntzan. **Jakingarriak**, v. 47, n. 26-37, 2002.
- _____. Music education as a social phenomenon. In: ARÓSTEGUI, José Luis (ed.) **The Social Context of Music Education**. Illinois: Champaign, 2004, p. 1-10.
- BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia Universitária – Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 131-148.

BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento**: construção de significados sobre cibercultura. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BORBA, Marcelo Barros de; LOURO, Ana Lúcia de Marques; MACHADO, Renata Beck. Docência no ensino superior em música: formação e experiência a partir de três trabalhos investigativos. In: IX REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/07_19_05_2455-7440-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de família e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

BRANDFONBRENER, Alice G. Epidemiology and Risk Factors. In: TUBIANA, Raoul; AMADIO, Peter C. (ed) **Medical Problems of the Instrumentalist Musician**. Londres: Martin Dunitz Ltd, 2000, p. 171-194.

BRANDFONBRENER, Alice G.; KJELLAND, James M. Music Medicine. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Orgs.) **The science and psychology of music performance**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 83- 98

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentalada**: Guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COWELL, Richard J.; HEWITT, Michael P. **The teaching of instrumental music**. 4ª ed. New Jersey: Pearson, 2011.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.) **Déjame que te cuente** - ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editora Laertes, 1995, p. 1-59.

COSTA, Cristina Porto. **Quando tocar dói**: Análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra. 2003. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

CRUZEIRO, Regiane Lopes. **O movimento corporal na prática pedagógica do Violino**: um estudo com professores de adolescentes iniciantes. 2005. 82f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

DARLING-HAMMOND, Linda. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 128-145.

DAVIDSON, Jane W.; JORDAN, Nicole. "Private teaching, private learning": an exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatories. In: BRESLER, Liora (Ed.). **International handbook of research in arts education**, Volume 16: Part. 1. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729-754.

DAWSON, William. Common problems of Wind Instrumentalists. **Medical Problems of Performing Artists**, Narberth, v. 12, n. 4, p. 107-111, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

EDLING, Cecilia Wahlström; WIKLUNG, Annacristine Fjellman. Musculoskeletal disorders and asymmetric playing postures of the upper extremity and back in music teachers: a pilot study. **Medical Problems of Performing Artists**, v. 24, n.3, p. 113-117, 2009.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Impiria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p. 549-584.

EXERSER, Núcleo de Atenção Integral à Saúde do Músico. **Sobre o Exercer**. Disponível em: <<http://www.exerser.com.br/sobre-o-exerser>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

FABRIN Filomena de Carlo Salerno. Corporeidade: educar para não reeducar. In: **Revista de Pós-Graduação**. São Paulo: INOVE, v. 1, p 57-60, 2002.

FERLA, Josélia Jantsch. **Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do vale do Taquari**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

FERREIRA, Sarah Ramez. **Padrões físicos inadequados na performance da Trompa**. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Dauth. Foucault e histórias de vida: aproximações e tais... In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Impiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 143-162.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João Gabriel Marques. **Frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística** - uma leitura transdisciplinar da medicina do músico. 2007. 157f. Tese (Doutorado em Clínica Médica) - Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.

FONSECA, Marcelo Parizzi Marques. **Os principais desconfortos físico-posturais dos flautistas e suas implicações no estudo e na performance da flauta**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

_____. **Discussão sobre os desconfortos físico-posturais em flautistas e sua relação com a técnica de performance da Flauta Transversal**. 2013. 156f. Tese (Doutorado em Saúde do Adulto) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

FRAGELLI, Taís B. O.; CARVALHO, Gustavo A.; PINHO, Diana Lúcia M. Lesões em músicos: quando a dor supera a arte. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 303-309, 2008.

FRANK, Annemarie; MÜHLEN, Carlos Alberto von. Queixas musculoesqueléticas em músicos: prevalência e fatores de risco. **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 188-196, 2007.

FREITAS, Giovanina Gomes. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Coleção Educação Física. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho de professores universitários de música**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

GARCIA, Ricardo Rosembergue. **Distonia focal e a atividade do instrumentista de sopro**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música de educação básica**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

GESSELE, Cynthia M. Conservatory: 1790-1945. French-speaking countries. In: SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**. Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação Musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

GONÇALVES, Arlete de Souza Ferreira. **Memórias de professoras de música**: um olhar para práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980. 2009. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação Musical e Sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940-1960. 2007. 333f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 1995, p. 63-78.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching**: a Practical Guide to Better Teaching and Learning. Oxford: Heinemann, 1998.

HARDER, Rejane. 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.

_____. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. Prefácio. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)Biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN, 2010b, p. 9-16.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10ª ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 90-113.

JUNGES, Fernanda. **Canto coral em projetos sociais**: trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

KINGSBURRY, Henry. **Music, Talente & Performance** – a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51-64, 2000.

LIMA, Diogo Baggio. **Milton Romay Masciadri**: Narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. **Ingeburg Hasenack**: memórias de uma educadora musical. 2013. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

LIMA, Ronise Costa. **Distúrbios funcionais neuromusculares relacionados ao trabalho**: caracterização clínico-ocupacional e percepção de risco por violinistas de orquestra. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser docente universitário-professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, Jusamara (Org.) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Coleção Músicas. Porto Alegre: Editora Meridional, 2008. p. 259-283.

_____. Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitários-professores de instrumento. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Série Educação Musical e Cotidiano, v. 2. Porto Alegre: Tomo Editorial Ltda., 2013, p. 107-127.

LÜDERS, Débora. **Estudantes de música**: panorama geral de uma atividade de risco para a audição. 2012. 189f. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

MACHADO, Renata Beck. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical**: caminhos de formação profissional. 2012. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

MATHIEU, Marie-Christine. Gestes et postures d'u flutist. **Traversière Magazine**, v. 80, p.41-48, 2004.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Editora EBPEX, 2011, p. 25-54.

MARQUES, Jaqueline Soares. **“Até hoje aquilo que eu aprendi eu não esqueci”**: experiências musicais reconstruídas nas/pelas lembranças de idosas. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3ª ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOTA, Lúcius. **Oboístas-professores: identidade profissional e o ensino de oboé no Brasil**. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade na educação formal: mudança paradigmática. In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha; TODARO, Mônica de Ávila (Orgs). **Corpo e Educação: Desafios e Possibilidades**. Coletânea Pedagogia de A a Z, v. 13. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 149-166.

NEDEL, Mariana Zamberlan. **Educação Musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade**. 2010. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 1995, p. 11-30.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí. 2006, p. 169-190.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, vol. 9, n. 13-14, p. 65-75, 2006.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepções de professores**. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

PEDRINI, Juliana Rigon. **Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2013.

PENNA, Maura. Ensino da Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995. p.101-111.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia R. T.; CAMPOS, Maria Christina S. S.; DEMARTINI, Zeila B. F. (Orgs.). **Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo: CERU, coleção TEXTOS, série 2, n. 10, p.35-77, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTES, Vânia Eger. **Técnicas expandidas**: um estudo de relações entre comportamento postural e desempenho pianístico sob o ponto de vista da ergonomia. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

QUEIROZ, José J. Encantar a educação pela corporeidade. In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha; TODARO, Mônica de Ávila (Orgs.). **Corpo e Educação**: Desafios e Possibilidades. Coletânea Pedagogia de A a Z, v. 13. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 127-148.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. **A não conclusão no curso técnico de piano**: um estudo realizado na escola de música da Universidade Federal do Pará. 2012. 198f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

ROBERTS, Brian. **Biographical Research**. Berkshire: Open University Press, 2001.

SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2010.

SANTOS, Alexandre Vianna Meireles. **Dinâmicas corporais de estudantes de saxofone e considerações de um profissional da educação física para a prática do instrumento**. 2015. 82f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

SANTOS, José Daniel Telles dos. **Lúcio Yanel e o Violão Pampeano**: memória(s), história(s) e identidade(s) de um fazer musical no sul do Brasil. 2012. 301f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

SILVA, Anabela Gonçalves; LÃ, Filipe Martins Baptista; AFREIXO, Vera. Pain Prevalence in Instrumental Musicians: A Systematic Review. **Medical Problems of Performing Artists**. Narberth, v. 30, n. 01, p. 08-19, 2015.

SILVA, Cleide Alves da. **O ensino de música no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN**: um estudo a partir das lembranças de professoras. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

SILVA, Eduardo Teixeira da. **Um projeto de educação musical e de canto coral da UFC: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino**. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

SOARES, Iuri Corrêa. **Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio**. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2014.

SOUZA, Davson de. **Fisiologia da Performance Musical**. Postura e respiração: fatores de interferência na performance musical do flautista. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, ano 2, v. 4, p. 37-50, 2008.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Construindo a docência com a flauta doce: o pensamento de professores de música**. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

SPENCE, Cari. Prevalence Rates for Medical Problems among Flautists: A Comparison of the UNT-Musician Health Survey and the Flute Health Survey. **Medical Problems of Performing Artists**, v. 16, n. 3, p. 99-101, 2001.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia, 2002.

TEIXEIRA, Clariana Lia. **Estudo ergonômico do trabalho dos músicos de uma orquestra sinfônica**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani. **Fatores associados às queixas musculoesqueléticas no contexto das condições de saúde e trabalho de instrumentistas de corda, considerando a ergonomia organizacional, cognitiva e física**. 2011. 157f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Alteração funcional/dor na cervical e cintura escapular de flautistas**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 2011.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LÃ, Filipa Martins Baptista; SILVA, Anabela Gonçalves. Head and scapular posture in flutists: a pilot controlled study. In: WILLIAMON, Aaron; EDWARDS, Darryl; BARTEL, Lee. (ed) **Proceedings of the International Symposium on Performance Science**. Utrecht: European Association of Conservatoires (AEC), 2011, p. 189-193.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. 3ª ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. 2002.

TORRES, Maria Cecília. **Identidades musicais de alunas de Pedagogia**: músicas, memória e mídia. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

VASCONCELOS, António Ângelo. **O conservatório de Música**: professores, organização e política. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VEZZÁ, Flora Maria Gomide. **Afinar o movimento**: educação do corpo no ensino de instrumentos musicais. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de Violão e seus modos de ser e agir na profissão**: um estudo sobre culturas profissionais no campo da Música. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

WEBER, William. Conservatory: The role of Conservatory. In: SADIE, Stanley (Org.). **Grove Dictionary of Music and Musicians**. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento**: narrativas de docentes-bacharéis. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2014.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. **A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul**: narrativas (auto)biográficas. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

WILLIAMON, Aaron (ed.) **Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

WILLIAMON, Aaron; THOMPSON, Sam. Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. **Psychology of Music**. v. 34, n. 4, p. 411-430, 2006.

WYNN PARRY, Christopher Berkeley. Managing the physical demands on musical performance. In: WILLIAMON, Aaron. (ed) **Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance**. Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 41-60.

YOW, Valerie Raleigh. **Recording Oral History**: a guide for the humanities and social sciences. 2ª ed. Oxford: AltaMira Press, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

Formação:

Qual sua formação? Conte-me sobre os primeiros cursos, faculdade, pós-graduação, outros cursos rápidos, estudo atual, se houver...

Motivos por se interessar pela pesquisa:

Por que motivos você se interessou por esta pesquisa?

Experiência profissional:

Que outras experiências profissionais você teve antes de trabalhar na universidade?

Atuação na universidade pública:

Como é o trabalho na universidade?

- Quais são as características específicas do trabalho na universidade pública?
- Quais são os desafios?
- Como são as relações?

Prática em sala de aula – ensino de instrumento:

Sobre a sua prática em sala de aula. Conte-me um pouco como é.

- Que tipos de atividades são realizadas?
- Como se dá a escolha de conteúdos e repertório?
- Como é sua relação com os alunos?
- Que tipo de conhecimentos os alunos trazem?
- Você costuma trabalhar alguma abordagem para as questões relacionadas à postura?

[Os itens a seguir serão desenvolvidos na medida em que forem sinalizados nas narrativas feitas pelos professores estimuladas pelas questões anteriores].

Prática como instrumentista:

- Em sua prática como instrumentista, como você lida com as tensões corporais relacionadas à execução do instrumento?

Dores e lesões:

- Você observa, em seus alunos, algum tipo de tensão relacionada à prática e estudo do instrumento?
- Você costuma dar algum tipo de orientação aos alunos referente a isso?

Promoção da saúde e bem estar do aluno:

- Em sua opinião, como o professor pode contribuir para a promoção da saúde e bem estar do aluno?
- Baseado em sua experiência, quais seriam os conhecimentos necessários para isso e qual o papel da universidade?

APÊNDICE B – Carta de Apresentação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CARTA CONVITE**

Prezado Chefe de Departamento da _____
Professor _____

A doutoranda Ziliane Lima de Oliveira Teixeira está realizando a pesquisa **“Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento”** sob minha orientação. Na produção de dados desta pesquisa, os professores de Flauta Transversal e Piano dos cursos de graduação em música da UFSM, UFRGS, UFPel, UDESC, UEM e UNESPAR estão sendo convidados a participar de entrevistas previamente combinadas. Coloco-me à disposição aos esclarecimentos necessários.

Gostaria de aproveitar a oportunidade para confirmar o(s) professor(res) da Instituição responsável(eis) por estes instrumentos acima citados e solicitar e-mail de contato para que a doutoranda possa convidá-lo(s) a esta participação.

Atenciosamente,

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Professora Associada do Departamento de Música da UFSM
Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM
analouro@brturbo.com.br

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira
Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM
teixeira.ziliane@gmail.com

APÊNDICE C – Carta Convite

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CARTA CONVITE**

Prezado Professor

Sou professora substituta de Flauta Transversal no Departamento de Música da UFSM e estou desenvolvendo meu projeto de tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição.

Minha pesquisa investiga em que medida o conceito de corporeidade está presente nas aulas de flauta e piano. Este estudo pretende beneficiar músicos, estudantes de música, professores de instrumento, educadores e pesquisadores das áreas de Educação, Educação Musical, Música e Saúde do Músico. Para consolidar esta pesquisa, gostaria de contar com a colaboração de professores de Flauta Transversal e Piano dos cursos de graduação em música da UFSM, UFRGS, UFPel, UDESC, UEM e UNESPAR. Gostaria da colaboração de um professor de cada instrumento em cada instituição.

Gostaria de convidá-lo a participar desta pesquisa, a qual inclui entrevistas que serão realizadas em horário e local de sua conveniência. Caso aceite o convite, espero um retorno para agendamento. Será um prazer ouvir suas vivências e pontos de vista sobre o ensino de instrumento, os quais são extremamente importantes para minha pesquisa.

Agradeço pela sua atenção,

Cordialmente,

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM

Fone: (55) 9957-2782

Email: teixeira.ziliane@gmail.com

APÊNDICE D – Carta de Cessão**CARTA DE CESSÃO**

Eu, _____, (estado civil), carteira de identidade número _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____ para **Ziliane Lima de Oliveira Teixeira**, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo. Abdicando, igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Assinatura do entrevistado

Data: ____/____/____

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento

Pesquisadores responsáveis: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer e Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

Instituição/Departamento: UFSM – PPGE – Dep. de Música

Telefone para contato: (55) 9957-2782

Local da coleta de dados:

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores entrevistados. Serão convidados a participar do projeto professores de Flauta Transversal e Piano das seguintes instituições: UFSM, UFRGS, UFPel, UDESC, UEM e UNESPAR.

A pesquisadora concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas para a execução deste projeto e publicações resultantes dele. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM – Avenida Roraima, n. 1000, Prédio 40 B (Escola de Música) na sala número 1214, CEP 97105-900, Santa Maria – RS – por um período de cinco anos sob responsabilidade da Prof.^a Pesquisadora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer¹⁹. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 15/10/2014, com o número do CAAE 37032814.3.0000.5346.

Santa Maria, ____ de _____ de 20__

Assinatura do pesquisador responsável

¹⁹ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento

Pesquisadores responsáveis: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer e Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

Instituição/Departamento: UFSM – PPGE – Dep. de Música

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8088. Avenida Roraima, 1000, prédio 40B, sala 1214, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Professor(a)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento”**. A sua participação é muito importante e ela se dará através de entrevistas gravadas previamente agendadas em local de sua preferência. Antes de concordar em participar desta pesquisa e gravar esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento²⁰. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Objetivo do estudo: A pesquisa tem como objetivo geral compreender em que medida o conceito de corporeidade está presente no ensino de flauta e piano narrados pelos professores, e como objetivos específicos destacar, dentre as narrativas dos professores, àquelas que se referem à atenção com saúde e bem-estar do aluno; e analisar as narrativas dos professores sobre sua atuação no que tange a relação mente-corpo no ensino de flauta e piano.

Procedimentos: Sua participação na pesquisa consistirá apenas na realização de entrevista gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo.

²⁰ Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, tanto na área da Educação quanto na área do Ensino da Música, sem benefício direto para você.

Riscos: A realização da entrevista poderá apresentar um risco mínimo de ordem física, psicológica ou social para os participantes envolvidos, tanto no momento das entrevistas quanto posteriormente. Para minimizar este risco, serão evitadas perguntas que possam intimidar o participante, deixando-o livre para não responder perguntas que lhe causem desconforto ou constrangimento.

Custos: Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma²¹.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu,
_____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____ de _____ de 20__

Assinatura

Pesquisador responsável

²¹ Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.