



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Distonia Focal em violonistas: uma rotina de excessos

Rudá Barreto Vieira

João Pessoa
Junho de 2023



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Distonia Focal em violonistas: uma rotina de excessos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical, linha de pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Rudá Barreto Vieira

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

João Pessoa
Junho de 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V658d Vieira, Rudá Barreto.

Distonia focal em violonistas : uma rotina de excessos / Rudá Barreto Vieira. - João Pessoa, 2023.
135 f. : il.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Violonistas. 2. Saúde do músico. 3. Distonia focal do músico. I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78.07(043)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

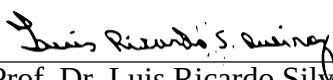
Título da dissertação: **“DISTONIA FOCAL EM VIOLONISTAS: UMA ROTINA DE EXCESSOS”**

Mestrando: Rudá Barreto Vieira

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Fabio Henrique Gomes Ribeiro
Orientador/PPGM-UEPB



Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro interno/PPGM-UEPB



Prof. Dr. Pablo Pérez Donoso
Membro externo ao Programa/Universidad Mayor de San Simón

João Pessoa, 26 de julho de 2023

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que em meio à tanto, sempre se faz presente.

À meus pais, Adeildo e Graça, meu suporte. Muito obrigado por todo o incentivo e por, desde sempre, não medirem esforços para que eu alcance meus sonhos;

À minha amada esposa, Nívea Maria, por todos os momentos compartilhados e por ser uma inspiração diária em minha vida. Te amo hoje e sempre;

Aos meus irmãos, Cairé e Uaná, por todos os momentos que vivemos juntos que também me fizeram o que sou hoje;

À Lia, estrelinha que nos ilumina de lá dos azuis. O tio te ama!

Ao meu orientador, Fábio Ribeiro, referência de professor, músico e, sobretudo, ser humano;

Ao querido professor e amigo, Léo Meira, a quem serei sempre grato por todos os ensinamentos.

Aos amigos que, em algum momento, cruzaram meu caminho e muito me ensinaram/ensinam sobre a vida;

Aos professores e professoras do programa de Pós-Graduação em Música da UFPB pela valiosa partilha. Estou profundamente agradecido por tudo o que vocês contribuíram e ensinaram ao longo do meu percurso acadêmico.

À distonia, por ter me ensinado a contemplar o horizonte ao invés de tentar alcançá-lo.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir a distonia focal e a sua relação com a prática instrumental a partir de um quadro de ocorrência desta condição em três violonistas que concluíram seu processo de formação superior. O trabalho é resultante de uma pesquisa qualitativa que, apoiando-se em um estudo de caso múltiplo, buscou alcançar um entendimento aprofundado de uma situação delimitada e dos significados para os envolvidos. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de compreender as trajetórias e contextos formativos dos indivíduos analisando-as como pertencentes a uma rede de significados e conjunturas às quais estes discentes estão inseridos. Para o processo de análise, tomamos como principal referencial teórico os escritos de Joaquín Farias e Ruth Chiles, pesquisadores que trazem em seus estudos, perspectivas que vão além da prática instrumental, compreendendo que a distonia focal não é um resultado único dos excessos técnicos e mecânicos frente ao instrumento. A partir dos resultados alcançados, fica evidente que o surgimento da distonia focal está intrinsecamente ligado a uma complexa conjuntura social e cultural que permeia as estruturas curriculares e, conseqüentemente, influencia o processo de ensino e aprendizagem do instrumento. Essa conjuntura engloba fatores como pressões competitivas do mercado de trabalho, paradigmas arraigados na concepção de excelência e virtuosismo, falta de consciência corporal, ausência de discussões sobre saúde ocupacional e bem-estar do músico, entre outros elementos. Essas influências negativas podem levar a uma prática descuidada que desconsidera os limites físicos e mentais, contribuindo para o surgimento da distonia focal. Portanto, aponta-se para a necessidade de se repensar e reformular esse modelo, buscando uma abordagem mais inclusiva, saudável e abrangente para valorizar o desenvolvimento integral dos estudantes de música. Diante disso, este estudo oferece uma base sólida para futuras pesquisas no campo da saúde e educação musical, evidenciando a importância de investigar as interações entre o corpo, a prática musical e o contexto sociocultural, visto que a compreensão aprofundada da distonia focal enquanto uma manifestação multidimensional possibilita a formulação de abordagens preventivas e terapêuticas mais abrangentes e eficazes.

Palavras-chave: Distonia focal do músico. Formação do violonista. Saúde do músico.

ABSTRACT

This study aims to discuss focal dystonia and its relationship with instrumental practice based on a case study involving three violinists who have completed their higher education. The work is the result of a qualitative research that, based on a multiple case study, sought to achieve a deep understanding of a delimited situation and the meanings for those involved. Semi-structured interviews were conducted as the data collection instrument to comprehend the individuals' trajectories and formative contexts, analyzing them as part of a set of meanings and circumstances in which these students are immersed. For the analysis process, we rely on the writings of Joaquín Farias and Ruth Chiles, researchers who provide perspectives that go beyond instrumental practice, understanding that focal dystonia is not solely a result of technical and mechanical excesses in instrumental practice. From the achieved results, it becomes evident that the onset of focal dystonia is intrinsically linked to a complex social and cultural conjuncture that permeates curricular structures and, consequently, influences the teaching and learning process of the instrument. This conjuncture encompasses factors such as competitive pressures in the job market, deeply rooted paradigms of excellence and virtuosity, lack of body awareness, absence of discussions on occupational health and musician's well-being, among other elements. These negative influences can lead to careless practice that disregards physical and mental limits, contributing to the onset of focal dystonia. Therefore, there is a need to reconsider and reformulate this model, seeking a more inclusive, healthy, and comprehensive approach to value the holistic development of music students. In light of this, this study provides a solid foundation for future research in the field of health and music education, highlighting the importance of investigating the interactions among the body, musical practice, and sociocultural context. An in-depth understanding of focal dystonia as a multidimensional manifestation enables the formulation of more comprehensive and effective preventive and therapeutic approaches.

Keywords: Musician's focal dystonia. Guitarist training. Musician's health.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Imagem do cérebro de um paciente com Distonia Focal	46
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA: Córtex Cingulado Anterior

EEMAN: Escola Estadual de Música Anthenor Navarro

IFPB: Instituto Federal da Paraíba

LER: Lesão por Esforço Repetitivo

PPP: Projeto Político-Pedagógico

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	24
A relação corpo, mente e instrumento: Dimensões epistemológicas e metodológicas do fenômeno em estudo.....	24
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
Definições da pesquisa.....	36
Instrumentos de coleta	37
Procedimentos de organização e análise dos dados	40
CAPÍTULO 2	44
Distonia Focal: Dimensões conceituais e epistemológicas	44
CAPÍTULO 3	62
Distonia focal na UFPB: os três casos estudados	62
Primeiros contatos com o violão	62
Percepções gerais sobre o bacharelado em música da UFPB.....	64
Aspectos da Distonia Focal	68
Processo de recuperação	71
CAPÍTULO 4	75
As múltiplas faces da distonia focal.....	75
Os bastidores da Distonia Focal	75
Iniciação ao Modelo Conservatorial	76
A institucionalização do modelo conservatorial: <i>habitus conservatorial</i>	81
A figura do professor	86
O bacharelado em música e o mercado de trabalho.....	89
O violonista e o corpo	96
Distonia Focal do Músico.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	131

INTRODUÇÃO

O ofício do músico performer requer do instrumentista uma série de recursos e habilidades a fim de alcançar o desempenho almejado, demandando do intérprete um rigoroso condicionamento físico e psicológico. Ainda no processo de aprendizado de um instrumento são exigidos recursos físicos e motores construídos através de uma disciplinada vida cotidiana visando a obtenção de um domínio técnico-expressivo do instrumento bem como o aguçamento de uma coordenação motora fina. Além disso, a prática instrumental também demanda recursos psicológicos e emocionais no intuito de alcançar uma maior capacidade de concentração e memorização, além de uma melhor gestão dos níveis de ansiedade e estresse.

Sartorato (2020) confirma a complexidade do exercício da performance ao demandar uma execução precisa de movimentos coordenados, rápidos e agrupados sob variadas circunstâncias sociais e emocionais. Portanto, convém destacar, objetivamente, que a performance musical consiste em uma ação consciente e focada, na qual exige do intérprete um elevado grau de concentração, além de uma presença mental e corporal para que se desencadeie um fluxo de acontecimentos (BASTOS, 2019).

Entretanto, apenas um domínio técnico-interpretativo do performer, bem como estar-se munido, unicamente, de recursos emocionais não são garantia para uma boa qualidade de sua performance. É importante que ambas as competências, em comunhão, se façam presentes desde a preparação à realização de uma interpretação musical. Desta forma, ao considerar a performance musical como uma prática que situa múltiplos aspectos e interfaces, passa-se a entender a necessidade de um diálogo com outras áreas do conhecimento em uma intensa conexão interdisciplinar (PAULA; BORGES, 2004). Paula e Borges (2004) destacam, ainda, que em virtude do caráter fortemente interdisciplinar da execução musical, entende-se que para um bom desempenho é importante que haja um forte vínculo entre a prática da performance instrumental e as áreas do conhecimento que abordem tanto os aspectos mentais quanto os aspectos motores que conduzem as atividades humanas.

É visto que alguns músicos, muitas vezes, ainda apoiados sob uma visão romantizada do fazer musical associada ao talento, ou pressionados pela competitividade do mercado de trabalho (COSTA; ABRAHÃO, 2004) traçam arriscadas metas em uma busca obstinada para alcançar a excelência, o virtuosismo e status social em um curto período de tempo, criando, muitas vezes, expectativas irreais sobre suas práticas e desconsiderando ou subestimando os seus limites físicos e mentais. Em virtude disso, não é raro observar um estudo despido de consciência corporal, desatento às estruturas fisiológicas, biomecânicas e, como consequência

disto, mais sujeita a possíveis problemas musculares, articulares, posturais ou até mesmo psicológicos decorrentes de uma prática descuidada. (MOURA *et al.*, 2000).

A atividade do músico, podendo facilmente ser comparada à do atleta, pode ser bastante desgastante por envolver longas horas diárias de prática e treinamento muscular repetitivo além de elevadas expectativas e anseios visando, em geral, um alto grau de eficiência (ANDRADE; FONSECA, 2000). No entanto, o músico ainda se encontra em desvantagem sobre o atleta, pois diferentemente do músico “o atleta possui um treinador e/ou médico trabalhando com ele quase diariamente, responsável por sua saúde” (MISCHAKOFF, 1985, p.19). Sobre isso, Pierce alerta:

Cifras alarmantes de décadas de pesquisa mostram que os músicos, como os atletas, sempre enfrentaram desafios físicos e psicológicos em suas vidas profissionais e privadas. Poucos escapam dos perigos que, em algum ponto, irão afetar negativamente sua performance. Relatórios dos campos da medicina e psicologia mostram que uma grande porcentagem de músicos vai experimentar lesões físicas e/ou problemas de saúde mental significativos o bastante para pôr em risco suas carreiras (PIERCE, 2012, p.154 – *tradução nossa*¹).

Muitos dos danos que os músicos apresentam são lesões decorrentes de um esforço repetitivo. Entende-se, a partir disto, que estas lesões tenham surgido fruto de uma prática periódica e intensa suscetível à uma acumulação de microtraumatismos repetidos e, muitas das vezes, negligenciados ao longo de meses ou anos de uma prática instrumental excessiva e, em certos casos, agressiva (FARIAS, 2010). No entanto, além disso, é válido considerar e acrescentar que fatores psicológicos como traços de ansiedade e perfeccionismo exercem uma forte influência na construção da personalidade musical e têm considerável participação no surgimento de doenças ocupacionais.

Dentre os inúmeros exemplos de adoecimento ocupacional que afetam os músicos como lesões por esforço repetitivo, disfunções musculoesqueléticas (tendinite, bursite, tenossinovite, compressão de nervo), problemas posturais, fadigas musculares, pesquisas recentes vêm trazendo casos de instrumentistas que abreviaram suas carreiras em decorrência de um distúrbio do movimento chamado Distonia Focal.

A minha proximidade com este tema em particular não partiu, inicialmente, de meu desejo. A Distonia Focal quem veio ao meu encontro e da maneira menos desejada. Chegando

¹ No original: Startling figures from decades of research show that musicians, like athletes, have always faced physical and psychological challenges in their professional and private lives. Few escape the perils, which at some point will negatively affect their performance. Reports from the fields of medicine and psychology show that a large percentage of musicians will experience physical injuries and/or mental health issues significant enough to jeopardize their careers.

sem bater à porta, de forma silenciosa e indolor, tomou conta de mim e, ali, me tornei “inquilino” de meu próprio corpo. Perdi o controle de minhas emoções e de certos movimentos, precisando travar batalhas homéricas para reaver meu corpo na busca de fazer aquilo que eu mais amava: tocar. O violão, que sempre foi meu projeto de futuro, se tornava, naquele momento, algo distante, um passado que sempre se fazia presente em mim.

Quando ainda aluno de música na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), aos 23 anos, percebi os primeiros sintomas da Distonia Focal, no entanto não sabia do que se tratava. Tendo em vista que, em grande parte dos casos, os sintomas se iniciam em média entre os 30 e 40 anos (ALTENMÜLLER; JABUSCH, 2010), o meu caso foi bastante precoce. Comecei sentindo um leve desconforto, uma certa resistência do meu dedo anelar da mão esquerda ao tocar certos trechos musicais, algo que, posteriormente, através da literatura (BEJANI; KAYE, 1996), observei ser a maior incidência entre os guitarristas.

Ao requisitá-lo durante a prática musical, meu dedo tendia a flexionar-se em direção à palma da minha mão, comprometendo, conseqüentemente, o funcionamento dos demais dedos e causando uma tensão excessiva gerada pelo afã de contornar tal dificuldade. Ao final, me dei conta de que toda minha energia se destinava não mais à performance em si, mas em domar a minha mão rebelde.

Como em muitos casos gerados a partir da desinformação e do despreparo, por muito tempo acreditei que tais falhas na execução eram fruto da falta de prática e, por este motivo, passei a adotar um regime rigoroso e obstinado de estudos técnicos visando a correção daquilo que, para mim, seria apenas um mero problema técnico/instrumental. Acerca da insistência na correção de tais deslizos técnicos, Altenmüller e Jabusch (2010) apontam ser, esta, uma prática bastante comum dentre os músicos afetados pela distonia focal. Esta experiência exaustiva me levou a um grande desgaste físico e psicológico e de nada me adiantou.

Em virtude, também, do desconhecimento sobre esta condição, ouvi de muitos colegas e professores que estes sintomas poderiam estar vinculados a alguma questão de ordem psicossomática resultantes de ansiedade, cansaço ou fadiga muscular e que em poucas semanas sem estudar o violão eu estaria completamente recuperado. Contrário ao que me foi dito, após um longo e tortuoso período sem tocar o violão, os sintomas permaneceram intactos desde o primeiro trecho musical que executei.

Tardamente entendi que, por se tratar de uma disfunção no sistema nervoso central (ALTENMÜLLER; JABUSCH, 2009; POTTER, 2012), esta desordem estava “impressa” em áreas específicas do meu cérebro que correspondiam a comandos altamente especializados responsáveis por determinados movimentos relacionados à execução do meu instrumento e que

toda a vez que eu requisitasse tais movimentos os sintomas seriam ativados. Por esta razão o repouso não sinalizou melhora nem recuperação.

Não tinha maturidade para lidar com este problema que, na época em que fui diagnosticado (2015), no Brasil pouco se sabia a respeito e o pouco que se sabia era aterrorizante. Até meu diagnóstico, nunca tinha ouvido falar desta condição que hoje enxergo se dar em virtude de sua baixa incidência entre músicos bem como a ausência de disciplinas e conversas que atentassem para os cuidados necessários para alcançar uma prática saudável. Rosset-Llobet (2002) estima a prevalência em um a cada duzentos instrumentistas e Altenmüller e Jabusch (2010) calculam que aproximadamente 1% dos profissionais de música são afetados por este problema.

A Dystonia Focal, outrora chamada de “câncer do músico”², era motivo de assombro entre a comunidade de músicos por ser compreendida como uma condição irreversível e extremamente debilitante e que, por esta razão, obrigava músicos a encerrarem suas carreiras. As informações que a mim chegavam, através de minhas pesquisas desesperadas por alguma estratégia de melhora (blogs, Youtube, artigos científicos), eram, em geral, de músicos que abandonaram por definitivo os seus ofícios. Em meu primeiro e superficial diagnóstico feito por um neurologista, apenas com base em meu depoimento, me foi sugerido mudar de profissão. Ouvir esta frase de um médico me levou a um estado profundo de tristeza e frustração.

Importa ressaltar que o diagnóstico feito por este médico não corresponde, segundo perspectivas de estudiosos no tema atualmente, às etapas mais adequadas de um diagnóstico acurado e preciso. Sobre isso, Llobet e colaboradores (2009) destacam que, para obter um diagnóstico preciso, primeiramente deve-se observar sinais visíveis de movimentos anômalos ou involuntários, de alguma parte do corpo enquanto se executa algum instrumento musical, em seguida se há redução ou ausência dos sintomas enquanto se imagina ou efetua os mesmos movimentos motores sem utilizar o instrumento musical, avaliando, também, se o membro afetado se comporta normalmente em termos de reflexo, coordenação e sensibilidade quando solicitado em outras atividades.

Além disso, os autores enfatizam a importância de se realizar uma eletroneuromiografia – utilizado para mensurar a velocidade de condução nervosa do membro afetado - e avaliar se seus resultados se encontram dentro dos padrões da normalidade, a fim de descartar a probabilidade de outras enfermidades, a exemplo da compressão de nervos periféricos. Considera-se importante, também, realizar outros exames que possam descartar

² LLOBET, J. R. Existe alguna solución para el llamado “cáncer del músico”? Revista 12 Notas, n. 31, p. 1. 2002.

outras síndromes que venham ocasionar padrões anormais de movimento, bem como descartar possíveis irregularidades cerebrais ou histórico de patologias do sistema nervoso central.

Naquele momento, percebi que nunca havia sido preparado para eventos como esse, muito menos sido alertado. Eu simplesmente não tinha com quem compartilhar esta minha angústia, visto que não se tratava de algo comum aos instrumentistas como uma dor física, localizada e com um protocolo preciso de recuperação a exemplo de uma tendinite ou uma LER³. Se tratava de uma “dor fantasma”, uma *dor no pensamento*. E como verbalizar isto?

Apenas me imaginar tocando já me causava uma tremenda aflição e todo o meu corpo se retraía como se alguém estivesse arranhando uma lousa em meus ouvidos e toda vez que eu buscava executar algum trecho, por mais simples que fosse, meu corpo relutava em obedecer. Em minha mente se instalava uma confusão de sentidos e até mesmo a sensação do toque era algo distante. Eu já não era capaz de sentir a sensação das cordas em meus dedos e apenas quando eu me imaginava tocando, a distonia se encontrava presente em minhas representações mentais.

Segundo Rosenkraz e colaboradores (2005), a distonia focal inclui fatores psicológicos e comportamentais e prevalece em indivíduos ansiosos e com tendências perfeccionistas, onde eu me encaixava perfeitamente, porém, ao longo de minha formação, me deparei com uma instituição de ensino que corroborava e, até certo ponto, amplificava estes meus traços nocivos (a mim mesmo) de personalidade.

Ao longo de minhas pesquisas, enxergo um grande número de produções científicas que dirigem a responsabilidade pelo acometimento da distonia focal para questões como predisposição genética (HALLET, 1998), excesso de tensão durante a prática (MARQUES, 2001), longas horas de prática com ausência de repouso, repetição obsessiva de trechos musicais com objetivo de superar limites de velocidade, problemas pessoais ou familiares (FARIAS, 2010; WHITE, 2017), além de fatores como constrangimento social e excesso de preocupação com cobranças e julgamentos alheios (ALTENMÜLLER, JABUSCH, 2009).

De fato, sou capaz de me localizar em todas estas questões apontadas pelos autores, mas observo em suas análises uma demasiada responsabilidade direcionada unicamente ao indivíduo no momento em que são desconsiderados importantes pontos que podem contribuir para o acometimento da distonia focal, a exemplo do ambiente, os contextos e condições em que o sujeito está inserido.

³ Lesão por esforço repetitivo.

Trazendo para a minha conjuntura, dentro do contexto em que desenvolvi a distonia focal, devo considerar que o excesso de conteúdos que pouco dialogavam com a minha realidade prática, a falta de conexão entre aquilo que eu vivenciava musicalmente fora do contexto acadêmico e o que eu praticava dentro do curso de música, a distância entre o que eu estudava e o que eu buscava enquanto músico foram alguns dos fatores que, definitivamente, exerceram um papel fundamental para o surgimento desta minha condição. Portanto, é seguindo nesta direção, que neste trabalho busco compreender os múltiplos contextos que, coadunados, oferecem condições favoráveis para o surgimento da distonia focal.

São bastante recentes as investigações acerca da saúde do músico, haja vista que o interesse na área se intensificou apenas nos últimos trinta anos, constatando-se através do crescente número de publicações, congressos e clínicas dedicadas à medicina das artes performáticas. Nas últimas três décadas, as pesquisas na área têm ganhado maiores proporções em virtude da crescente quantidade de músicos que padecem de alguma enfermidade decorrente de suas atividades na profissão e, conseqüentemente, surge a necessidade de se compreender melhor as causas e os possíveis tratamentos destas doenças.

Segundo a revisão bibliográfica de Moura e colaboradores (2000), os três principais problemas de saúde entre os músicos são: as desordens musculoesqueléticas, as neuropatias compressivas (compressão dos nervos periféricos) e as disfunções motoras, a exemplo da distonia focal.

Em se tratando da Distonia Focal do Músico, as pesquisas são ainda mais recentes em virtude de sua baixa incidência⁴ se comparada às demais enfermidades que acometem os instrumentistas além do fato de que seus mecanismos fisiopatológicos ainda não se encontram devidamente elucidados (ALTENMÜLLER, JABUSCH, 2010). Trata-se, portanto, de uma condição muito específica por estar relacionada à uma tarefa bastante singular como o ato de tocar um instrumento e ao mesmo tempo configura-se como uma desordem bastante abrangente por afetar músicos de maneiras distintas, em grupos musculares distintos bem como graus e intensidades que diferem de pessoa a pessoa. Em razão de sua complexidade, julga-se necessário uma descrição aprofundada de seus mecanismos para que sejam fundamentadas hipóteses seguras sobre suas causas.

Ao longo de nossas pesquisas, pudemos constatar uma vasta literatura sobre distonia focal do músico em língua estrangeira. A isto se deve ao fato de as pesquisas sobre esta condição terem se iniciado há mais tempo se considerado ao Brasil. Na Europa já há centros de referência

⁴ Segundo pesquisas a distonia focal pode manifestar-se em até 1% dos músicos profissionais (ALTENMÜLLER, JABUSCH, 2010).

no tratamento da distonia focal a exemplo do “*Institut de Fisiologia i Medicina de l’Art-Terrasa*” de Barcelona, fundado ainda em 1992. Entretanto, em nossas buscas, pudemos observar que nos últimos dez anos houve um aumento na quantidade de trabalhos acadêmicos no Brasil trazendo como temática central a distonia focal dos músicos. Mais precisamente, localizamos dissertações datadas a partir de 2012 até 2020 e que passeiam por universidades de diferentes estados do Brasil, demonstrando o crescente interesse neste assunto.

As pesquisas dos últimos dez anos vêm trazendo perspectivas mais sólidas e detalhadas a fim de compreender melhor a sua origem, suas causas e possíveis tratamentos, no entanto, ainda são escassas as pesquisas acerca da Distonia Focal do Músico no Brasil. Para analisar a literatura recente que dialoga com o tema desta pesquisa, reunimos livros, teses, dissertações e artigos de periódicos produzidos nos últimos 20 anos que abordam a distonia focal.

Além disso, fizemos buscas nos próprios portais online dos periódicos e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com as palavras-chave “distonia focal do músico”, “distonia focal de tarefa específica”, “desordens do movimento” e “doenças ocupacionais”, selecionando os trabalhos produzidos em programas de pós-graduação. Durante o levantamento da literatura disponível pudemos encontrar outros termos como distúrbios neuromusculares, síndrome do sobreuso, lesão por esforço repetitivo. Apesar de haver diferenças conceituais, a revisão averiguou grande relação de conformidade entre os autores pesquisados, podendo enriquecer as discussões no presente trabalho.

Da presente bibliografia sobre a Distonia Focal, localizamos, em grande parte, uma literatura sólida sobre o assunto através de textos científicos produzidos pela área da saúde e que se propõem a compreender como esta condição se manifesta dentro do universo musical. Sendo assim, é mais frequente o número de pesquisas que apontam a Distonia Focal para uma perspectiva que visa oferecer uma leitura essencialmente clínica, traçando seu olhar analítico para dentro de uma abordagem quantitativa, a fim de elucidar suas características gerais bem como seu grau de incidência nos grupos em que são estudados.

Deste diálogo entre as áreas da saúde e da música trazemos autores e autoras de destaque que trazem importantes contribuições para a compreensão mais aprofundada da Distonia Focal em músicos, a exemplo de: Dr. Eckart Altenmüller (2001,2003,2008), Dra Katherine Butler (2004; 2010), Dr. Jaume Rosset-Llobet (2002, 2004, 2005, 2006), Dra. Joanna Cowman White (2017) e Dra. Rita de Cássia dos Reis Moura (2000, 2012, 2015, 2016, 2017), sendo esta última, pioneira nas pesquisas acerca da Distonia Focal do Músico, no Brasil.

Estas pesquisas são, de fato, enriquecedoras pois nos permitem definir a Distonia Focal com maior grau de clareza e profundidade, além de nos fornecer maiores informações sobre a

sua fisiopatologia, sua sintomatologia bem como a maneira à qual se comporta em diferentes instrumentistas e, desta forma, sistematizá-la e categorizá-la com maior acurácia. Mas onde se situa dentro deste escopo a dimensão social, cultural, educacional, psicológica?

Ainda são poucos e recentes os estudos que inserem à discussão dimensões outras que possam enriquecer ainda mais o entendimento acerca da Distonia Focal. Neste trabalho, procuramos entender que uma abordagem em que delimite o sujeito unicamente ao seu histórico clínico termina, muitas vezes, descartando importantes facetas do indivíduo que possam vir a contribuir para uma compreensão mais aprofundada do assunto. Para tal, buscamos, aqui, um olhar analítico que pretenda observar o(s) contexto(s) em que o sujeito se insere, considerando que compreender o ambiente em que participa e se relaciona bem como suas experiências e vivências individuais seja um fator determinante na busca de uma maior conscientização sobre a Distonia Focal, sobretudo a sua origem.

É interessante observar que os estudos mais recentes que vêm trazendo uma abordagem mais holística e integral são, curiosamente, protagonizados por pessoas que passaram por esta condição e hoje lideram uma linha de pensamento que é indissociável do contexto social, educacional, psicológico e ergonômico. Importantes nomes que estão na linha de frente das pesquisas sobre Distonia Focal do Músico, são/foram musicistas que experienciaram e superaram esta condição e hoje se dedicam a ajudar outras pessoas a vencerem este problema. Estes músicos que enfrentam ou enfrentaram a Distonia Focal há muitos anos, desenvolveram variadas estratégias e alcançaram melhoras significativas ou até mesmo totais dos sintomas através de um intenso processo de autoconhecimento de seus casos.

Muitos compartilham suas vivências e suas táticas de recuperação para outras pessoas que lutam com a condição, seja por meio de cursos, palestras, e-books, canais no Youtube, blogs, e até mesmo grupos em redes sociais. Nomes como Anna Detari, David Vining, David Leisner, Ruth Chiles, Joaquín Fabra, Dion Tucker, Joe Baca, Katie Berglof, Jhon Gorrie, Luiz Claudio Ribas Ferreira, Fabiano Borges e tantos outros (LEISNER, 2006; WHITE, 2017, SARTORATO, 2020).

Buscamos, no presente trabalho, nos fundamentar em pesquisas que se orientem para um contexto mais subjetivo do fazer musical trazendo destaque para as percepções que o indivíduo elabora para si ao longo de sua formação no instrumento e, assim, nos distanciamos um tanto de pesquisas quantitativas que têm como propósito a elucidação de dados estatísticos com o intuito de compreender questões muito pontuais de um determinado universo.

Portanto, a partir das observações feitas somadas à literatura encontrada e aos fundamentos teóricos adotados, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Dentro do

processo de formação instrumental no contexto de ensino superior na UFPB, quais os principais fatores que contribuíram para o surgimento da distonia focal em três alunos com distonia autodeclarada diagnosticada no decorrer do curso de bacharelado em violão ou período não superior a 1 ano?

Com isto, buscamos perceber a relação de ensino aprendizagem do instrumento aliada ao contexto das experiências e perspectivas individuais de cada aluno ao longo de seu processo de formação instrumental no ensino superior e assim, compreender com maior profundidade quais fatores, sejam eles físicos e/ou psicológicos, intrínsecos e/ou extrínsecos que contribuíram para o acarretamento desta condição em violonistas.

Segundo Costa (2015), no Brasil, as discussões a respeito da saúde do músico são bastante recentes e teve amplo desenvolvimento somente a partir da primeira década do século XXI em decorrência da urgência na procura por maiores esclarecimentos a respeito de uma visão mais integrada da profissão do músico. Ao longo deste percurso “colaboradores dos campos da saúde somaram-se a educadores musicais e músicos profissionais para entender e minorar adoecimentos possivelmente ligados às práticas dos músicos” (COSTA, 2015).

Novas reflexões a respeito da saúde integral do músico são vitais para que o instrumentista venha a ampliar o seu entendimento a respeito do fazer musical e possa, à luz das recentes pesquisas, situar as suas vivências pessoais dentro do espectro científico passando, assim, a conduzir com maior consciência e cuidado a sua própria prática.

Dentro do campo acadêmico, é crescente o número de pesquisas a respeito da Distonia Focal do Músico e, ainda que esta nomenclatura seja motivo de assombros e arrepios entre os músicos por carregar o estigma de “câncer do músico”, ela vem sendo desmistificada gradualmente por estudos especializados (LLOBET *et al.*, 2005).

É bem compreensível esta atmosfera ainda nebulosa sobre o assunto visto que a Distonia Focal só passou a ser reconhecida nas últimas décadas (LLOBET *et al.*, 2005) e, desta maneira, seus mecanismos fisiopatológicos ainda não se encontram devidamente esclarecidos. Além disso, a grande maioria destas pesquisas foram realizadas na Europa e nos Estados Unidos, sendo mais escassos os estudos que descrevem outros contextos e outras populações afetadas. Esta realidade aponta para uma necessidade por trabalhos que alcancem e se debrucem sobre as condições destas populações.

A pesquisa sobre saúde do músico na Paraíba é escassa, bem como centros de tratamento especializados. Em se tratando de Distonia do Músico, torna-se ainda mais raro. No contexto da UFPB, somente o professor doutor trombonista Alexandre Magno traz uma importante contribuição com a sua tese de doutorado realizada na Universidade de Kentucky

em 2013 intitulada “*Focal dystonia in trombonists: a reference tool for brazilian music educators and performers*”.

Além deste, consta o trabalho de conclusão de curso do violonista Raphael Reichmann Rolim realizado em 2016 no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) intitulado “*Distonia Focal Manual por Tarefa Específica: um estudo de caso com violonistas paraibanos*”.

A partir de uma vasta revisão bibliográfica e dos objetivos delineados para esse estudo, este trabalho pode ajudar a nortear aspectos fundamentais para o melhor entendimento dos aspectos que podem acarretar no desenvolvimento da Distonia Focal no violonista e, de forma mais específica, colaborar no aprofundamento e consolidação de perspectivas investigativas ainda pouco presentes na literatura brasileira que discutem esta condição.

Neste sentido, o objetivo de nosso trabalho é identificar e compreender, dentro do processo formação instrumental no contexto de ensino superior na UFPB, quais os principais fatores que contribuíram para o surgimento da distonia focal em três alunos com distonia autodeclarada diagnosticada no decorrer do curso de bacharelado em violão ou período posterior não superior a 1 ano. Esse objetivo central levou à identificação de objetivos específicos que orientaram o estudo, incluindo:

- Identificar e compreender o processo de formação superior dos violonistas no contexto da UFPB;
- Investigar e compreender as principais características dos casos de Distonia Focal do Músico no contexto de formação do violonista na UFPB;
- Compreender a influência da Distonia Focal do Músico no contexto da formação de violonistas na UFPB;
- Observar e compreender até que ponto as competências requeridas e as demandas impostas aos discentes pelo curso de formação superior do violonista constituem aspectos determinantes no possível acometimento de distonia focal nos alunos.

Esses objetivos específicos foram delineados com o intuito de abordar diferentes aspectos relacionados à educação musical e a Distonia Focal do Músico, fornecendo uma estrutura clara para a pesquisa e direcionando a coleta e análise dos dados. Portanto, com essa pesquisa, espera-se estimular e contribuir para um maior envolvimento dos violonistas com a necessidade de investigação de suas práticas instrumentais, educando-se em busca de um maior domínio e equilíbrio no desenvolvimento de suas competências frente ao instrumento.

Estrutura da dissertação

Neste trabalho, pretendemos traçar paralelos entre a distonia focal do músico e a educação musical, de modo a compreender como se constitui o processo de formação do instrumentista dentro do universo acadêmico considerando, portanto, esta relação como eixo central de nossa discussão. Deste modo, seremos capazes de compreender as trajetórias formativas dos indivíduos em sua subjetividade bem como analisá-las como pertencentes a uma teia de significados e conjunturas às quais estes discentes estão envolvidos.

No primeiro capítulo, são abordadas e examinadas as fundamentações epistemológicas que embasaram nossa compreensão da interação entre corpo e instrumento nos contextos de ensino e aprendizagem do violão. A partir de uma contextualização sócio histórica, elaboramos, sob uma ótica panorâmica, um retrato que nos possibilita enxergar com maior clareza a forma como o corpo (em seu sentido mais amplo) vem sendo compreendido e vivenciado ao longo da história. Portanto, este capítulo se propõe a localizar o corpo inserido à uma complexa conjuntura sociocultural e histórica e, a partir desta leitura, identificar as prováveis conexões entre o corpo, o modelo de ensino musical vigente e o surgimento da distonia focal do músico.

A seguir, são abordados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo a descrição dos instrumentos utilizados, os critérios empregados para a seleção dos participantes, a elaboração do roteiro de entrevistas, as estratégias empregadas para a coleta de dados e as abordagens adotadas na análise dos mesmos. Essas informações são essenciais para compreender a condução do estudo, assegurando a transparência e confiabilidade dos resultados obtidos.

No segundo capítulo, é feita uma revisão da literatura especializada, englobando os estudos realizados sobre o assunto, destacando o panorama atual do conhecimento em relação às questões pertinentes abordadas neste trabalho. Buscamos nos aproximar principalmente dos escritos de Joaquín Farias (2005; 2010; 2012; 2017) e Ruth Chiles (2022), ambos autores que protagonizam os estudos mais recentes acerca da distonia focal e trazem uma abordagem mais holística considerando aspectos outros que vão muito além do contexto instrumental que servirão de suporte teórico para os capítulos subsequentes.

O terceiro capítulo apresenta os relatos dos três violonistas entrevistados. A partir da transcrição completa de seus depoimentos, foi realizada a seleção de excertos de suas falas que melhor pudessem contextualizar as suas experiências particulares de vida, bem como as suas experiências individuais com o bacharelado e, por conseguinte, com a distonia focal. Este capítulo nos auxilia a compreender a trajetórias formativa dos respectivos entrevistados assim como os demais contextos que os atravessam. A partir de seus relatos, elaboramos breves

comentários a fim de localizar o leitor junto à literatura vigente, possibilitando uma compreensão mais objetiva do assunto e introduzindo ao próximo capítulo.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa envolve a investigação minuciosa dos trechos dos relatos dos entrevistados, embasada pela literatura especializada atualmente disponível. Dentre os autores relevantes que embasam essa análise, destaca-se a contribuição de Joaquin Farias e Ruth Chiles. Este capítulo desempenha um papel crucial ao estabelecer uma conexão sólida com os capítulos anteriores, oferecendo uma visão abrangente sobre a manifestação da distonia focal em instrumentistas.

Através dessa análise, buscamos compreender profundamente os desdobramentos dessa condição e suas implicações na prática musical, contribuindo para uma melhor compreensão do fenômeno bem como favorecendo novas abordagens e perspectivas de uma prática docente mais consciente. Portanto, nesta seção da dissertação, são apresentados os resultados detalhados da pesquisa, os quais, em conjunto com as discussões realizadas nos demais capítulos, fornecem análises que respondem às principais questões propostas neste estudo.

No contexto das considerações finais, este trabalho assume um papel significativo ao discutir a distonia focal do músico sob uma perspectiva sociocultural, ampliando a compreensão dessa condição para além dos seus aspectos físicos relacionados à prática musical. Desta maneira, buscamos identificar a distonia focal como uma condição fortemente influenciada por uma complexa conjuntura social e cultural em que envolvem crenças, paradigmas que podem contribuir para o seu surgimento.

CAPÍTULO 1

A relação corpo, mente e instrumento: Dimensões epistemológicas e metodológicas do fenômeno em estudo

A atividade musical requisita do instrumentista uma série de competências que o possibilitará desenvolver as habilidades necessárias para um melhor desempenho frente ao instrumento. Competências estas que, como apontam Andrade e Fonseca (2000), se assemelham às do atleta por requerem um elevado preparo físico e psicológico durante a sua prática. Observa-se, portanto, que o corpo é solicitado, como um todo, ao compreender não somente os aspectos mecânicos, claramente necessários para o domínio técnico-expressivo do instrumento, como também os aspectos psicológicos, mentais e emocionais, dimensões profundamente relevantes que conduzem o indivíduo a uma formação mais abrangente, sólida e consistente.

Uma concepção de ensino, por exemplo, que considera e se orienta a favor de uma maior “consciência das sensações corporais internas” (MEHLING *et al.*, 2011, p.1), proporciona ao indivíduo maior capacidade no gerenciamento de sua prática. Buscar uma consciência corporal adequada, assegura que o sujeito possa abandonar o papel de mero espectador de suas percepções e, parafraseando Alexander (1995, p. 50-51), permite torná-lo mais apto a fazer um melhor “uso de si” através de um emprego correto da totalidade de seus mecanismos físico-mentais⁵.

Ao que apontam diversos autores (COSTA; ABRAHÃO, 2003; ANDRADE; FONSECA, 2000; GALVÃO; KEMP, 1999; SILVA, 2000, PEDERIVA, 2005), o corpo é o primeiro instrumento de trabalho do músico e deve – ou, ao menos, deveria - ser recorrido em sua totalidade durante o fazer musical. Pederiva (2004, p.49) compara a noção de corpo a um “mapa semântico com equivalentes visuais, táteis, cinestésicos, auditivos e linguísticos” e, objetivamente a define como uma “síntese perceptiva”. Ainda sob o olhar da autora, o corpo, “sede da consciência” (PEDERIVA, 2005, p.21) remete à uma construção biopsicossocial e é o resultado das experiências aprazíveis ou desagradáveis da vida que moldam o indivíduo em sua dimensão emocional, afetiva, objetiva e subjetiva.

A noção de corpo representa a síntese de todo o potencial de aprendizagem visto que envolve um processo perceptivo que abarca múltiplos canais sensoriais, além de integrar e incorporar as vivências experimentadas significativamente.

⁵ No original [...] y que ésta manera incorrecta de usarme a mí mismo constituía un uso incorrecto de la totalidad de mis mecanismos físico-mentales. T.A. (ALEXANDER, 1995. Pág. 50-51).

No entanto, o corpo ainda é, de fato, um “*corpo-estranho*” dentro do processo ensino-aprendizagem, explorado, muitas vezes, de maneira superficial, fragmentada e abstrata durante o percurso de formação musical do indivíduo. Ainda em 1997, em pesquisa realizada por Almeida, já se observa que a maneira como se aborda o corpo em sala de aula - sob uma perspectiva didática e pedagógica - se dá de modo segmentado, onde as perspectivas corporais, mentais, emocionais e físicas são abordadas de forma compartimentada.

Sendo assim, ao desconsiderarmos o corpo em suas potencialidades estamos apontando para um caminho pedagógico desconectado das individualidades, da subjetividade bem como das dimensões mentais, emocionais e físicas que o abrangem. Portanto, a consciência sobre o corpo, sobretudo no processo de aprendizagem de um instrumento, é de fundamental importância para um desenvolvimento adequado e saudável das habilidades requeridas para um bom desempenho. Sobre isso, Pederiva (2005) traz uma importante consideração:

Observa-se que, durante o aprendizado de instrumentos musicais, a formação do intérprete é delineada em função da técnica musical. Esquece-se que o músico é possuidor de um corpo que abrange o físico, o mental e o emocional. Trata-se o intérprete como uma “máquina de fazer música”. O corpo como consequência dessa percepção é fragmentado em função dos objetivos a serem alcançados: a decodificação do símbolo e o domínio técnico do instrumento (PEDERIVA, 2005, p. 12).

Este entendimento que parte de uma formação compartimentada remonta ao dualismo dos ideais cartesianos, responsáveis por forjar um modelo de pensamento que corrobora para uma visão de mente e corpo (razão e emoção) enquanto dimensões diametralmente opostas e independentes entre si e que “predominou durante séculos, constituindo um dos fundamentos do pensamento ocidental tradicional, herança que ainda pode ser percebida na atualidade” (STOROLLI, 2011, p.133). Porém, como aponta Hobsbawn (2004), para melhor compreendermos o porquê de o mundo de hoje ser o que é e para que caminhos ele aponta, convém voltarmos e refletirmos sobre a história.

Esta filosofia que se debruça sobre culto ao saber intelectual como algo que transcende o saber sensível remonta aos estudos gregos, em especial aos ideais de Sócrates e Platão (sendo este último o responsável pela maior escola socrática). Trazendo maior destaque, aqui, para os ideais platônicos, a sociedade deveria ser organizada segundo a distinção entre mundo sensível e mundo inteligível (MOREIRA, 2006). Portanto, o mundo dos sentidos, das coisas materiais, do irracional e passivo, a sombra do verdadeiro conhecimento, conferido ao corpo perecível e profano, estaria subordinado ao mundo das ideias, representado pelas realidades objetivas, pela

verdade imutável e universal, pertencente à alma imortal e divina. (ARANHA; MARTINS, 2016).

Todavia, embora os gregos já teorizassem sobre este binarismo, é com Descartes, no século XVI, e com o simbolismo de sua máxima *penso, logo existo*⁶ que “a divisão corpo e alma, e o desprezo pelo corpo empírico, alcança uma base quase científica, numa separação radical” (FERRACINI, 2006, p. 113), inaugurando, assim, o racionalismo moderno. Sendo assim, conforme aponta Quijano (2005), o que antes se tratava de uma coexistência constante de ambos os elementos (corpo e alma) em cada etapa do ser humano, com Descartes, se transforma em uma implacável separação entre “razão/sujeito” e “corpo”.

Para o filósofo, havia duas substâncias autônomas: a alma enquanto cerne do pensamento (*res cogitans*) e o corpo, na qualidade de recipiente que podia ser retratado por meio de modelos mecânicos (*res extensa*) (DAMASIO, 1994). Com a instituição deste pensamento de razão humana concebida como uma “entidade” desvinculada do corpo, implicou-se no distanciamento de todas as dimensões que envolvem o corpo, a exemplo das emoções, percepções, movimentos, sentimentos, etc. Com isto:

Descartes cria um corpo mecanicista como substância outra em relação à alma, gerando, assim, toda uma concepção do corpo enquanto conjunto organizado de peças. Como consequência desse pensamento, o corpo passa a ser uma natureza mecanizada que pode ser controlada, dissecada. De certa forma, percebemos ecos dessa imagem-pensamento do corpo máquina até hoje em vários ramos do conhecimento. (FERRACINI, 2006, p. 114)

Portanto, Descartes, afirma Elias (1994), nos mostra um modelo de “eu” preso em seus pensamentos e sua razão e, a partir daí, como apontam Júlia Pinto e Adilson Jesus (2000, p.90), “vemos se instaurar uma postura utilitarista e reducionista que permeia grande parte de nossa ciência até os dias de hoje”. Da mesma forma, Ferracini (2006) e Storolli (2011), destacam que este conceito de separação entre mente e corpo ainda se mantém presente e veio a se naturalizar em nosso cotidiano de maneira tal que quase não somos capazes de perceber sua grande influência sobre a educação ou, mesmo, nas artes.

É também com a Revolução Industrial e o desenvolvimento e ascensão do sistema capitalista em que há uma radical transformação dos paradigmas da sociedade. O historiador Hobsbawn (2003) arrisca dizer que a Revolução Industrial transformou de maneira irreversível a vida das pessoas. De fato, como salienta Ugarte (2004), há uma transformação feroz na organização social e na relação do sujeito com o tempo, objetos e natureza. Emerge daí, com o

⁶ *Cogito ergo sum.*

advento das fábricas e da produção industrial, uma nova maneira de conceber o tempo e espaço e, conseqüentemente, uma mudança do ritmo natural imposta aos corpos, a partir de então, orientados para e pelo o rendimento. Segundo a autora, o tempo passaria a ser imposto não mais pela natureza, mas sim, pelo ritmo das máquinas e da produtividade. Neste sentido, com o intuito de construir um tempo inteiramente útil, buscou-se o seu melhor aproveitamento através do “controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair” (FOUCAULT, 2000, p.128), onde não eram permitidas interrupções, conversas e intervalos de lazer.

A preguiça e o ócio se tornaram o mal da sociedade, uma ameaça à modernidade, contrapondo-se ao progresso acelerado, à multiplicação das máquinas e aos discursos de apologia do trabalho. A respeito disso, Rabinbach (1992) discorre objetivamente sobre este modelo energético de corpos utilitários em que os condiciona para o trabalho, ao utilizar-se do termo *Homo Motor* como simbolismo para os corpos concebidos enquanto máquinas produtivas, capazes de ser disciplinados para então alcançar um alto desempenho.

O corpo passa a ser, então, ‘docilizado’ e controlado, desempenhando uma postura que seja adequada para maior eficiência, e esta adequação se estende para todos os segmentos da sociedade e do indivíduo. De acordo com Foucault (2002, p. 118), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”. Assim, o século XIX enaltece o trabalho disciplinado que dignifica o homem, o corpo virtuoso, sério e dedicado.

No início do século XX, há a implementação de novos métodos de “gerenciamento científico”, a exemplo do taylorismo e do fordismo, que constituem os processos de linha de montagem visando a produção em massa. Observa-se, neste ponto, a divisão do trabalho em funções, onde o indivíduo passa a ser uma peça responsável por apenas parte do processo de produção em linhas de montagem e com isso os sujeitos se tornam desconectados do produto final, perdendo de vista os fins de sua ação (GONÇALVES, 1994).

Ao deixarem de exercer várias funções e papéis, tornam-se corpos mecanizados e alienados em função de uma única e repetitiva tarefa, eliminando de vez a criatividade e a individualidade, reprimindo “o jogo polivalente dos músculos, confiscando todas as atividades livres, corpóreas e espirituais” (GONÇALVES, 2012, p. 63) e direcionando para que o corpo subsista como força de trabalho, como bem se vê no filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. Deste modo, “à fragmentação da consciência correspondeu a imediata a fragmentação do corpo humano” (MORAES, 2002, p.56).

O rápido desenvolvimento da sociedade capitalista veio a partir da exploração atroz desses corpos a partir da implementação de mecanismos disciplinares e repressivos em detrimento da produtividade. Essas transformações afetaram de maneira significativa o mundo do trabalho e do corpo.

A abnegação das individualidades, a sobrecarga de tarefas e as elevadas cobranças, a valorização da alta performance e da competitividade, a noção de um corpo que não pode demonstrar fraquezas, a quantificação do trabalho e das relações, a aura romantizada e meritocrática que confere ao êxito uma consequência literal da força de vontade, o preciosismo técnico, o descaso dado às emoções, a noção de lazer como perda de tempo, a pressa em alcançar as metas, a padronização dos corpos desconsiderando as suas particularidades, uma prática voltada para a repetição, a burocratização e racionalização das práticas, a falta de compromisso com o lúdico e o criativo, uma visão mecanicista e utilitária do corpo, são alguns dos pontos que valem destaque, uma vez que são marcas deste processo histórico e que, não tão distante, podem ser observadas em certos espaços e contextos de ensino-aprendizagem musical, como reflexo da cultura e do sistema dominante, ligada às engrenagens das estruturas de poder que resultam deste percurso histórico que atravessa a civilização ocidental (FONSECA, 1995).

Visto o que apresentamos até aqui, pudemos nos debruçar sobre o contexto sociocultural e histórico pelo qual o corpo foi, ao longo do tempo, se (a)firmado e, com isso, estaremos melhor fundamentados para traçar importantes paralelos com a área da Educação Musical, em especial a pedagogia do instrumento.

Ainda é bastante tangível nos depararmos com escolas de música que perpetuam práticas que vêm a confirmar e validar as marcas históricas à qual o corpo foi, ao longo dos anos, duramente submetido. Enfatizamos, neste trabalho, um modelo tradicional de ensino, apoiado pelos moldes conservatoriais, que “ainda norteia as práticas de formação do músico em diversos espaços institucionais - inclusive em cursos superiores de música em universidades” (PENNA, SOBREIRA, 2020, p.2) e que, não por coincidência, encontra muitos pontos de consonância com os equívocos atribuídos ao corpo que foram historicamente concebidos e disseminados. Deste modo, “o ensino de música mantém-se profundamente ligado às raízes da tradição, às teias de sua história, ainda que conviva com tentativas de inovação” (PEREIRA, 2014, p. 101).

Um considerável número de autores já discute este tema há certo tempo (PENNA, 1995. ARROYO, 1999. VIEIRA, 2000. JARDIM, 2002. ESPERIDIÃO, 2002. JARDIM, 2008. MARQUES, 2011. PEREIRA, 2014. QUEIROZ, 2017), no entanto Penna e Sobreira (2020) em artigo recente intitulado *A formação universitária do músico: a persistência do modelo de*

ensino conservatorial, incita a retomada deste assunto em razão da persistência deste modelo de ensino que, nas palavras de Arôxa (2013), continua sendo fortemente influente no processo de formação do instrumentista no Brasil e que, de acordo com Pereira (2012), se materializa em bases curriculares, projetos político-pedagógicos e no perfil docente nas licenciaturas em música do país.

O modelo conservatorial tem por base um ensino que “difícilmente questiona suas práticas e os pressupostos dela” (PENNA, 1995, p.132) e que, de maneira inflexível e irrefletida, se preocupa unicamente com a repetição, garantindo, deste modo, a sua reprodução e manutenção (JARDIM, 2002). Cunha (2002) nos aponta os principais aspectos do modelo de ensino adotado nos conservatórios no final do século XVIII e ressalta a sua forte influência desempenhada na maneira de se ensinar música e instrumentos musicais, desde o seu surgimento.

Para a autora, o ensino da época era calcado na crença do talento e direcionado para a virtuosidade. Com enfoque para o preciosismo técnico, o ensino era individualizado e aqueles que se destacavam eram lecionados pelos melhores professores. Penna e Sobreira (2020, p.2) destacam que, mesmo nos dias atuais, muitos pontos de vista no ensino de instrumentos, frutos desta tradição do ensino musical vigente nos conservatórios, atravessaram os séculos e ainda norteiam “as práticas de formação do músico em diversos espaços institucionais – inclusive em cursos superiores de música em universidades.”

Outros autores, como Jardim (2002), Esperidião (2022), Pereira (2014) e Queiroz (2017) acrescentam que este modelo tem um forte caráter técnico centrado no domínio instrumental/vocal pautando-se em exercícios e métodos mecânicos com vistas para a redução de falhas, além de ser apoiado por um ensino sequencial e uniforme em que a distribuição de conhecimento é partimentada em disciplinas, muitas vezes dissociadas da contemporaneidade musical e fora de contexto, e que corroboram ainda mais para o distanciamento entre teoria e prática.

Esta forma de ensino se dispõe de maneira “vertical”, onde o poder se concentra nas mãos do professor e propõe uma espécie de “educação bancária⁷” (FREIRE, 1987) na qual é o docente, muitas vezes, quem determina um programa fixo de estudos, exercícios e peças, havendo, também, um forte caráter seletivo dos discentes, baseados no dogma do “talento inato”. Com isso é oferecido pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento de habilidades

⁷ “Na concepção ‘bancária’ [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 34).

criativas e colaborativas bem como para abordagens metodológicas que considerem e valorizem as especificidades de cada sujeito.

Com base em Penna (1995) destacamos:

O enfoque da técnica como finalidade em si mesma, tendo por meta o virtuosismo. Em oposição à prática da música popular, onde a técnica instrumental tem uma função utilitária, e são valorizadas a expressão, a exploração e a improvisação – sempre no “fazer sonoro” –, o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão (PENNA, 1995: 133-134).

Constata-se que, durante a formação do músico, é frequente uma prática orientada para as demandas técnicas da execução instrumental, onde o corpo se localiza como uma ferramenta para alcançar máximo de expertise no instrumento, ignorando o músico enquanto indivíduo dono de um corpo que compreende o físico, cognitivo e emocional (PEDERIVA, 2004). Dentro deste paradigma de ensino vigente, a autora ressalta que o corpo passa a existir em função do instrumento e necessita responder devidamente às demandas específicas da técnica instrumental, participando de forma coadjuvante dentro do processo ensino-aprendizagem.

É algo comum, por exemplo, observar o músico ocupar a sua atenção, ao longo de sua prática, exclusivamente àqueles membros ou grupo muscular que notadamente são solicitados para produzir o som desejado. Tomando como exemplo os violonistas, foco de nossa pesquisa, que comumente destinam a sua atenção às mãos e dedos haja vista o seu papel de protagonismo na produção sonora e, no entanto, terminam por negligenciar o corpo enquanto unidade.

Sobre isso, Andrade e Fonseca (2000) perceberam nos relatos dos professores a respeito do trabalho corporal uma abordagem sistematizada baseada essencialmente pelos métodos de ensino de violão que, em termos gerais, se debruçam com demasiada dedicação ao treinamento dos dedos, mostrando-se incapazes de propor um direcionamento pedagógico e didático que possibilite o desenvolvimento holístico e abrangente que, contemple o indivíduo como um todo.

Além disso, dentro do ponto de vista da eficácia, o trabalho corporal no processo formativo do violão aponta para o desenvolvimento de questões como resistência, condicionamento e suporte para execução instrumental (PINHEIRO JÚNIOR, 2017). O corpo, então, é forçadamente modelado em função do instrumento, desrespeitando, muitas vezes, as particularidades físicas e motoras do indivíduo, bem como as suas limitações.

Ademais, é recorrente, dentro deste modelo, se deparar com professores que não questionam possíveis efeitos decorrentes de um uso inapropriado do corpo. Glaser e Fonterrada

(2007) indicam que há uma tendência predominante, no modo de ensino dos professores, de reproduzir o mesmo modelo de ensino que vivenciaram quando alunos, estejam eles conscientes ou não desta prática. Parece, também, não haver interesse sobre “quais individualidades habitam esses corpos, suas necessidades específicas, seus anseios, angústias, medos, expectativas, seus contextos de vida, suas histórias, por exemplo” (PEDERIVA, 2005, p.45).

As fortes e rígidas cobranças que partem da expectativa de uma perfeição constante, resultam em um grau de exposição que provoca a criação de fortes controles internos e solicitam regulação de seus sentimentos, podendo resultar em uma vida obsessiva de descontentamento com o próprio desempenho (STERNBACH, 1996). Nesse sentido, Costa (2003) nos levanta o seguinte questionamento: seria, portanto, natural à atividade do músico extrapolar os seus limites biomecânicos ou tais excessos seriam fruto das solicitações e cobranças de sua tarefa?

Não negamos, aqui, a importância que este modelo exerceu e ainda exerce na formação de um grande número de músicos de excelência, mas vale destacar que, muitas vezes, estes músicos desconhecem suas fragilidades, suas limitações e, esta carência de consciência corporal surge como uma das principais razões para causas de desordens e transtornos físicos em músicos (PEDERIVA, 2005).

Esta concepção de ensino aprendizagem orientada por e para uma prática deveras conteudista, compartimentada, sequencial, linear e bastante focada em aspectos muito específicos do fazer musical, nos remete àquele corpo da sociedade de produção e consumo em que os movimentos corporais passaram a ser instrumentalizados, tal qual nas indústrias, que separavam os movimentos em partes isoladas a fim de aumentar a produtividade (GONÇALVES, 2002). De acordo com Fonseca (1995), testemunha-se, nos últimos dois séculos de processo civilizatório, uma escola obstinada em não apenas disciplinar o corpo e, junto a ele, os sentimentos, ideias e memórias a ele associadas, como também empenhada em anulá-lo.

É, sobretudo, a partir dessa perspectiva de “terceirização do corpo”, ao qual ele é requisitado visando a “prestação de serviço” para um determinado fim, a exemplo da performance musical, que se desencadeou um processo de descorporalização do ser humano, gerando o controle dos afetos e a perda da percepção sensorial. Portanto, a pergunta que aqui fazemos é: **Possuímos um corpo ou somos um corpo?**

Com base nesta indagação, introduzimos o conceito de corporeidade como um caminho em direção à uma nova maneira de perceber e vivenciar o corpo que envolve conceber os valores existentes na elaboração do conhecimento sobre o corpo (MOREIRA, 2003) e que contesta a concepção tradicional predominante no Ocidente de que existe uma razão

“desincorporada”, distante das habilidades do corpo, tais como percepção, movimento, sentimentos e emoções.

A corporeidade dá vazão a uma ideia de corpo que não se restringe aos limites que a anatomia e a fisiologia lhe determinam. Refere-se a um corpo que se forma a partir das relações que estabelece com o mundo e traz em si os traços da individualidade, compreendido enquanto “local e agente do processo de conhecimento” (STOROLLI, 2011, p. 136) e que contempla toda sua potencialidade abrangendo o sensível, o inteligível e o motor. É através de sua ação que a experiência é internalizada, tornando-se parte dele. Portanto, não se busca uma distinção, nem tampouco hierarquização entre as múltiplas dimensões que compreendem o ser humano. Sobre isso, Pederiva nos diz:

Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais entrelaçam-se porque não há movimentos em um corpo vivo que sejam uma eventualidade absoluta em relação às intenções psíquicas, como também não existem atos psíquicos que não tenham origem, ou pelo menos seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas (PEDERIVA, 2005, p.19).

Para a autora, há uma relação de muita proximidade entre o “lado perceptivo da vida psíquica e as atividades motoras” (PEDERIVA, 2005, p.22). Problemas que envolvem o aspecto perceptivo acarretam em uma alteração no campo da ação. Neste sentido, Schilder (1999) complementa que toda impressão decorre de uma expressão, bem como não há percepção sem ação. Isso implica que muito daquilo que envolve o processamento da informação que nutre a aprendizagem condiz com a conscientização interna que se tem do corpo, uma espécie de integração psicomotora somada a uma integração sensorial que lhe serve de apoio. O processo de evolução da aprendizagem ocorre de modo equivalente entre as áreas sensoriais e motoras.

Sloboda (1988) afirma que o processo de desenvolvimento musical ocorre nos planos físico, emocional e cognitivo que, participando de modo integrado, com vistas ao desenvolvimento da consciência corporal, corresponderia à busca pela unidade psicofísica no processo de ensino-aprendizagem do instrumento musical. De acordo com Lage e colaboradores (2002, p. 17), para alcançar um “comportamento habilidoso” são necessários anos de prática onde são feitos finos ajustes no âmbito fisiológico e psicológico.

Pederiva (2005) nos diz também, que, para além das questões que estão claramente atreladas ao código musical, é importante que o corpo, imerso no processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, vivencie dimensões outras que contribuirão para um sentimento maior de totalidade (física, emocional, mental, cultural, psicológica). Negligenciar tais processos constitui suprimir possibilidades de qualidade na aprendizagem e contribui para

o acometimento de problemas de diversas naturezas. Para isso, busca-se a fuga do corpo contido, das emoções retidas, e procura-se vivenciar o corpo enquanto instrumento pleno da compreensão, como um complexo “sistema de transposições intersensoriais” (PEDERIVA 2005, p.107).

Esta integração entre os sentidos nos permite que elaboremos um corpo imagético, figurado, tal qual uma representação mental do corpo físico. Esta representação nos possibilita evocar cheiros, cores, texturas, sensações, sons e músicas, produto das percepções incorporadas ao longo das experiências vividas. Dentro desta conjuntura, a ideia fundamental é de que “os sentidos deverão ser utilizados para criar ou recriar uma experiência que é semelhante a um determinado acontecimento” (CONNOLLY; WILLIAMON, 2004, p.224). É com o surgimento da psicologia cognitiva que se desperta o interesse em compreender “o modo pelo qual se efetivam as percepções, a aprendizagem de informações e de como é possível recordá-las e pensá-las” (SANTIAGO, 2001, p.84).

Segundo Donoso (2014), seja no esporte, seja nas artes, ambas atividades que desenvolvem habilidades psicomotoras, as imagens mentais exercem um papel fundamental tanto na preparação quanto no transcorrer da performance. Para Swanwick (1994, p.8) o desenvolvimento de qualquer habilidade, incluindo a técnica instrumental requisita “um plano, um rascunho, um esquema” e a elaboração de imagens mentais pode colaborar para a construção destes “planos”.

Com base em experimentações e suas respostas, Álvaro Pascual-Leone (2003) chegou à conclusão de que a reprodução mental de movimentos aciona as mesmas estruturas neurais que são requisitadas para a materialização de movimentos reais. Ao que parece, a prática mental já seria o bastante para proporcionar a modulação de circuitos neurais implicados nas fases iniciais do aprendizado de habilidades motoras.

Portanto, a materialização da prática instrumental tem estreita ligação com as representações mentais elaboradas internamente pelo instrumentista e a partir da soma de suas percepções são elaborados mapas, imagens mentais capazes de filtrar as informações necessárias para a realização efetiva de uma prática de performance.

Assim, devido a estes sistemas mentais especializados de alta tecnologia, projetados para superar desafios, torna-se possível ao instrumentista elaborar sua performance, por mais difíceis que sejam os desafios musicais e técnicos impostos. A partir do processamento das instruções, que funcionam como estímulo, são ativados minimamente os sistemas de controle visual, motor, sonoro, os quais permitem ao performer executar uma determinada obra. (PAULA; BORGES, 2004, p.33).

São estas representações mentais que “nos permitem ‘visualizar’ um objeto ausente que nos é familiar e nos possibilitam agir a partir desta visualização” (SANTIAGO, 2002, p. 147). Richerme (1997) reforça que é através da repetição que uma determinada sucessão de movimentos conscientes passa para os domínios do automatismo, sem que haja a necessidade de uma análise racional sobre tais movimentos. A partir de tais imagens somos capazes de saber a exata medida de força e pressão para executar determinado acorde, ou segurar um instrumento, pois estas informações já passaram do espectro consciente para se tornar um movimento automatizado e, uma vez armazenado em nosso cérebro, não mais há a necessidade de uma contínua racionalização acerca de tal movimento. Sobre isto, Paula e Borges (2004, p. 35) constataam:

Na música, ao se construir a representação interna da disposição intervalar da escala maior, o instrumentista é capaz de generalizar esta representação e construir todas as escalas maiores, não tendo que reaprender a cada nova montagem de uma escala maior a disposição intervalar que a constitui; ou quando se aprende que o acorde maior é formado por F-3M-5J, não se faz necessário aprender a cada acorde maior que se monta sua constituição intervalar. Portanto esta capacidade mental é maravilhosamente útil para a performance instrumental, pois a cada peça estudada são construídas representações internas, tanto do texto, quanto das ações e do som que serão generalizadas pela mente, quando do estudo de outras obras.

Ainda sobre:

A mão pode ser configurada como um gancho, uma tesoura, um mandril de cinco mordentes [...] em posição de apertar [...] numa posição esférica [...] Cada posição requer uma combinação precisa de tensões musculares que moldam a mão na forma apropriada e a mantém assim, enquanto a carga tenta fazê-la reassumir a posição inicial (PINKER, 1999, p. 22).

Sendo assim, é válido destacar a importância na elaboração de boas representações mentais, visto que “as informações em uma representação interna são tudo o que podemos conhecer a respeito do mundo” (PINKER, 1999, p. 96) e a inexistência ou mesmo a carência destas representações podem comprometer o próprio entendimento da realidade. Para que estas imagens internas sejam formuladas, as informações captadas precisam de espaço, tempo e energia para serem devidamente processadas e é através de uma prática consciente que se constroem as representações internas das ações (PAULA; BORGES, 2004).

Para tal, o performer precisa aprender a trabalhar de acordo com o seu “tempo mental” para que todo este processo interno ocorra de forma eficiente. Destaca-se, aqui, a relevância de um exercício reflexivo a respeito da própria prática, o que implica em observação e atenção. Esta habilidade observacional está ligada a cinestesia, que se entende como “... o sentido que

permite perceber os movimentos musculares e a posição das partes do próprio corpo no espaço... de essencial importância no aprendizado e automação dos movimentos” (RICHERME, 1997, p. 68).

Desta forma, considera-se extremamente danosa uma prática instrumental contínua e voltada unicamente para o desenvolvimento mecânico desatento e inconsciente, impedindo que as representações internas sejam devidamente elaboradas e firmadas, o que acarreta na perda do desempenho das faculdades psicológicas, diminuindo consideravelmente a qualidade da performance ou até mesmo resultando em adoecimento.

As representações internas não se restringem unicamente à construção técnica da performance instrumental como também a elas está ligado o domínio dos aspectos psicológicos e emocionais. É preciso estar desperto, em todo o processo de formação do músico, para as atividades mentais relacionadas às sensações e emoções presentes no fazer musical.

De acordo com Andrade e Fonseca (2000), no que tange às possíveis interferências internas podemos enquadrá-las em questões psicológicas como pensamentos negativos, auto julgamentos depreciativos, memórias de experiências traumáticas em aula ou no palco, expectativas irreais sobre sua prática apoiados por perfeccionismo, bem como questões emocionais tal qual ansiedade, medo e angústia. Portanto, muitas das vezes as interferências ocorrem no âmbito psicológico e se dão através do conjunto de percepções distorcidas e equivocadas a respeito da própria execução.

Uma vez entendida a habilidade do cérebro em absorver e armazenar informações precisas sobre uma determinada atividade, trazendo-as para o âmbito da automação por meio de um condicionamento físico e mental construído ao longo de uma prática cotidiana, é cabível concluir que uma construção distorcida e equivocada sobre uma prática instrumental intensa, carregada de tensões, rigidez muscular, preocupações, insatisfação, ansiedade também pode vir a ser armazenada e, assim, o cérebro torna-la um procedimento padrão, conectando estas imagens sempre a esta prática e, por conseguinte, acessando todas as sensações e sentimentos atrelados à ela.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se propõe a discutir sobre a distonia focal e a sua relação com a prática instrumental a partir de um quadro de ocorrência desta condição em três violonistas que concluíram seu processo de formação superior e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa.

Definições da pesquisa

A pesquisa qualitativa abre a possibilidade para se investigar um dado fenômeno com base nas vivências e experiências particulares dos participantes e, a partir deste processo de observações, promover perspectivas teóricas que possibilitem a compreensão de tal fenômeno (SAMPIERI *et al.*, 2006). Deste modo, faz parte de um ponto central da investigação a variedade de ideologias e as singularidades dos participantes deste estudo, partindo da reflexão e interpretação das ações “dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (MINAYO, 2010), sendo este universo de representações e relações o objetivo principal da pesquisa qualitativa.

A escolha desta metodologia abre maior espaço para a subjetividade do pesquisador bem como dos sujeitos participantes da pesquisa e não se pretende, neste trabalho, chegar a deduções generalizáveis em virtude da particularidade de cada caso. Dentro deste contexto, buscamos mergulhar nas vivências individuais dos participantes, considerando como eixo central a pluralidade de ideologias e as particularidades dos indivíduos participantes e, dali, elabora o conhecimento, “sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado” (SAMPIERI *et al.*, 2006, p.50).

Assim sendo, o presente trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa que, apoiando-se em um estudo de caso múltiplo, pretende alcançar um entendimento aprofundado de uma situação delimitada e dos significados para os envolvidos. Segundo Bodgan e Biklen (1982), o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada seja de um determinado contexto, de um indivíduo específico, de um dado depositário de documentos, ou de um evento em particular.

Portanto, a escolha pelo estudo de caso nos é valiosa por nos possibilitar explorar situações complexas e multifacetadas que não podem ser facilmente abordadas por meio de métodos de pesquisa mais quantitativos ou generalizáveis, além de nos permitir uma compreensão mais contextualizada das influências e dos impactos de fatores sociais, culturais, históricos do fenômeno em estudo.

Durante a realização deste trabalho, foram oferecidos riscos previsíveis mínimos, nos termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, em relação aos riscos possíveis da vida cotidiana e ao caráter dialógico e interativo desse tipo de pesquisa e das estratégias de coleta de dados, que puderam ser ajustadas conforme a necessidade durante a interação estabelecida na entrevista, caso o participante o solicitasse, uma vez que, em momento algum, houve intenção de interferir nas suas atividades musicais ou na sua relação com a música.

O presente trabalho contribui para um maior envolvimento dos violonistas com a necessidade de investigação de suas práticas instrumentais, educando-se em busca de um maior domínio e equilíbrio no desenvolvimento de suas competências frente ao instrumento. Esta pesquisa surge, também, com o propósito de ajudar a nortear aspectos fundamentais para o melhor entendimento dos aspectos que podem acarretar no desenvolvimento da Distonia Focal no violonista e, de forma mais específica, colaborar no aprofundamento e consolidação de perspectivas investigativas ainda pouco presentes na literatura brasileira que discutem esta condição.

Por fim, pode encorajar e servir de estímulo para a continuidade da carreira artística de quem está se vivenciando algo semelhante, contribuindo para o aumento do debate sobre a Distonia Focal do Músico e, conseqüentemente, fazendo com que mais músicos se inteirem das causas e possam prevenir os sintomas.

Os critérios para a seleção dos colaboradores foram: ser violonista, ter sido afetado pela Distonia Focal do Músico no decorrer do bacharelado em música pela UFPB ou em período posterior não superior a 1 ano e, por fim, ter aceitado e se disponibilizado para participar da presente pesquisa. Vale destacar que, para a realização deste trabalho, não foi de vital importância observar o grau de recuperação dos participantes, visto que nossa atenção, a todo instante, foi buscar compreender de que maneira, dentro do processo formativo do indivíduo no instrumento, a distonia está relacionada.

Instrumentos de coleta

Para coletar os dados necessários para a pesquisa realizada, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada somada à pesquisa bibliográfica e documental. Estes procedimentos não ocorreram necessariamente de maneira linear e subsequente.

Durante a revisão bibliográfica, buscamos trazer as principais investigações de autores que produzem conhecimentos que estabelecem uma relação entre a área da educação musical e saúde, destacando a Distonia Focal do Músico, para servirem como suporte teórico durante todo o processo da pesquisa. Para Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica consiste em uma etapa de fundamental importância, visto a sua forte influência durante toda a fase da pesquisa, na medida em que sustenta, orienta e embasa o trabalho alicerçado pelo levantamento de informações relevantes relacionadas à pesquisa.

Segundo Penna (2015, p. 72) a revisão bibliográfica “ajuda a ajustar seu problema, a discuti-lo mais profundamente, a definir os seus objetivos e a pensar possibilidades para o encaminhamento da pesquisa, contribuindo para a elaboração de todos os demais elementos do projeto”. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica esteve presente em todas as etapas da pesquisa, desde sua formulação de problema até os procedimentos de análise dos dados colhidos, guiando nosso olhar analítico e nossas reflexões e conclusões.

Ao fazermos um levantamento da produção literária a respeito desta temática, incluímos livros, dissertações, teses, artigos em periódicos bem como monografias de graduação e publicações em anais de congressos, sejam em língua portuguesa ou estrangeira. A partir desta vasta coleta, procuramos verificar a autenticidade dos dados obtidos, nos atentando a possíveis incongruências ou contradições que as obras pudessem apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013).

É válido ressaltar que a pesquisa bibliográfica não se refere à uma releitura ou reprodução daquilo que já foi dito ou escrito acerca de determinado tema, uma vez que possibilita ao pesquisador a investigação e análise de um assunto sob uma nova perspectiva e, assim, lhe proporcionando alcançar respostas e resultados inovadores. Para Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica:

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p.266)

Além disso, através da pesquisa documental, fomos capazes de investigar e, assim, analisar como se constituía a elaboração do programa político pedagógico (PPP) do curso de bacharelado em música na UFPB para que, assim, pudessemos obter uma perspectiva mais panorâmica acerca da prática formativa do violão e como esta se aplicava aos participantes da

pesquisa, quando alunos (2004 a 2012). Deste modo, o documento nos possibilitou acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

A partir disso, podemos efetuar um corte longitudinal que propicia a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, práticas, conceitos, condutas, etc., desde sua origem até o tempo presente. Portanto, a partir das informações contidas nos PPP's, recolhemos importantes informações que nos possibilitou uma maior compreensão dos contextos e conjunturas em que os participantes estavam imersos, no período de sua formação superior.

De todo este material recolhido e periodicamente atualizado de acordo com as necessidades que surgirem no decorrer da pesquisa, foi realizada a leitura bem como fichamento com o propósito de organizar o conteúdo assimilado, destacando os principais pontos e discussões que servirão como alicerce para as reflexões durante o processo de escrita da dissertação.

Para obtermos maiores informações sobre os participantes da pesquisa foi feito o uso da entrevista por ser “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Para tal, optamos como principal instrumento de coleta a utilização de entrevistas semiestruturadas. Em virtude das condições incertas da pandemia, visando cumprir os prazos propostos e facilitar todo o aspecto logístico, as entrevistas com os participantes foram todas realizadas e gravadas (em áudio e vídeo) através da plataforma Google Meet.

Optamos pela entrevista semiestruturada visto que esta nos permitiu obter dados não apenas a partir das perguntas realizadas como também através do conteúdo completo das vivências narradas pelos participantes. Segundo Penna (2015, p. 138), neste contexto, é permitido fazer perguntas para obter esclarecimentos, reorganizar a sequência das perguntas ou até mesmo reformular as perguntas conforme a necessidade.

Portanto, a utilização da entrevista semiestruturada nos possibilita uma abordagem flexível e adaptativa, o que é especialmente relevante ao estudar fenômenos complexos e multifacetados. Dessa maneira, nos oferece a liberdade de explorar questões emergentes à medida que a interação com os participantes se desenvolve. Essa flexibilidade é especialmente relevante em estudos qualitativos, nos quais a compreensão dos fenômenos requer uma abordagem sensível e contextualizada.

Em virtude da complexidade dos aspectos pessoais em que a distonia focal se desenvolve, fez-se necessário a disposição por parte dos participantes da pesquisa em

compartilhar suas vivências pessoais e mesmo apesar de um número reduzido de participantes, seus casos foram explorados e analisados permitindo que chegássemos à dados individuais pertinentes e consistentes. Por questões éticas, a identidade dos participantes foi preservada e nos ativemos ao uso dos seguintes pseudônimos: V1, V2 e V3, respectivamente. Por motivos éticos, julgamos, também, necessário alterar os nomes de terceiros, quando citados nos relatos, a fim de garantir a privacidade e a integridade dos indivíduos envolvidos.

A utilização do roteiro serviu como um guia norteador da entrevista, podendo, como citado anteriormente, sofrer alterações de acordo com seu andamento. As perguntas foram elaboradas com base no conjunto de dados recolhidos a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica e, portanto, se afinaram com os conceitos e questionamentos levantados nos capítulos 1 e 2.

As indagações presentes no roteiro tiveram como objetivo estabelecer as principais informações sobre os participantes bem como as diretrizes principais para o cruzamento de dados. Buscamos construir um quadro geral dos sujeitos estudados, compreendendo não apenas suas dimensões físicas e psicológicas antes, durante e após apresentarem a distonia focal, como também compreender suas dimensões socioculturais. Com estas informações, pudemos enxergar, com maior clareza, o perfil dos participantes e entender quais os principais fatores que contribuíram para o surgimento dos sintomas da distonia focal. No roteiro buscamos compreender a organização dos processos intrínsecos (aspectos psicofísicos) e extrínsecos (aspectos externos ao sujeito) aos violonistas em plena formação de nível superior.

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas de forma interpretativa, tendo como objetivo não só transcrever o que foi dito, mas também de evidenciar as nuances da fala como destaques, pontuações, pausas, entre outros aspectos.

Procedimentos de organização e análise dos dados

A análise da literatura existente busca identificar estudos relevantes que abordam os efeitos do processo de ensino-aprendizagem do instrumento, bem como autores que compreendam as suas implicações na saúde do músico. A seleção de autores especializados nessa área visa estabelecer uma base sólida de conhecimento, a fim de fundamentar a pesquisa e fornecer perspectivas valiosas sobre as interações entre a educação musical e a saúde, bem como compreender as características específicas e os impactos da distonia focal em violonistas.

Essa revisão bibliográfica servirá como embasamento teórico fundamental para a pesquisa em curso, contribuindo para a compreensão dos impactos da educação musical na

saúde dos músicos, além de oferecer subsídios para a proposição de uma abordagem que considere a Distonia Focal do Músico enquanto um fenômeno vinculado às estruturas sociais e culturais que nos permeiam. Ademais, destaca-se a necessidade de futuros estudos que aprofundem ainda mais essa complexa relação, a fim de ampliar o conhecimento científico na área da educação musical e saúde, proporcionando avanços significativos no suporte e na promoção da saúde dos músicos.

Ao reunir as investigações dos autores selecionados, espera-se obter uma visão abrangente e embasada das implicações da educação musical na saúde, bem como dos desafios enfrentados pelos músicos em relação à Distonia Focal. A compreensão dessas inter-relações proporcionará insights relevantes para orientar a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de abordagens educacionais mais eficazes no campo da música. Além disso, o embasamento teórico fornecido pelos autores investigados permitirá uma análise crítica consistente dos resultados obtidos e facilitará a identificação de lacunas na literatura, impulsionando futuras pesquisas e aprimorando a compreensão dos impactos da educação musical na saúde dos músicos.

Portanto, à luz da bibliografia delineada, somos capazes de traçar um olhar analítico sobre os diálogos apresentados pelos participantes da pesquisa, visando compreender com maior profundidade os variados contextos e vivências por eles apresentados e, aliado à revisão bibliográfica, estabelecer possíveis relações entre suas experiências particulares e o surgimento da distonia focal.

Trazemos como principal referencial teórico, para nossa análise, os escritos de Joaquín Farias (2005; 2010; 2012; 2017) e Ruth Chiles (2022), pesquisadores que trazem em seus estudos, perspectivas que ultrapassam as fronteiras do tocar, buscando compreender a distonia focal como um fator que também está atrelado à contextos que vão além da própria prática musical e que se estende para outros campos da vida.

Alinhado a estes autores, buscamos compreender o máximo da trajetória formativa dos participantes em seu sentido mais amplo, ao assumir que a distonia focal não é um resultado único das experiências técnicas e mecânicas no instrumento. Nessa direção, Carbonell (2006) aponta a importância de se considerar os valores, atitudes e crenças de uma população estudada quando se pretende realizar ações preventivas, de tratamento ou de planejamento de saúde. Sendo assim, desconsiderar as vivências e contextos em que o sujeito se insere é negar a complexidade da vida e corresponde ao retrato de uma lógica deveras binária da prática musical.

Portanto, consideramos de suma importância identificar e compreender quais conjunturas e contextos psicossociais, culturais, emocionais e, também, biológicos que nos

atravessam e que nos formam enquanto indivíduos. Sobre isso, Sartorato (2022) destaca que a influência entre sujeito e sociedade ocorre em ambas as direções, na qual o ambiente social exerce impacto sobre o indivíduo, bem como o indivíduo interfere na sociedade.

Nesse sentido, a forma e o(s) contexto(s) em que vivemos podem levar-nos a um estado constante de sobrevivência, conjuntura propícia para o surgimento da distonia. Ademais, trazemos, também, autores que discutem enfaticamente o papel da educação musical no processo ensino aprendizagem do instrumento na contemporaneidade.

Por este motivo evitamos, em nossas entrevistas, nos limitar unicamente a questões orientadas ao violão e seus aspectos técnicos, procurando entender, também, a vida em outras esferas e a forma como estas outras dimensões se entrelaçam e influenciam o fazer musical e que, em dados casos, vêm a exercer um papel decisivo no surgimento da distonia focal. Com base na correlação dos dados obtidos, pudemos elaborar um panorama de experiências dos participantes que, inclusive, nos possibilitou observar pontos de consonância entre os participantes, o que nos levanta alguns questionamentos acerca das possíveis causas que levam o sujeito ao desenvolvimento desta condição.

Como fase de teste, pretendemos, previamente à realização das entrevistas com os participantes propostos, realizar uma entrevista piloto com um outro violonista também acometido pela distonia focal durante a sua formação superior. Esta entrevista, obedecendo ao roteiro estabelecido, foi realizada com o objetivo de me assegurar da funcionalidade das perguntas elaboradas, evitando possíveis redundâncias ou prolixidades, além de me servir como um exercício de aquecimento para as futuras entrevistas que, de fato, foram elaboradas e incorporadas para pesquisa. No entanto, ainda na fase teste, foi possível obter importantes dados que em muito contribuiriam para o enriquecimento e profundidade do trabalho. Dessa maneira, em virtude do êxito da entrevista piloto e, coincidentemente, a desistência de um dos participantes cotados para a entrevista oficial, decidimos incorporar ao trabalho o relato deste primeiro entrevistado.

Por fim, é importante ressaltar que todas as etapas da pesquisa serão conduzidas em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo o respeito à privacidade, a confidencialidade dos dados pessoais.

Na transcrição das entrevistas, adotou-se a norma culta da língua portuguesa, realizando correções pertinentes a vícios de linguagem, erros gramaticais e possíveis redundâncias. No entanto, foram evitadas alterações excessivas nos relatos dos entrevistados, reconhecendo a importância da preservação da fala natural para uma compreensão mais autêntica da situação.

Vale destacar que este trabalho se debruça sobre relatos dos entrevistados, no período em que eles ainda eram alunos, buscando, portanto, reconstruir um retrato da conjuntura da época delimitada pelo período em que os entrevistados cursavam o bacharelado em música na UFPB, que abrange os anos de 2004 a 2012. Dessa maneira, a fim de obter um panorama mais preciso e fidedigno, buscamos nos orientar a partir dos Projetos Político Pedagógicos do curso de bacharelado em música da UFPB e, com isso, compreender de que maneira os currículos se estruturavam, bem como a forma como estes eram postos em prática.

Para tal, tivemos acesso aos PPPs do ano de 2006 e o então vigente PPP elaborado em 2008 e, deste modo, conseguimos abarcar boa parte do período em que os entrevistados cursavam o bacharelado em música e, portanto, estavam submetidos à tais estruturas curriculares. Para além disso, procuramos traçar paralelos com o contexto atual do curso, observando quais as suas principais transformações ao longo do tempo e como as práticas de ensino e currículos se apresentam de modo a evitar novos casos de adoecimento físico e psicológico em seus estudantes.

CAPÍTULO 2

Distonia Focal: Dimensões conceituais e epistemológicas

A palavra distonia, em sua etimologia, é derivada das palavras gregas *dys*, prefixo que significa “dificuldade” ou “anormalidade” e *ton(o)*, que significa tensão ou tônus. Sendo assim, o termo “distonia” trata-se da falta de regulação adequada do tônus muscular. Nesta condição, um ou vários músculos podem produzir aumento do tônus muscular ou experimentar periodicamente contrações involuntárias. As distonias podem afetar mãos, pernas, abdômen, musculatura laríngea, músculos do pescoço, da lombar, da face, da mandíbula ou da língua dentre outras áreas do corpo.

O contrário de uma distonia seria a “eutonia”, fenômeno no qual os movimentos chegam a um elevado nível de fluidez e naturalidade. Dentro da área da performance, é possível observar em certos atletas, dançarinos e músicos uma habilidade de reduzir a quantidade de esforço necessário afim de realizar movimentos de forma bastante relaxada, livre de tensões, possibilitando a otimização de seu desempenho (FARIAS, 2017, SARTORATO, 2020).

Em linhas gerais, a literatura médica se utiliza de três critérios como método para auxiliar na classificação da Distonia, são eles: a idade em que surgem os primeiros sintomas, a etiologia⁸ e a distribuição dos sintomas. De acordo com Aguiar e Ozelius (2002), a faixa etária média que distingue a distonia entre precoce e tardia é aproximadamente 25 anos.

A etiologia pode ser dividida em duas categorias: (1) *primária* ou *idiopática*, se dá quando a distonia se manifesta de forma natural, sem uma causa aparente e não está associada a uma outra enfermidade; *secundária* ou *sintomática*, quando está relacionada e pode ser efeito colateral de alguma outra patologia, a exemplo de algum dano à estrutura cerebral, como o derrame. (FAHN, 1998 *apud* BUTLER, 2006a, 2010; SARTORATO, 2020).

Por fim, sobre a distribuição dos sintomas podemos classificar a Distonia em três categorias: *Generalizada*, quando se manifesta em todas as extremidades corporais, incluindo o tronco; *Hemisférica*, quando os sintomas se apresentam unicamente em um lado do corpo (hemisfério esquerdo ou direito); *Segmentada*, quando apenas um segmento do corpo

A distonia focal do músico pode ser definida como uma desordem de movimento que se apresenta por meio de uma descoordenação motora, intensa contração dos músculos afetados e diminuição do controle motor voluntário dos gestos técnicos intensamente treinados, incorporados e automatizados ao longo de uma extensa prática no instrumento

⁸ Ramo do conhecimento cujo objeto é a pesquisa e a determinação das causas e origens de um determinado fenômeno.

(ALTENMÜLLER; JABUSCH, 2009; FARIAS, 2012). Essa perda do domínio motor é caracterizada pela atuação simultânea de músculos responsáveis pelo equilíbrio das ações motoras: agonistas e antagonistas ou flexores e extensores. De acordo com Farias (2006) isto se deve à uma modificação do princípio de inervação recíproca denominado como co-contracção, que consiste na contração síncrona dos músculos agonistas e antagonistas no momento da realização técnica ao instrumento.

A título de ilustração, podemos tomar como exemplo o tríceps e o bíceps. Ao estender o braço, o tríceps entra em ação, no entanto, ao puxar algum objeto para si, automaticamente é o bíceps quem passa a atuar. Naturalmente, se um está em funcionamento, o outro está em repouso. No caso do movimento distônico, estes músculos passam a se contrair simultaneamente como se estivessem “competindo” pelo controle de uma parte do corpo, gerando um colapso durante a realização do movimento.

O acometimento da Dystonia Focal é de origem ocupacional e é classificado como uma enfermidade de tarefa-específica pois, no caso do músico, está intimamente ligada à sua prática e atividade profissional e, em geral, os sintomas se manifestam em determinado músculo ou grupo de músculos apenas quando o músico toca seu instrumento e a isto se deve o termo “focal” (CHANÁ-CUEVAS *et al.*, 2003, ALTENMÜLLER; JABUSCH, 2009; FARIAS, 2012).

Altenmüller e Jabusch (2010) apontam que os sintomas iniciais surgem como pequenos deslizes na performance musical caracterizada por “falhas” sutis na execução de determinadas passagens musicais já dominadas, revelando-se usualmente de forma gradual e, na grande maioria dos casos, indolor. Isto faz com que, diferentemente de outros problemas de saúde vinculados à prática musical mais “fáceis” de identificação sintomática, a dystonia focal do músico se manifeste de maneira mais silenciosa e menos visível em seu estágio inicial, o que torna mais difícil o seu diagnóstico. É, por vezes, denominada de “transtorno de excelência”, em razão de sua ocorrência se dar em uma demanda altamente especializada, gerada a partir de gestos motores bastante especializados. (MOURA; BORTZ; AGUIAR, 2012, p. 701).

A literatura é unânime ao afirmar que esta dificuldade de identificação, muitas vezes, leva o músico à uma compreensão equivocada de que esses aparentes desajustes iniciais são fruto da falta de prática e de que os trechos em que os movimentos anormais se manifestam necessitam ser estudados mais vezes para sanar o descontrole técnico. Esse equívoco é bastante danoso visto que apenas reforça o descontrole, sedimentando um padrão sensório-motor que

reforça o distúrbio e, conseqüentemente, amplifica e acelera o problema ao invés de solucioná-lo.

A distonia focal do músico é considerada um distúrbio do movimento de natureza neurológica visto que sua manifestação se deve, primordialmente, ao surgimento de modelos negativos de organização sensório-motora ocasionando gestos anômalos vinculados diretamente à prática instrumental (GARCIA, 2012). Conseqüentemente, há uma alteração na esfera dos sentidos e das percepções na qual os retratos mentais – captura destas percepções sensoriais ao longo de uma prática instrumental - são adulterados, fazendo com que a plasticidade cerebral passe de um nível benéfico para um mal-adaptativo (ALTENMÜLLER, JABUSCH, 2009).

Estudos mais recentes referem-se à Distonia Focal como uma desordem do sistema nervoso central ao passo que, nesta condição, pode haver alterações ou comprometimento nas estruturas da medula espinhal, tálamo, cerebelo, gânglios basais, córtex sensorial e córtex motor. Estas alterações podem gerar anormalidades às quais valem destaque a diminuição da percepção e integração sensorial, o comprometimento na integração sensoriomotora e, por fim, a inibição reduzida no sistema motor à nível cortical, subcortical e espinhal (ALTENMÜLLER; JABUSCH, 2009; POTTER, 2012, SARTORATO, 2020)

Sobre a atividade de tocar um instrumento, Llobet (2006) enfatiza que este processo envolve um desenvolvimento neuromuscular bastante complexo e que para o alcançar um domínio técnico no instrumento é necessária a obtenção de padrões motores finos. Para tal, regiões específicas do cérebro são ativadas em diferentes momentos no decorrer da prática musical onde ocorrem uma série de “processos corticais competitivos que impulsionam a diferenciação da representação superficial da pele [no cérebro]” (MERZENICH *et al.*, 1983).

O cérebro, neste processo, elabora “mapas” do corpo e em condições normais recebe dados de todas as suas partes. Da mesma maneira, envia todos os comandos para executar os movimentos, o que nos possibilita ter controle e conhecimento de todas as sensações percebidas bem como de todos os movimentos realizados (LENT, 2001).

Sendo assim, no cérebro - mais precisamente no córtex somatossensorial - são elaborados e armazenados mapas de representações sensoriais das áreas de nosso corpo e à medida em que determinado movimento é praticado de maneira progressiva e contínua esta representação digital na superfície do córtex somatossensorial amplia fazendo com que elas sejam mais seletivas e apuradas. A dimensão dos campos receptivos pode expandir ou reduzir de acordo com o treino e desempenho da tarefa específica (ROSSELET; ZENNOU-AZOUGUI; XERRI, 2006).

Portanto, a prática instrumental é fortemente influenciada pelas representações mentais que o músico elabora internamente. A partir de suas percepções sensoriais, o instrumentista desenvolve mapas cognitivos e imagens mentais que ajudam a filtrar as informações relevantes para a execução efetiva da performance.

Silva e colaboradores (2013) apontam que a consciência do indivíduo possui estreita ligação com o agrupamento de processos fundamentais que desenvolvem a aquisição de competências. Sobre isto, os autores afirmam que:

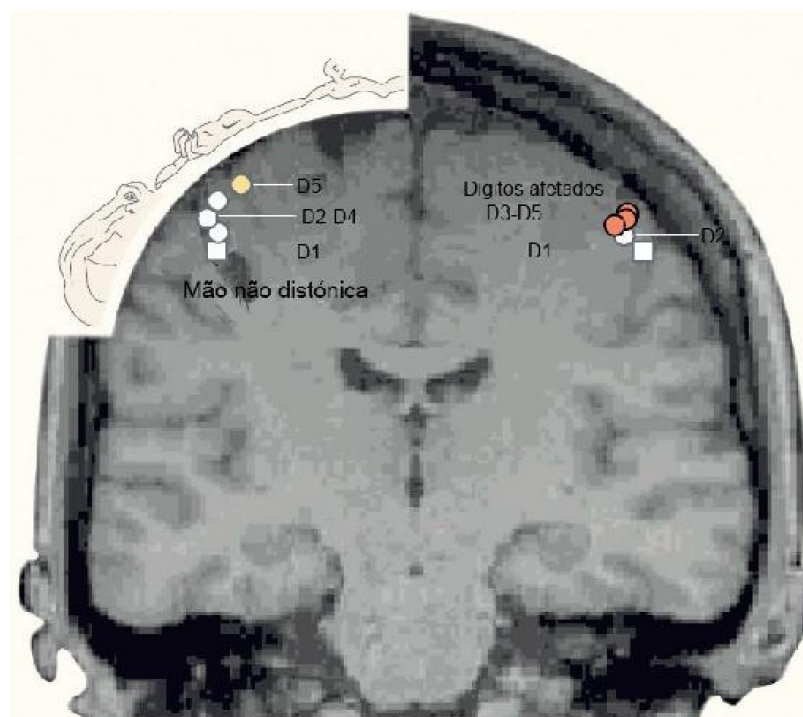
A aquisição de habilidades se desenvolve a partir de um conjunto de processos fundamentais com acesso diferenciado à consciência do indivíduo. Esses processos, controlados por diferentes centros neuronais, dão origem a diferentes modelos internos e, conseqüentemente, produzem mudanças com diferentes velocidades, dependendo da carga da prática empregada. (BENTO DA SILVA; LOPES DO CARMO; DIAS 2013. p. 42).

Tomando como exemplo os violonistas, o cérebro possui, para cada dedo das mãos, uma localização correspondente bem definida. Em virtude de uma rotina intensa de prática, as representações sensoriais de cada dedo individualmente são amplificadas visando as necessidades de refinamento e rebuscamento das habilidades motoras que o instrumento demanda. A distonia focal se manifesta no momento em que esta representação sensorial, ao longo de seu desenvolvimento, ultrapassa os limites, conduzindo essa plasticidade cerebral de um nível positivo para um mal-adaptativo (ALTENMÜLLER; JABUSCH, 2009). Portanto, o instrumento, se praticado de maneira exagerada e inadequada, pode provocar posturas e movimentos anormais, conduzindo a quadros distônicos, consequência de uma alteração da representação da mão no cérebro (LLOBET, 2006).

Sendo assim, é fundamental ressaltar a relevância da elaboração de representações mentais acuradas, visto que são elas as responsáveis por fornecer informações sobre o mundo ao nosso redor (PINKER, 1999). A ausência ou a carência dessas representações pode prejudicar seriamente a compreensão do mundo que nos cerca. Para criar essas imagens internas, é necessário tempo, espaço e energia para que as informações sejam processadas corretamente. É por meio de uma prática consciente que se constroem boas representações internas das ações.

A imagem abaixo, retirada do estudo intitulado *Neurology of musical performance*, realizado por Altenmüller (2008, p. 412), demonstra como a distonia focal se comporta a nível cerebral.

FIGURA 1. Imagem do cérebro de um paciente com Distonia Focal



Fonte: Altenmüller (2008, p. 412)

Na figura acima podemos observar a imagem do cérebro de um paciente com distonia focal e as representações digitais condizentes aos dedos da mão direita localizados no hemisfério esquerdo do cérebro e aos dedos da mão esquerda situados no hemisfério direito do cérebro. Podemos observar que os dedos da mão direita (D1, D2, D4 e D5) apontados no hemisfério esquerdo estão dispostos individualmente em áreas bem determinadas. O mesmo não ocorre com a mão esquerda afetada pela distonia focal, onde as representações individuais dos dedos parecem ter se perdido e se embaralhado umas com as outras.

Trata-se de uma lesão de ordem ocupacional por estar diretamente relacionada ao cotidiano do músico e sua rotina de práticas intensas e repetitivas frente a um instrumento. Além disso é classificada como uma desordem de Tarefa-Específica (*task-specific*), pois se manifesta, na grande maioria dos casos, unicamente durante a atividade laboral⁹.

Sendo assim, durante a execução musical, atividade que envolve habilidades motoras de alto refinamento e movimentos repetitivos, os movimentos distônicos se apresentam (FRUCHT, 2014; RUSSOTO, PERLMUTTER, 2008). Além disso, ela pode tornar-se tão

⁹ DYSTONIA Medical Research Foundation: *Musicians dystonia*. Disponível em: <<https://dystonia-foundation.org/what-is-dystonia/>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

específica a ponto de dar sinais de sua presença apenas quando o músico toca um determinado tipo de instrumento, cessando quando troca para outro ou até manifestando-se unicamente em determinadas passagens musicais (JANKOVIC, ASHOORI, 2008).

Os padrões de alterações são variáveis e depende do tipo de instrumento utilizado, no entanto, observamos que os sintomas mais recorrentes à todos os instrumentos presentes na literatura são a falta de precisão na execução instrumental, a descoordenação motora durante a prática instrumental e consequente dificuldade em realizar movimentos de forma harmoniosa, perda do controle em passagens rápidas e/ou que demandem potência sonora (GONIK, 1991; MARQUES, 2001; LISLE, 2006).

Dentre uma vasta gama de instrumentos, White (2017) destaca que aqueles mais propensos a danos são os violonistas, pianistas e, por fim, instrumentistas de sopro dos naipes de metais e madeiras. O violão figura como o instrumento que tem o mais alto índice dentro da família das cordas pulsadas e dentre todas as famílias de instrumentos ocupa o segundo lugar, ficando atrás apenas do piano (JABUSCH; ALTENMÜLLER, 2010, p.210).

Moura e colaboradores (2017) trazem uma importante contribuição ao apresentar dados estatísticos sobre a incidência da Distonia Focal em Músicos em músicos brasileiros. Em sua pesquisa, 2.233 músicos de diferentes gêneros, instrumentos e áreas de atuação foram entrevistados. Após serem submetidos a exames detalhados, 49 foram realmente diagnosticados com Distonia Focal, representando 2,2% da totalidade.

No entanto, acerca deste trabalho, vale ressaltar que, apesar de realmente os dados evidenciarem uma maior incidência de violonistas acometidos pela distonia, o trabalho de pesquisa não esclarece, em seu processo inicial de seleção dos músicos acometidos pela distonia focal, a quantidade de cada instrumento contemplado de modo que nos inviabiliza analisar se desde o princípio da seleção havia ou não uma quantidade maior de violonistas na abordagem.

A partir deste resultado, observou-se, ainda, que 61,2% estão inseridos no mercado profissional, 32,7% são estudantes e 71,4% dos músicos acometidos trabalham especificamente com música erudita. No entanto, desta pesquisa, cabe destacar que dos 49 músicos afetados por esta condição, 18 são violonistas, representando 36,7% do total. Este dado evidencia um elevado índice se equiparado, por exemplo, com 6 trombonistas, 5 pianistas, 3 trompistas, 3 tubistas, 2 clarinetistas, 2 fagotistas, 2 flautistas, 2 saxofonistas, 2 violoncelistas, 1 trompetista, 1 violista e 1 violonista afetados.

Os sintomas são variados para cada pessoa e possuem diversos estágios. A pesquisa de Moura e colaboradores (2017) levantou um total de 14,3% de violonistas com Distonia Focal severa que se dizem incapazes de tocar, 14,2% que tocam com dificuldade e com notável perda

de habilidade técnica, 12,2% que apresentam lentidão ao tocar, 12,2% que conseguem tocar peças simples e 40,9% que são capazes de tocar próximo a um nível normal de performance.

Gonik (1991) e Lisle (2006) relatam que, entre os violonistas, as principais queixas são de rigidez nos dedos, movimentos de extensão ou de flexão involuntária dos dedos em trechos que demandam uma execução mais rápida e enérgica. Além destes sintomas citados, Fabra (2010) e Altenmüller (2010) acrescentam a perda gradativa do controle do dedilhado em trechos rápidos, a instabilidade na execução de trinados, falhas no controle da mobilidade do braço, dedo(s) se curvando até a palma da mão ou se elevando e, por fim, dedo(s) não respondendo ao comando de tocar nas cordas.

Segundo Watson (2009), a faixa etária em que se apresenta uma parcela representativa dos quadros distônicos identificados e estudados se encontra normalmente entre os 30-40 anos de idade. Com este dado é possível compreender que a distonia focal afeta grande parcela de músicos que já está inserida no mercado profissional da música, está em pleno processo de construção e consolidação de sua carreira e já possui técnica e sonoridade praticamente formadas. Este fato torna a distonia focal um pesadelo para o músico, afetando várias esferas de sua vida que ultrapassam a dimensão profissional.

Altenmüller e Jabusch (2010), em estudo intitulado *Focal Dystonia in musicians: From phenomenology to therapy* apontam que estes sintomas são, de fato, bastante debilitantes e, conseqüentemente, causam uma enorme frustração entre os músicos acometidos por esta condição levando, em muitos casos, ao encerramento de suas carreiras.

A Distonia Focal é tratada por parte da literatura como uma doença (NEMETH, 2006; FABRA, 2011; MOURA, 2016). No entanto, o médico espanhol Joaquin Farias, em seus escritos (FARIAS, 2005; 2010; 2012; 2017), bem como a autora Ruth Chiles (2022) em seu livro intitulado *The Focal Dystonia Cure: Powerful and Definitive Practices to Completely Heal Yourself*, publicado em 2022, trazem uma abordagem distinta e bastante promissora ao qual adotaremos e detalharemos ao longo de nossa pesquisa. Os pesquisadores apontam a distonia não como uma doença, mas, sim, como um sintoma em que ocorre uma resposta hipersensitiva do sistema nervoso frente a um evento traumático ou estressante ou ainda fruto de uma possível prática equivocada em um ou vários aspectos da prática instrumental.

Por evento traumático, Farias (2017) entende como algo que poderia ser tão intenso que afetou subitamente a função cerebral e foi capaz de desconectar redes neurais, provocando uma hiperfunção em um hemisfério e hipofunção no outro levando o sistema nervoso à uma perda de equilíbrio. Desta maneira, o sistema nervoso pode vir a entrar em um estado de estresse que pode provocar uma resposta compensatória em nível do sistema nervoso central que

deságua na desconexão ou silenciamento de determinados circuitos neurais e a consequente superativação de outros. Em seu livro *Limitless: How your movements can heal your brain*, Joaquín Farias relata:

Meus pacientes sofreram distonias por diferentes causas: de acidentes de trânsito a traumas emocionais, cirurgias ou acidentes cerebrovasculares, ou durante um parto doloroso. Pode ser que a causa da distonia não tenha sido o acidente em si, mas a reação como o sistema nervoso enfrentou uma situação de emergência (FARIAS, 2017, p.766 – tradução nossa).¹⁰

Em sua teoria, Farias (2017) traz novos e importantes elementos para a discussão acerca da distonia e preenche determinadas lacunas que até então eram incógnitas dentro do universo clínico. Até certo tempo, as distonias primárias vinham sendo estudadas dentro do quadro de uma lesão cerebral adquirida. No entanto, para a medicina ainda é nebuloso observar como a distonia pode afetar pessoas com uma estrutura cerebral completamente intacta e saudável a exemplo de músicos, atletas, dançarinos ou escritores que abruptamente foram acometidos pela distonia e que sofrem desta condição apenas em contextos e atividades bastante específicas. Por essa razão, sua prevenção, e até mesmo sua cura, ainda não estão bem evidenciadas nos estudos clínicos.

Os estudos na área da saúde voltados para a distonia focal do músico trazem de forma bastante enfática esta condição como uma resposta disfuncional à uma prática mecânica e essencialmente técnica extensivamente repetida. Por um longo período de tempo, esta compreensão vem sendo (re)afirmada, oferecendo uma perspectiva linear e padronizada sobre o acometimento deste quadro em músicos.

No entanto, o que explica apenas uma parcela de músicos, junto a tantos outros em condições, contextos de prática e ambientes semelhantes ser acometida pela distonia? O que explica a distonia focal afetar músicos amadores que não ultrapassam mais do que duas horas por semana durante alguns meses e não atingir músicos profissionais com extensivas e intensas horas de prática? A partir destas distinções entre os sujeitos acometidos pela distonia e os não acometidos, Farias (2017, p.891) nos levanta uma hipótese: “Talvez não foram os movimentos repetitivos que induziram a mal plasticidade, mas sim a repetição dentro de um contexto de emoções opressivas”¹¹.

¹⁰ No original: “My patients suffered dystonias from different causes: from traffic accidents to emotional traumas, surgeries, or cerebrovascular accidents, or during a painful birth. It could be that the cause of the dystonia was not the accident itself, but the reaction of the nervous system confronted with an emergency situation.”

¹¹ No original: “Perhaps it was not the repetitive movements themselves that induced the malplasticity, but it was the repetition within a context of oppressive emotions.”

Este pensamento deveras metódico e cartesiano que reforça e se ocupa unicamente das funções fisiológicas do indivíduo termina por descartar as dimensões emocionais, psicológicas, socioculturais e que são fundamentais em todos os contextos de nossas práticas. Farias (2017) compreende que não existem movimentos fora de um contexto emocional e que todo movimento tem um sentido e este sentido obedece a uma motivação que vem acompanhado por uma emoção. Butler (2010) corrobora ao afirmar que as respostas distônicas ocorrem prevalentemente quando as tarefas motoras (performances) estão associadas à uma emoção.

Dentro do âmbito musical, compreendemos que as representações internas não se restringem unicamente à construção técnica da performance instrumental como também a elas está ligado o domínio dos aspectos psicológicos e emocionais. É preciso estar desperto, em todo o processo de formação do músico, para as atividades mentais relacionadas às sensações e emoções presentes no fazer musical.

De acordo com Andrade e Fonseca (2000), no que tange às possíveis interferências internas podemos enquadrá-las em questões psicológicas como pensamentos negativos, autojulgamentos depreciativos, rememorações de experiências traumáticas em aula ou no palco, expectativas irreais sobre sua prática apoiados por perfeccionismo, bem como questões emocionais tal qual ansiedade, medo e angústia.

Dessa maneira, quando consideramos a capacidade do cérebro de absorver e reter informações precisas relacionadas a uma atividade específica, trazendo-as para o âmbito da automação por meio de um condicionamento físico e mental construído ao longo de uma prática cotidiana, é possível inferir que uma prática instrumental intensa e equivocadamente construída, marcada por tensões musculares, rigidez, preocupações, insatisfação e ansiedade, também pode se tornar um padrão armazenado. O cérebro, então, passa a torna-la um procedimento padrão, conectando essas imagens sempre a esta prática, ativando todas as sensações e sentimentos associados a ela.

Portanto, muitas das vezes as interferências ocorrem no âmbito psicológico e se dão através do conjunto de percepções distorcidas e equivocadas a respeito da própria execução. Esses padrões de pensamento e comportamento podem conduzir o indivíduo à uma “mentalidade distônica”¹² (CHILES, 2022, p.22 – *tradução nossa*) que leva o sistema nervoso para um modo de sobrevivência, podendo ir para um estado de hiperativação ou hipoativação.

¹² No original: “dystonic mindset”. O termo “distônico” é utilizado pela autora a fim de evocar um sentido de desafinação, desarmonia, falta de sintonia. No original: “I am using the word *dystonic* quite literally, ‘dis-tone’, to be out of tune or mis-attuned and, therefore, not in harmony within you, nor with the world around you.”

A distonia focal se configura como uma manifestação a longo prazo de qualquer uma destas ativações de sobrevivência no sistema nervoso.

A autora precisa, ainda, algumas das sensações mais marcantes que podem melhor ilustrar cada estado de ativação. O estado de hiperativação, em casos mais extremos, pode vir expresso através do medo, ansiedade, estresse, ataques de pânico, frustração ou raiva. No entanto, também pode se manifestar de maneiras mais sutis onde muitos já normalizaram e se confundiram como uma forma natural e saudável de ser.

Neste estado, o indivíduo se encontra constantemente tenso, rígido, com provável dificuldade em se concentrar ou manter-se atento devido a uma mente inquieta, turbulenta e sobrecarregada. Alguns pensamentos chegam a ser obsessivos, a exemplo de certos objetivos, metas e planos que não saem da mente até serem alcançados e, se não alcançados, acompanham uma sensação de perda de controle sobre as decisões da vida, de fracasso.

Já o sistema nervoso, dentro do estado de hipoativação, desperta no sujeito uma sensação de tristeza, insegurança, desamparo, abandono, solidão. Semelhante a um quadro depressivo, há uma perda de motivação sobre as coisas, uma sensação de falta de energia e falta de propósito.

O indivíduo pode vivenciar, em diferentes momentos e situações, ambos os estados. O sistema nervoso, quando em um destes estados, se comporta como em uma situação de emergência fazendo com que o mecanismo de defesa mais primitivo do corpo processe uma resposta de “luta, fuga ou congelamento” frente a uma possível ameaça. Neste processo, há uma perda de conexão do indivíduo com seu próprio corpo, o que Chiles (2022) chama de “dissociação”. Sobre isto, a autora nos relata:

Neste nível de nossos cérebros, não há distinções sutis. Não pode registrar uma situação como apenas um pouco desconfortável porque lê tudo o que não é seguro como risco de vida. Quando seu cérebro pensa que está em uma situação de risco de vida, ele se prepara e prepara seu corpo para fugir, lutar ou ficar imóvel. Se você fugir, seu corpo quer dissociar-se de qualquer potencial fadiga muscular ou lesão para que você possa fugir a toda velocidade até que você esteja longe o suficiente. Se você lutar, a dissociação ocorre para que você não se afaste de qualquer dor que o predador inflige em você, o que significa que você continuará lutando com força total. Se você ficar imóvel, seu cérebro registrou que nenhuma das outras opções são possíveis – você não pode fugir e o predador é muito mais forte do que você. [...] então ele está preparando você para o pior cenário, o que significa que ele cria a dissociação para que você possa desconhecer a dor de seu ataque mortal (CHILES, 2022, p. 29 – *tradução nossa*).¹³

¹³ No original: “When your brain thinks it is in a life-threatening situation, it prepares and primes your body to be ready to flee, fight or become immobile. If you flee, your body wants to dissociate from any potential

O resultado dessa dissociação é que o indivíduo passa a desconhecer e normalizar a tensão fisiológica presente em seu corpo e, juntamente com padrões mentais e emocionais disfuncionais, promove danos sobre a percepção da propriedade corporal e na gerência sobre os movimentos (HAGGARD, WOLPERT, 2005), marcado, sobretudo, por uma perda na sensibilidade e precisão dos sentidos tátil e proprioceptivo¹⁴ que, conseqüentemente, afetam o esquema corporal. À nível cerebral, sobre este fenômeno Farias (2012) acrescenta:

O processo começa com o estado pré-distônico, aquele em que ainda não há manifestação física com tremores ou espasmos, mas o sujeito percebe a mão ou os objetos em contato com ela de forma distinta. Nesse momento já ocorreu a mudança neurológica mal-adaptativa ou a degradação da representação cortical somatossensorial. (FARIAS, 2012, p. 28, tradução nossa).¹⁵

O esquema corporal é a representação multissensorial das faculdades espaciais e biomecânicas do corpo. A integração e interação entre estas informações multissensoriais nos permite o domínio preciso de movimentos no espaço e a percepção acurada de propriedade do corpo (GALLAGHER, 1986; OLGIATI *et al.*, 2017). A distonia se configura como a ruptura da comunicação entre os sistema visual-tátil e proprioceptivo.

A partir desta teoria defendida por Farias e Chiles, podemos compreender que a Distonia se configura a partir de uma ativação do modo de sobrevivência do corpo, gerando esta dissociação, fruto de uma reação do sistema nervoso diante de uma situação de muito medo e/ou emergência.

Chiles (2022), em seu livro, traz quatro possíveis causas ou gatilhos que podem ser suficientes para provocar a ativação do modo de sobrevivência em nosso sistema nervoso e, em consequência disto, a manifestação da distonia focal, são elas:

muscle fatigue or injury so you can run away at full speed until you are far enough away. If you fight, the dissociation occurs so you don't shy away from any pain the predator or attacker inflicts on you, which means you will keep fighting at full strength. If you becomes immobile, your brain has registered that neither of the other options are possible – you can't get away, and the predator is much stronger than you. [...] so it is also preparing you for the worst-case scenario, which means that it creates the dissociation so you can be unaware of the pain of its mortal attack.”

¹⁴ Termo utilizado para nomear a capacidade do ser humano em reconhecer a localização espacial do corpo, posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo com relação às demais, sem necessariamente usar a visão.

¹⁵ El proceso comienza con el estado predistónico, aquel en el que todavía no existe manifestación física con temblores o espasmos, pero el sujeto percibe la mano o los objetos en contacto con ella como distintos. En este momento ya se ha producido el cambio plástico maladaptativo o degradación de la representación cortical somatosensorial.” (FARIAS, 2012, p. 28).

1. Carência ou falta de conexão afetiva com os pais do nascimento na primeira infância;
2. Ter sido criado ou ter aprendido dentro do *Modelo de Opressão*;
3. Eventos adversos;
4. Qualquer injúria, quer seja relacionada ao tocar, quer não.

Sobre o primeiro ponto, a autora destaca a importância do vínculo parental, sobretudo da conexão que se estabelece entre mãe e filho(a) desde o período gestacional até os primeiros anos da infância e enfatiza como esta relação é determinante na formação integral do indivíduo. Para Chiles, este vínculo não se restringe unicamente à natureza biológica e genética, há um laço que os conecta historicamente, emocionalmente e psicologicamente. Para Chiles (2022, p. 53):

Há uma continuidade entre esse vínculo psicológico intrauterino e pós-natal que experimentamos. Isso significa que você se manteve psicologicamente unido à sua mãe por vários meses após seu nascimento. Durante esse tempo, você ainda se sente pertencente à sua mãe, então, embora você não estivesse mais fisicamente dentro do corpo de sua mãe, seu senso de si mesmo estava psicologicamente espelhado ao de sua mãe. Eric Neumann chama isso de “fase embrionária extrauterina”. É um processo gradual que ocorre ao longo do primeiro ano de vida quando você flui para um estado de ter seu próprio senso de si mesmo, separado de sua mãe (CHILES, 2022, p.53 - *tradução nossa*)¹⁶

A autora, ao longo de suas pesquisas, relata uma quantidade considerável de casos de pessoas que sofreram de distonia focal e que tiveram, durante o nascimento ou nos primeiros anos de vida, uma ruptura precoce do vínculo com suas mães. Há casos em que o nascimento se deu de maneira prematura, outros em que houve abandono dos pais e aqueles em que as mães não conseguem estabelecer uma conexão com seus bebês.

É natural que ao nascer, o bebê, ao entrar em contato com sua mãe, busque estabelecer e fortalecer o laço físico, hormonal, psicológico e emocional ao qual ele vem experienciando ao longo de sua gestação. Quando, por alguma razão¹⁷, isto não ocorre e o bebê carece da figura maternal para espelhar e sentir suas necessidades, a criança carrega consigo a sensação mais

¹⁶ No original: “There is a continuity between this in-uterine and postnatal psychological bonding that we experience. This means that you remained psychologically merged with your mother for several months after you were born. During this time, you still felt contained within your mother, so whilst you were no longer physically inside your mother’s body, your sense of self was psychologically enveloped within your mother’s self. It is what Eric Neumann calls the ‘extra-uterine embryonic phase’. It is a gradual process that occurs throughout the first year of life when you flowed into a state of having your own sense of self, separated from your mother.”

¹⁷ O bebê é entregue à uma enfermeira, algum outro membro da família ou até mesmo uma incubadora.

primitiva de estar desprotegida gerando, ainda nos primeiros momentos de vida uma sensação de crise ou de instinto de sobrevivência.

As primeiras experiências de vida, adequadamente chamadas de experiências formativas, compõem a estrutura de nossas redes neurais, onde cada nova experiência se conecta às anteriores. Em casos de desconexão ou ruptura do vínculo entre mãe e filho, o cérebro da criança entra em um estado de alerta e hipervigilância ativado pelo instinto mais primitivo de sobrevivência e este sentimento inconsciente passa a se fazer presente na formação do sujeito a partir de então (CHILES, 2022).

Antes de adentrarmos no segundo ponto, consideramos, aqui, importante compreender, de maneira objetiva, o funcionamento do cérebro e a forma como ele se comporta durante o processo de aprendizagem musical. Para isso, continuamos nos apoiando nos escritos de Chiles (2022).

No cérebro, há duas estruturas que merecem destaque e exercem funções vitais para nós, seres humanos, são eles: o neocórtex e o subcórtex.

O neocórtex - estrutura mais recente e evoluída de nosso cérebro - é a parte que nos permite elaborar pensamentos conscientes. Além disso, é a estrutura responsável pelo aprendizado, pelo raciocínio lógico, planejamento, percepção sensorial e linguagem (CORCORAN, 2007; CHILES, 2022). É o lugar onde as informações captadas pelos órgãos sensoriais são recebidas e interpretadas. Estima-se que ele funciona a uma velocidade de dez a sessenta bits de informações por segundo.

Já à estrutura subcortical - porção do cérebro da qual não somos conscientes - é atribuído tanto o controle motor e a aprendizagem de habilidades (através dos gânglios basais) quanto nossa capacidade de detectarmos e expressarmos emoções (através do sistema límbico) (RODRIGUES, 2013; CHILES, 2022). É nesta estrutura onde as informações dos sentidos (paladar, olfato, audição, visão e tato) são recebidas e este processo ocorre em uma velocidade de onze milhões de bits por segundo.

Com estas informações, é possível considerar que a participação das estruturas subcorticais, ou seja, inconscientes ocorre em uma velocidade consideravelmente maior do que a estrutura racional do neocórtex. Desse modo, há uma grande diferença entre o que se processa de forma inconsciente e o que é expressado conscientemente (PRADEEP, 2010).

Sobre isso, Chiles (2022) nos diz:

Embora seja verdade que a parte do pensamento do nosso cérebro (o neocórtex), dá comandos motores e dá sentido às coisas, como a teoria da música, não é a parte do cérebro que executa a música. Funciona muito

devagar para fazê-lo. É o nosso subcórtex, a parte do nosso cérebro que não estamos conscientes, que aprende e executa os movimentos motores finos necessários para ter a finesse técnica necessária. É o subcórtex que ouve os sons que estamos criando e tem o feedback tátil necessário para ajustar nossos movimentos motores finos para expressar o som que desejamos comunicar. Se isso não bastasse, é o subcórtex que experimenta e expressa as emoções que são o poder central e o significado da música (CHILES, 2022, p.67 - *tradução nossa*¹⁸).

Quando nos remetemos ao *Modelo de Opressão*, temos por definição a insistência em executar ou aprender funções subcorticais utilizando o neocórtex. Ou seja, há uma busca essencialmente racional em controlar todos os resultados do processo de aprendizado musical e com isso o neocórtex passa a interferir nos processos que pertencem naturalmente ao subcórtex. Este processo gera inúmeras frustrações no indivíduo, visto que o neocórtex simplesmente não tem capacidade ou velocidade para executar nem aprender as funções que pertencem ao subcórtex.

Para além disso, neste modelo há uma busca constante de reconhecimento externo a partir de nossas conquistas. Portanto, há uma preocupação em medir nosso valor a partir do reconhecimento de figuras que, para nós, exercem autoridade ou que idolatramos. Uma prática que se insere dentro deste modelo nos leva a crer que o objetivo de maior relevância no processo de aprendizado é o de acertar e esta perspectiva conduz o sujeito a um cenário em que é gerada uma demasiada valorização do êxito e pouca ou nenhuma tolerância para o erro. Além disso, são estabelecidas metas muitas vezes irreais dentro de um curto espaço de tempo para alcançá-las e, conseqüentemente, nos tornamos hiperfocados, inflexíveis, rígidos e analíticos em nossas tentativas de controlar todos os resultados.

Ao nos concentrarmos duramente em nossas falhas e limitações, nos tornamos incapazes de enxergar ou desfrutar dos pequenos avanços. Esta visão binária entre certo e errado reforça um modelo que oferece pouco espaço para o desenvolvimento das aptidões individuais bem como uma consciência, onde raramente somos guiados a (re)conhecer nossos corpos em sua globalidade deixando aflorar nossa sensibilidade proprioceptiva e interoceptiva¹⁹.

¹⁸ No original: “Whilst it is true that the thinking part of our brain (the neocortex) gives motor commands and makes sense of things, such as music theory, it is not the part of the brain that plays music. It just works too slowly to do so. It is our subcortex, the part of our brain that we are not consciously of, that learns and executes the fine motor movements necessary to have the necessary technical finesse. It is the subcortex that hears the sounds we are creating and has the tactile feedback necessary to adjust our fine motor movements to express the sound that we wish to communicate. If this wasn’t enough, it is the subcortex that experiences and expresses the emotions that are the central power and meaning of music.”

¹⁹ Relativo à percepção ou sensibilidade em relação a estímulos e variações no interior do corpo.

A partir das reflexões de Chiles (2022), elencamos alguns pontos-chave que definem mais claramente o Modelo de Opressão:

1. São estabelecidas grandes metas ou expectativas ao invés de enfatizar o progresso e os pequenos avanços alcançados;
2. Nos faz crer que não somos bons o suficiente ou temos pouco mérito para alcançar nossos objetivos;
3. É rígido, sério, pouco flexível que não nos permite explorar, arriscar, desfrutar o percurso do aprendizado;
4. Se concentra nos resultados ao invés de uma metodologia interoceptivamente sensível que naturalmente conduzirá o indivíduo a alcançá-los. Há uma pressa para alcançar estes resultados o mais rápido possível como se a incerteza do aprimoramento no instrumento ao longo do tempo fosse muito desconfortável para suportar (traço de ansiedade);
5. Confunde suas habilidades criativas e técnicas com sua autoestima;
6. É crítico, julgador, competitivo e reforça uma tendência em se comparar com os outros em termos de melhor ou pior. É marcado pela falta de reflexão crítica sobre sua prática e planejamento consciente do que e como fazer para solucionar determinados obstáculos no instrumento;
7. A prática é feita através de obsessão e hiperfoco. Baseia-se em um senso rígido de disciplina e obrigação. Não entende que uma compreensão inteligente da disciplina é manter a constância, o relaxamento e a ludicidade em relação à sua prática.
8. Requer prática longa e forçada, que não escute suas mensagens emocionais, mentais e físicas de cansaço e dor. Apoia-se na crença de que não há ganho sem dor e não há uma percepção de como gerir a prática em termos de eficácia.
9. Não há a promoção de um ambiente seguro para explorar e cometer erros. Muitas vezes os erros são expostos publicamente e até levam à humilhação.
10. Não há acolhimento de todas as suas experiências, capacidades e habilidades com bondade e compreensão;
11. Há uma medida externa para o que é certo e errado, bom e ruim, e a expressão e interpretação interna do aluno são pouco ou não são consideradas e validadas.

Chiles (2022) acrescenta que podemos ter incorporado este modelo por meio do convívio com familiares ou mesmo através da escola. Em outros casos, este modelo nos é imposto através de nossa família, professores, instituição e/ou método de ensino.

As características deste modelo, em grande parte, se assemelham e entram em consonância com uma prática pedagógica que carrega consigo as marcas do ensino

conservatorial. Trata-se de um modelo de ensino que se faz bastante presente durante a formação musical e permeia diversos espaços institucionais, incluindo cursos superiores de música em universidades (PENNA, SOBREIRA, 2020).

O impacto que o Modelo de Opressão provoca em nosso corpo e mente cria uma redoma de tensões que se tornam presentes em nosso cotidiano ao ponto de a naturalizarmos. Nosso gânglio basal, parte do subcórtex que controla a parte motora e também automatiza estes movimentos, armazena esta “imagem” de tensão frequente e consequentemente, nos condicionamos a um estilo de vida repleto de tensões. Chiles (2022) exemplifica:

Se você pensa em um bebê quando ele aprende a falar, ele tem que pensar em cada som e, em seguida, cada palavra. Com o tempo, só pensamos na mensagem geral que queremos dizer e, todos os sons e palavras individuais saem automaticamente. Há muitas semelhanças com aprender e tocar música. Quando aprendemos pela primeira vez, estamos cientes de cada nota que tocamos. Com o tempo, nosso gânglio basal automatiza os movimentos da combinação mais frequente de notas. Isso nos libera a centrar-nos na expressão geral de toda a frase (CHILES, 2022, p. 76 - *tradução nossa*²⁰).

Acontece que, em determinadas situações, não nos é dado o tempo necessário para que nosso subcórtex possa sentir interoceptivamente os movimentos e posições aprendidos bem como compreender e cristalizar apropriadamente as emoções adequadas para este processo de solidificação da prática instrumental. Sendo assim, o indivíduo, quando sujeito à uma rotina de estudos despida de consciência, abre espaço para o surgimento de certos vícios que, consequentemente, prejudicam sua performance.

Ao longo de uma prática equivocada e inconsequente, o cérebro cumpre o seu papel ao automatizar os padrões tanto mecânicos quanto emocionais que foram (a)firmados ao longo do processo de formação instrumental. Portanto, a Distonia Focal se configura como uma “interiorização de equívocos” (tanto físicos quanto mentais), fazendo com que o corpo assuma, em determinados contextos de prática, padrões de comportamento disfuncionais.

A terceira categoria de circunstâncias que podem afetar o sistema nervoso, prendendo-o em modo de sobrevivência, são os eventos adversos. Chiles (2022) define os eventos adversos como qualquer situação que se tenha vivenciado na qual o indivíduo careça de recursos físicos, emocionais ou mentais para enfrentá-la. Para a autora, um evento adverso pode ser causado tanto por uma situação pontual quanto por uma contínua, ou seja, pode ser algo que aconteceu

²⁰ No original: “If you think about a baby when it learns to speak, it has to think about each sound and then each word. Over time, we Only think about the overall message that we want to say, and all the individual sounds and words come out automatically. There are many similarities with learning and playing music. When we first learn, we are aware of each note we play. Over time, our basal ganglia automate the movements of the most frequent combination of notes. This frees us to centre on the overall expression. Of the whole frase.”

apenas uma vez ou algo que ocorreu repetidamente durante um período de tempo. Nas palavras da autora:

Se estudamos em uma escola de música, conservatório ou com um professor que nos ensinou dentro do Modelo de Opressão, este seria um exemplo de um evento adverso contínuo. Se fomos criados em um ambiente onde houve falta de sintonia ou falta de sintonia ativa (a exemplo de algum caso de abuso emocional, mental ou físico [...]) este também é um exemplo de evento adverso contínuo. Outro exemplo frequente de um evento adverso contínuo é ter experimentado bullying contínuo na escola, no local de trabalho ou em um grupo musical (CHILES, 2022, p.78 - *tradução nossa*²¹).

Situações como estas são capazes de levar o sistema nervoso a um estado permanente de hipo ou hiperativação. Um estudo realizado por Ameen e colaboradores (2015) demonstrou que pessoas que vivenciaram diferentes eventos traumáticos apresentaram alterações significativas em diversas áreas do cérebro, com destaque para os gânglios basais que são responsáveis tanto pela execução e automatização de nossas ações motoras além de participar, juntamente com a amígdala, no controle dos níveis de ansiedade no corpo, o córtex cingulado anterior (CCA) que se encontra na parte profunda do lobo frontal do cérebro e trabalha em estreita colaboração com a amígdala além de ser responsável pela mudança de pensamentos e comportamentos e, por fim, o tálamo que está envolvido no processamento das informações recebidas através dos sentidos e na experiência dos sentimentos positivos.

O estudo demonstrou que, quando exposto à uma situação adversa, os gânglios basais apresentaram uma hiperativação que está associada ao aumento da ansiedade, medo e tensão corporal e aponta, ainda, que houve um aumento de atividade da amígdala, resultando em níveis elevados de angústia e ansiedade.

Por fim, quanto ao CCA, o estudo mostrou que, em pessoas que vivenciaram eventos adversos, a hiperatividade nessa área os levou a ficar presos em um único pensamento, uma área de atenção ou em uma preocupação e, ademais, foi mostrado que no tálamo houve uma distorção de sua capacidade de receber efetivamente informações sensoriais.

A última causa de ativação do sistema nervoso são as injúrias. Chiles (2022) não as resume apenas às lesões ocorridas durante o exercício de praticar intensivamente o instrumento ou durante uma performance. Por injúria, a autora se refere a quaisquer ferimentos que o

²¹ No original: “If we studied in a music school, conservatory or with a teacher who taught us within the Oppression Model, this would be an example of a continuous adverse event. If we were brought up in an environment where there was a lack of attunement or active mis-attunement (for example in the case of emotional, mental or physical abuse [...]) this is also an example of a continuous adverse event. Another frequent example of a continuous adverse event is having experienced ongoing bullying at school, in the workplace or in a musical group.”

indivíduo possa ter experienciado, não importa o quão insignificantes eles possam parecer. Através dos sentidos, o cérebro está constantemente escaneando o ambiente - a uma velocidade de 11 milhões de bits de informações por segundo - em busca de sinais de segurança ou ameaça. Portanto, qualquer situação que coloque o sistema nervoso em estado de alerta e hipervigilância pode tornar-se um gatilho para o surgimento da distonia focal.

Além disso, o corpo muitas vezes assume uma postura de defesa a fim de proteger a área ferida do corpo e, em certos casos, essas posturas se tornam automatizadas no cérebro. Quando isto ocorre, muitos outros músculos precisam criar tensões compensatórias em resposta aumentando ainda mais a dissociação do corpo físico ao reduzir a sensibilidade interoceptiva e distorcer o mapa interno do corpo. Sobre isso a autora nos diz:

Seu subcórtex é incapaz de distinguir as lesões. Neste nível do seu cérebro, ele é incapaz de conectar a necessidade de uma operação [cirúrgica] para a sua saúde com o impacto físico dela. Neste nível, seu cérebro e seu sistema nervoso registraram a incisão e todos os aspectos físicos da operação. Mesmo não sentindo dor devido ao anestésico, seu sistema nervoso ainda registrava todos os impactos físicos da intervenção. Além disso, se foi feito sob anestesia geral, ele também se lembrará da sua incapacidade de se mover e sua completa indefesa física. Isso significa que, como parte de sua recuperação da distonia focal, é importante explorar todas as lesões que você teve e liberar quaisquer memórias encapsuladas que eles criaram (CHILES, 2022, p.88 - *tradução nossa*²²).

Tanto a perspectiva trazida por Farias (2005; 2010; 2012; 2017) quanto por Chiles (2022) traz um olhar renovado sobre a distonia focal buscando localizá-la como uma resposta de emergência do cérebro. A distonia, quando compreendida desta maneira permite, ao músico acometido por esta condição, uma visão mais otimista quanto à sua recuperação completa, visto que oferece uma possibilidade palpável de devolver ao sistema nervoso um estado de relaxamento e segurança. Vale destacar que ambos os autores supracitados passaram, em dado momento de suas vidas, pela mesma condição e hoje estão completamente recuperados e atualmente são responsáveis pelo tratamento e melhora de inúmeros músicos ao redor do mundo.

²² No original: “Your subcortex is unable to distinguish it from any other injury. At this level of your brain, it is unable to connect the necessity of the operation for your health with the physical impact of it. At this level your brain and your nervous system have registered the incision and all of the physical aspects of the operation. Even though you did not feel pain due to the anesthetic, your nervous system still registered all the physical impacts of the intervention. In addition, if it was done under general anesthetic, it will also remember your inability to move and your complete physical defencelessness. This means that as part of your recovery from focal dystonia, it is important to explore all the injuries that you have had and release any encapsulated memories they have created.”

CAPÍTULO 3

Distonia focal na UFPB: os três casos estudados

Dos relatos colhidos, podemos vislumbrar um retrato mais nítido das trajetórias formativas dos três violonistas e, com isso, compreender mais claramente as experiências que os marcaram ao longo de sua formação musical. Com base em seus depoimentos, somos capazes de observar pontos de interseção entre os entrevistados e que, alinhados à discussão apresentada nos capítulos anteriores, nos aponta para conjunturas que propiciam um contexto favorável ao surgimento da distonia focal. Trazemos, neste capítulo, uma construção descritiva dos casos, com base nos depoimentos apresentados e, no capítulo seguinte, trazemos uma leitura analítica dos casos acrescida de excertos das falas dos entrevistados.

Primeiros contatos com o violão

Dos três entrevistados, observamos que os primeiros contatos com o violão ocorreram em contextos e idades distintas. V1 iniciou seu contato com a música aos 10 anos de idade. Em relato, conta que sua mãe, na época professora de corte e escova no centro Reuben Ramalho, para retirá-lo do ócio, o matriculou no curso de violão que havia no mesmo local onde ela trabalhava. Já V2 e V3, sob influência familiar e de amigos, respectivamente, comentam ter iniciado os seus estudos em música tardiamente.

V2, aos 16 anos, o único, dentre os três entrevistados, com algum músico na família, teve, através de sua tia, os primeiros contatos com algumas peças de violão, a exemplo das peças do método de iniciação ao violão de Henrique Pinto. V3, aos 18 anos, destaca a sua formação autodidata e revela que o seu despertar para o violão emerge mediante a convivência com colegas que já tocavam violão.

Os três entrevistados comentam a sua proximidade inicial com a música e, sobretudo, com o violão a partir do envolvimento com a música popular. Em seu depoimento, V1 destaca a sua aproximação com a música popular brasileira que emerge de seus primeiros contatos com a música, quando ainda criança. Por não haver nenhum músico em sua família, foi através de seu primeiro professor que passou a conhecer e aprender músicas de artistas como Zé Ramalho, Djavan, João Bosco e Caetano Veloso. V2, para além da influência de sua tia, estimulado por seu pai e seus colegas da escola, também começou a escutar bandas de rock, como Pink Floyd, e Guns N' Roses. V3, juntamente com seus amigos do colégio, destaca que, por vezes, adentrava a madrugada tocando violão e aprendendo músicas de Legião Urbana, chegando a, despretensiosamente, montar uma banda com seus colegas. Portanto, observa-se que a música

popular permeia a formação inicial dos três entrevistados e teve uma função importante para a escolha de seguirem adiante com os estudos musicais.

Em dado momento, V1 e V2 ingressaram na Escola Estadual de Música Anthenor Navarro (EEMAN). Dividido em 12 semestres letivos, o curso tem a duração de seis anos, onde o aluno, no primeiro semestre, tem contato apenas com a teoria musical. Somente a partir do segundo período, o aluno, caso aprovado nas provas de solfejo rítmico, melódico e de teoria musical, estará apto para ter contato com o instrumento a que deseja aprender.

Dentro deste contexto, V1, ingressando aproximadamente aos 13 anos, estudou os 12 períodos e concluiu o curso. V2, no entanto, cursou apenas 3 períodos (um ano e meio), dos quais em apenas dois teve contato com o instrumento. V3, distante dos demais entrevistados, tão logo decidido em ingressar no curso de música da UFPB, estudou, com breve auxílio de amigos, os fundamentos da leitura e teoria musical a partir do Pozzoli e de um livro de Maria Luisa de Mattos Priolli.

Sobre a escolha em cursar música, importa enfatizar que os entrevistados relatam uma atmosfera de incertezas e preocupações por parte de seus familiares que, em muito se deve à ausência de conhecimento sobre as possibilidades de atuação do músico e o paradigma fortemente arraigado acerca da instabilidade financeira atrelada à carreira do músico. No entanto, vale destacar que não houve relutância ou resistência por parte de familiares sobre a decisão de cursarem música.

Tipo assim, essa escolha em cursar música foi uma coisa que eu levei meio “à ferro e fogo”. “Sim, eu vou fazer, eu quero fazer!” (V2)

[...]Era de boa dentro do possível para uma família que não tinha a menor noção, ninguém que sabe como é o mercado da música, então vem aqueles estereótipos todos. Porque quem vê de fora, a exemplo de uma pessoa como eu que vim de uma família que não tem músico...bicho, a galera não tem a mínima noção de todas as possibilidades de trabalho que existem. Eles acham que realmente a gente vai passar fome, porque não entendem mesmo. (V3)

V2 e V3, mais velhos que V1, ingressaram no curso de bacharelado em música da UFPB em 2004 e concluíram em 2007 enquanto V1 ingressou no mesmo curso em 2009 e concluiu em 2012. No entanto, apesar desta notável distância temporal, podemos observar em seus depoimentos percepções convergentes a respeito do curso.

Percepções gerais sobre o bacharelado em música da UFPB

Sobre as percepções acerca do bacharelado em música da UFPB, os depoimentos dos três violonistas, em grande parte, se alinham e trazem importantes reflexões baseadas em suas vivências ao longo do curso.

Ao serem indagados sobre suas percepções do bacharelado e a metodologia de ensino, os entrevistados reforçam terem se formado imersos em um contexto de ensino de instrumento dominante baseado no modelo tradicional, com vistas para a resolução dos mecanismos técnicos e motores da performance.

[...] o ensino é em parte imitativo também né? O professor mostra um modelo – “faz assim, por exemplo” - e você vai construindo um repertório de interpretações. Mas como o meu curso era muito voltado para o violão clássico então era aquele modelo de pegar partitura, leva pra casa, estuda, estuda, estuda, digita e tal...chega lá – “tal...é isso aqui”- aí o professor observava. Basicamente era isso! (V3)

Sobre as suas perspectivas a respeito da grade curricular do bacharelado, reforçam o distanciamento existente entre os conteúdos ofertados - em grande parte teóricos - e a prática musical.

A gente fica preso ao papel e fica preso ao instrumento e sua criatividade e seu potencial fica restrito àquilo. Você tem que tocar aquilo que está ali, se tirar aquele papel pra você criar algo dentro do que você estava lendo, são raríssimos os casos que conseguem. (V1)

Por que eu fazia harmonia aplicada ao instrumento quando o professor Léo Meira dava a cadeira que deveria ser obrigatória para todo guitarrista e violonista? Porque era algo voltado para dentro do nosso instrumento! Na aula de harmonia obrigatória que a gente tinha, a gente estudava harmonia no piano. Quem quisesse se resolver, que se resolvesse no violão em casa mesmo. Se soubesse alguma coisa do piano, massa! Se não soubesse, se vira! (V1)

Através de suas falas, é possível constatar a frustração dos entrevistados ao longo de sua formação ao apontarem a carência em encontrar matérias que dialogassem com maior proximidade de suas realidades frente ao violão. Deste modo, questionam a lógica inflexível da grade curricular do bacharelado, onde os alunos são conduzidos a se adequar a esta formatação rígida e conteudista que não estabelece vínculos com as vivências e experiências musicais dos discentes.

Neste sentido, acrescentam, ainda, que quando alunos do bacharelado, pouco ou nenhum espaço havia para repertórios variados, sobretudo a música popular. Havia, portanto,

um programa de peças já bem estabelecido, pautado por um repertório essencialmente erudito e, em determinadas situações, uma certa relutância por parte de alguns docentes em flexibilizá-lo.

A gente entra no curso com uma visão totalmente diferente. Eu conheço músicos que são excelentes violonistas e que dizem ter vontade de fazer um curso superior e eu digo: “Bicho, vou lhe dizer sinceramente...não faça!” Porque a criatividade, a potencialidade que o cara tem de criar e pensar, aquela coisa natural, orgânica que sai dele e vai pro instrumento de criar algo ali, quando você chega dentro, pelo menos no momento em que eu vivi ali, é sufocada (V1)

À título de ilustração, em dado momento da entrevista, V1 exprime o seu gosto pela obra de compositores brasileiros, influenciado a partir das aulas com o professor de violão que orientou na maior parte de sua graduação. Em seu processo de seleção de repertório para o recital de conclusão, havia inserido peças de compositores a exemplo de João Pernambuco, Américo Jacomino (Canhoto da Paraíba), Garoto e Villa-Lobos. No entanto, ao final do curso, já com seu recital pronto, em função do recente afastamento de seu orientador, foi necessário migrar de professor. No decorrer deste processo, relata que houve uma resistência na aceitação deste repertório por parte de seu novo professor, sendo levado, a contragosto, a modificar o repertório que havia escolhido e adequar-se às exigências deste docente.

Ele chamava de “popular”, porque existia aquela barreira com a licenciatura. Ele costumava dizer: “Quando você for fazer a licenciatura você pega uma coisa mais popular”. (V1)

Eu coloquei as cinco peças da suíte de Villa Lobos. A abertura foi com a 1007 de Bach (o prelúdio), botei até uma suíte de Radamés Gnattali e fechei com Three Airs of Court de Guido Santorsola. Então, foi um repertório que eu não gosto de tocar. (V1)

Observamos, também, a deficiência do curso ao esgueirar-se de assuntos de profunda relevância como a saúde do músico. A falta de inserção de discussões sobre saúde corporal no currículo do curso e, conseqüentemente, nas aulas de instrumento é responsável por essa situação.

O depoimento dos entrevistados evidencia a falta de preparo dos alunos durante as avaliações e recitais, bem como a falta de orientação dos professores para uma performance mais eficiente e consciente. A partir disso, os violonistas destacam que essa lacuna no conhecimento é prejudicial para a qualidade das apresentações e apontam para a necessidade de abordar esse aspecto de forma mais abrangente e atenciosa.

[...] Mas porque a gente é ensinado desse jeito. O tocar o instrumento tem que ser o produto final. É preciso enxergar a música fora do instrumento. (V1)

Nessa época não existia ninguém que se preocupava muito com isso. Eles não se preocupavam em falar [...] Se falava sobre alguma coisa, mas muito longe, por conta de um dos meus professores que apresentava uma condição severa que lhe afetava a execução instrumental e a gente tinha ele como uma referência negativa. (V2)

A ausência de orientação adequada por parte dos docentes em relação à gestão dos aspectos psicológicos da performance é uma lacuna significativa no currículo do curso e um ponto de consonância entre os relatos. Ao longo dos depoimentos dos entrevistados, evidencia-se a falta de preparo dos alunos para lidar com os desafios emocionais e psicológicos associados à prática musical. A falta de direcionamento por parte dos professores para uma abordagem que abranja a saúde mental, o controle do estresse, a confiança e o autoconhecimento prejudica o desenvolvimento integral do estudante de música.

O bacharelado tinha essa deficiência. A gente focava muito em tocar, tocar, tocar, mas a gente não refletia muito sobre a saúde do músico. (V1)

Mas, no geral, a gente entrava se tremendo feito “vara verde” mesmo, pra apresentar no palco as peças que a gente trabalhou no período. Aí tinha um professor com aquelas ideias de tomar Inderal (ansiolítico) pra ficar mais calmo, mas era no máximo isso. Não tinha muito esse trabalho psicológico, essa questão de consciência. (V2)

Durante as apresentações eu ficava muito nervoso. No fundo tudo se interrelaciona [...] Tudo é uma cobrança, né? (V3)

Para os entrevistados, a ênfase exclusivamente destinada aos aspectos técnicos e ao repertório, sem considerar os aspectos psicológicos envolvidos na performance, pode resultar em frustrações, ansiedade e, conseqüentemente, no surgimento da distonia focal. Portanto, em suas falas, é evidente a urgência para que as instituições de ensino musical revisem seus programas de estudo e incorporem orientação e suporte psicológico adequados para melhorar o bem-estar e o desempenho dos estudantes de música.

Sobre isso, V2 traz algumas importantes observações sobre o contexto de cobranças e comparações que se dava através das falas de seu professor e como isto foi um fator que contribuiu, posteriormente, para o surgimento de sua distonia.

Mas eu sempre levava isso de boa porque eu achava que isso era uma coisa “positiva” [aspas dele] pro meu desenvolvimento como solista, né? Eu acho que eu me cobrava mais do que ele me cobrava, né? Acredito que foi outro ponto que contribuiu para o desenvolvimento do problema. (V2)

Também, em sua fala sobre o contexto da formação do violão erudito, V3 elenca o que acredita ser necessário para uma performance ideal. Sob sua ótica, o entrevistado comenta que o ideal de uma performance demanda elevada cobrança e um alto grau de expertise, resultado de anos de dedicação. Nesse sentido, cria-se uma expectativa de desempenho que inevitavelmente coloca o aluno em uma posição distante de sua própria experiência, gerando uma sensação de nunca estar completamente preparado para se considerar pronto.

Pra você idealizar como um violonista instrumental [...]puxado mais pro clássico, são anos e anos de estudos e preparação que vão te dar condição de conceber musicalmente a obra, preparar, ter aqueles movimentos todos nos dedos, entender tudo, pra poder chegar no palco.(V3)

De modo geral, constatamos que, ao longo de sua formação musical, os violonistas, expostos a crenças nocivas sobre a prática musical, elaboram para si uma compreensão de performance apoiada por um referencial romantizado da performance e que, conseqüentemente, resulta em elevadas exigências e pressões bem como metas muitas vezes irreais e inatingíveis. Assim, é natural que uma prática sustentada por tais crenças, venha a conduzir o indivíduo em direção ao adoecimento.

Além disso, os entrevistados tecem algumas críticas sobre o bacharelado no que diz respeito à uma formação bastante restrita do profissional da música para um mercado de trabalho que possibilita múltiplas áreas de atuação. Tais declarações refletem uma perspectiva limitada sobre a formação do bacharel, que restringe as oportunidades profissionais do graduado apenas à área da performance.

Ao longo do relato, percebemos que muitas escolhas foram feitas por falta de opções oferecidas pelo curso. No entanto, devido ao desejo de estudar música e, sobretudo, concluir o curso, essas limitações foram aceitas sem muitos questionamentos. À título de ilustração, tomamos como exemplo V1 e V2, ao compartilharem o seu desejo de lecionar e, portanto, questionam a ausência de disciplinas que dialoguem com a prática docente, entendendo este campo de atuação como um importante viés de mercado.

Só que, na real, como não tinha o curso de licenciatura, eu queria muito era estar em sala de aula. Fazer outra coisa que não fosse tocar. Quem vive de performance hoje no Brasil, por exemplo? Eu não sei mais quem vive só de performance. Todo mundo é professor. (V2)

Eu queria ser um bom professor. Então eu não queria ser concertista. (V1)

Ainda, V3 estabelece uma forte relação existente entre a distonia e esta ansiedade gerada ao vislumbrar uma única possibilidade de atuação. O seu projeto de futuro e o seu anseio em alcançá-lo lhe provocou uma sensação de "tudo ou nada" e, com isso, elevadas cobranças, expectativas e o consequente medo de não realizar tal objetivo.

Na própria licenciatura, que tem um viés mais popular, eu acho que estava começando quando eu já estava concluindo. Então, eu pensei: “eu vou estudar, focar no meu curso porque eu não tenho tempo”. E aí eu ficava trabalhando com outra coisa em paralelo (computação). Eu tinha essa sensação de “quando eu terminar aqui, eu vou voltar e recuperar essas coisas porque eu gosto também”. Só que foi uma escolha, já naquele momento eu tive que dizer “não, o que eu tenho vocação, facilidade é pra academia, pra escrever, pra dar aula e tal”, então eu foquei nisso aí, mas eu tinha vontade de voltar pra estudar música popular. (V3)

Aspectos da Distonia Focal

A partir dos relatos obtidos é possível estabelecer uma relação entre os sintomas da distonia focal nos três violonistas. Sobre os seus primeiros sintomas, relatam terem percebido uma perda de coordenação especificamente no dedo médio da mão direita. Ao dedilhar, o médio se contraía em direção à palma da mão. É unânime, entre os três, estarem vivenciando, no período em que surgiram os primeiros sintomas, uma rotina intensa de estudos.

Eu lembro que eu estava numa “vibe” de estudar muito, sabe? (V3)

Então eu queria tocar aquilo ali pra se “lascar”, eu passava o dia todinho estudando. (V2)

[...]acho que por conta da carga de estudo que eu queria correr atrás, eu já comecei a sentir uma perda de coordenação na mão direita. (V1)

Acerca da Distonia Focal, V1 informa ter se dado conta dos primeiros sintomas ainda no início do bacharelado. Apesar de afirmar que a sua rotina diária de estudos não ultrapassava as duas horas, V1 relata que logo ao entrar na universidade deu início a uma carga de estudo mais intensa e revela, ainda, que já no primeiro período, ao estudar uma transcrição para violão de uma das Danças Húngaras, sugestão de seu professor, se deu conta de uma dificuldade ao realizar um determinado dedilhado.

Tinha um dedilhado nessa dança que você toca P - I - M - I²³ e não rolava, aí eu fazia P-I-A-I²⁴ pra não usar o dedo médio, e saía perfeito! Até hoje se eu

²³ Polegar – Indicador – Médio - Indicador

²⁴ Polegar – Indicador – Anelar - Indicador

for fazer esse dedilhado P-I-M-I eu tenho que começar bem devagar pra ir acostumando, aí então eu consigo fazer, mas na maioria das vezes, na leitura à primeira vista eu não faço. (V1)

V2 demonstra uma aceitação ao repertório exigido pelo programa, e uma afinidade em particular com as peças de Villa-Lobos, onde dedicava, em média, seis horas por dia estudando. V2 relata se dar conta dos primeiros sintomas em 2007, durante um ensaio com um grupo do qual fazia parte.

Na época a gente tinha um trio. E durante esse ensaio eu comentei pra um amigo que tinha umas passagens melódicas que eu fazia no violão 1 e meu dedo estava, tipo assim, ‘cheirando a corda’, errando a nota. Passava raspando e não atacava com precisão. Era justamente o dedo médio. Aí passou um ou dois dias, caí na besteira de falar com um dos professores do curso, na época, que já tinha passado por isso, né? Aí mostrei e ele olhou assim e disse: ‘É distonia focal’. E tipo assim, se não era, passou a ser. Se era qualquer outro problema de outra ordem, naquele momento passou a ser distonia focal. E a coisa foi só piorando, parece que ele deu um zoom, uma lupa gigantesca no problema e ampliou mil vezes. E ali foi só ladeira abaixo e a coisa foi piorando a ponto de eu tocar, a ponto de eu fazer o movimento e o dedo parar lá e não voltar, ele ia e ficava parado. E aquilo era uma tortura pra mim. Eu chorava. Estudando coisas simples que eu tocava, que eu toquei pra entrar no curso, que eu tocava muito bem, modéstia à parte, e eu não conseguia fazer, simplesmente eu não fazia. (V2)

Por fim, V3, sobre o início de sua distonia, relata a sua conjuntura de vida quando surgiram os primeiros sintomas. Há uma ansiedade perceptível em seus relatos e uma certa pressa em alcançar as suas metas. Por esta razão, V3 se encontrava em rotina intensa de estudos. Ao dar-se conta dos primeiros sintomas, por já conhecer esta condição, relata que, de imediato, acreditou ser distonia focal. É importante ressaltar que quando V3 foi acometido pela distonia focal, havia concluído o bacharelado recentemente e, tão logo, iniciava o seu trabalho de professor substituto de violão no mesmo curso, na UFPB.

Comigo foi bem nítido. Foi o seguinte: eu estava como professor substituto na UFPB, havia entrado em junho/julho de 2008. Eu estava estudando as minhas coisas de violão mesmo e dando minhas aulas e eu lembro que eu estava meio agoniado, porque eu pensava que eu tinha que estudar, tocar, porque eu queria fazer mestrado. Eu pensava: “Eu to aqui, beleza! Dois anos aqui com esse contrato, uma experiência, mas eu tenho que aproveitar”. Eu lembro que eu estava numa vibe de estudar muito, sabe? Aí ficava estudando escala, um monte de coisa..., mas o dia que pegou mesmo, no meu caso foi bem específico. eu tava estudando Lamentos do Morro. Aí eu sentia que quando eu tentava acelerar criava uma tensão, então eu pensei: “Eu vou fazer aqui só pra ver e sentir o resultado. Fazer meio grosseiro, tentar fazer rápido, fazer uma força porque eu quero sentir se vale a pena perder meu tempo pra desenvolver isso”. Foi o que eu fiz, passei uma tarde brincando, experimentando. Aí quando eu fui puxar eu senti na hora o dedo médio entrar.

Em vez de pegar na segunda corda, pegou na terceira, ele entrou mais pra dentro, saca? Aí eu gelei na hora! Na primeira vez que eu senti eu gelei porque eu já conhecia o problema, entendeu? Então como eu já conhecia eu fiquei assustado. Aí testei várias vezes e senti. Fui testar outras coisas, por exemplo, no prelúdio n. 2 de Villa- Lobos, naquela sessão dos arpejos, aí eu comecei a sentir nos arpejos. Eu tive distonia no final de 2008 e fiquei até 2011 sem tocar. (V3)

Dentro desta conjuntura, os entrevistados reconstróem o cenário em que perceberam os primeiros sintomas de suas distonias e destacam suas percepções iniciais sobre o problema.

Porque, tipo assim, um dia você tá tocando, aí no outro dia parece que borraram a sua cabeça e você desaprendeu algo que você sabia fazer (V2)

Então eu fiquei me sentindo muito mal porque foi a primeira vez na minha vida que eu, de fato, me senti fracassado em alguma coisa. Terminou a graduação, eu era professor substituto, tocava bem, você via que eu estava tocando...então bicho, foi um negócio devastador. (V3)

V1 relata que os exames que realizou e médicos que procurou sempre foram muito imprecisos e vagos quanto ao diagnóstico e possibilidades de tratamento. Em seu depoimento, revela que chegou a procurar o auxílio de um psiquiatra devido ao grau de comprometimento que sua distonia alcançou.

A minha distonia chegou num ponto grave, que alguns números, por exemplo, eu não conseguia escrever, cara. A mente travava! O número 2 e o número 8 eu não conseguia escrever no auge da distonia mesmo. Tava em um ponto que estava refletindo em outras áreas da cognição. (V1)

Dentre os relatos, observou-se, também, uma certa “falta de tato” e, até mesmo, empatia por parte de alguns dos professores além da carência de uma orientação mínima para que se não entrasse em um espiral de pânico e frustração, algo muito comum entre os músicos acometidos pela distonia focal.

Então eu sinto que falta muito, muito mesmo, na academia, porque você fica na dependência de quem são as pessoas que você encontra no meio do caminho que vão te direcionar. (V3)

V2 comenta, ainda, a falta de conhecimento e preparo dos professores em lidar com esta situação e o total desamparo do aluno que precisou tentar desenvolver meios próprios para tentar lidar com a sua condição.

Aí eu falei pro meu professor de violão da época, aí ele, tipo assim, não ajudou, até porque ele não sabia como ajudar. As respostas eram sempre de lamentação, porque, tipo assim, não tinha o que se fazer. Era parar de tocar

mesmo. Mas eu não desisti do violão. Tentei estudar com outros dedos, mas era uma coisa muito complicada, mais difícil ainda, parece que acentuava ainda mais o problema. (V2)

Eu estava no meio pro final do bacharelado. É tanto que eu concluí nesse mesmo ano sem tocar. Eu apresentei um trabalho sobre Augustin Barrios, sobre as gravações dele. Aí eu fiz esse trabalho sobre ele porque eu não conseguia tocar. (V2)

Ao se depararem com estas falhas ao executar o instrumento, devido à ausência de conhecimento e orientação, tudo lhes levou a crer que se tratava da falta de prática e apuração técnica. Com isso, sem a orientação devida, passaram a estudar com mais intensidade visando solucionar aquela falha visível, fazendo com que, conseqüentemente, agravasse ainda mais o quadro da distonia focal.

[...] e sem orientação a gente pensa que pode resolver com mais exercício. 'Ah! É porque não estou estudando o suficiente! É porque eu tenho que estudar mais, eu tenho que organizar mais minhas ideias! E você leva isso para o professor e o professor concorda. (V1)

Processo de recuperação

V3 começa a sentir uma melhora após longas sessões de tratamento de reeducação sensório-motora com um médico especialista e, principalmente, após entrar em um grupo musical onde tocava outro instrumento de cordas que lhe tirava as pressões e cobranças técnicas e interpretativas que o violão lhe demandava.

Eu fiz o tratamento com o médico em 2011. Eram pra ser 12 sessões, eu só fiz 10. Eu só vim começar a sentir alguma melhora objetivamente, depois de seis meses. Ao final de 2011 eu montei, juntamente com outros amigos, um grupo. Esse grupo me ajudou na recuperação justamente porque eu não tocava violão, eu tocava o bandolim. Então eu já estava me sentindo músico sem ter que estar naquela paranoia da mão direita. Só isso aí já tirou uma sobrecarga psíquica muito grande, entendeu? Aquela coisa de você ficar naquela paranoia de que são poucas oportunidades, meu leque é muito estreito, de colocar todos os ovos numa única cesta, entende? Então o lance de tocar o bandolim ajudou nesse lado. Em seguida, comecei a tocar o charango também, e o charango tem a afinação reentrante. A afinação dele não vai do grave pro agudo, ela vai dando saltos. Então os padrões de digitação dele não tinha aquele padrão por exemplo: P I M A²⁵. Você usa se quiser, mas é geralmente alternado, entendeu? Então como eu não tinha que fazer o uso do médio e anelar em sequência, perto um do outro - que era justamente os dois dedos que ficavam travando -, me ajudou muito. E isso de você estar fazendo música e sem necessariamente ficar pensando: "Caramba, se eu não tocar essa técnica especificamente, se eu não conseguir fazer esse movimento eu

²⁵ Polegar - Indicador - Médio - Anelar

“não vou ser músico”, e quando você consegue tocar outro instrumento tem outras coisas que você é capaz de fazer. Então tocar nesse grupo, fazer mestrado, tudo isso também ajudou na questão de tirar o peso das costas, na questão da própria autoimagem de você saber que é capaz. (V3)

V3 elabora uma síntese dos principais fatores que podem ter contribuído para o surgimento da sua distonia. As cobranças internas e externas, as elevadas expectativas de ingressar no mercado de trabalho, um ambiente que promove a competitividade, traços de personalidade como estresse e ansiedade e eventos traumáticos são pontos que puderam ser detectados ao longo de seu relato.

Às vezes eu sinto que tem umas paranóias que contribuem para uma série de fatores que te enrijecem física e psicologicamente. É uma percepção que só quem já passou pela distonia entende. É uma dimensão que você acessa que é muito difícil de explicar. (V3)

A distonia, para V2, foi uma condição extremamente debilitante que comprometeu o andamento do seu curso ao ponto de não realizar o seu recital de conclusão. No entanto, podemos observar que houve uma considerável melhora quando entrou na licenciatura e retirou o peso da carga de estudos, além da responsabilidade imposta sobre um músico performer.

V2 elabora algumas considerações sobre o que pode ter contribuído para a sua recuperação. Podemos destacar, ao longo de seu depoimento, a importância de como um trabalho psicológico pode auxiliar consideravelmente no processo de melhora e recuperação do indivíduo. O seu relato demonstra a carência que existe no curso de bacharelado em música em incorporar mais temas sobre saúde do músico no contexto formativo dos alunos. Foi preciso que V2 elaborasse um próprio método de tratamento para alcançar uma relativa melhora. Um longo percurso que, talvez, pudesse ter sido encurtado ou, mesmo, evitado se houvesse um diálogo aprofundado com outras importantes áreas do conhecimento a fim de promover uma prática mais saudável e consciente.

Aí eu fiquei um tempo sem tocar pra ver se eu relaxava o juízo já que é uma coisa da cabeça [...]Aí eu decidi relaxar, desestressar, não fiquei insistindo tanto e depois eu fui tocando aos poucos, e foi isso que eu fiz [...]Aí eu fazia muito acompanhamento, não precisava fazer muita coisa solo, com frases melódicas. Basicamente isso! Atividade física eu não fazia. Foi mais esse relaxamento mental, de não estar me estressando com isso. (V2)

Em relação a V1, a sua distonia percorreu todo o bacharelado até a conclusão do curso em 2012. O violonista revela ter sentido uma considerável melhora apenas quando foi cursar a licenciatura. A isto se deve ao fato de que na licenciatura V1 já havia pago todas as cadeiras

práticas e, dessa maneira, não carregava consigo o peso da responsabilidade de ser um músico de excelência, além de confessar seu antigo desejo de ser professor e pesquisador.

Para V1, a licenciatura lhe possibilitou abrir um leque de possibilidades na sua carreira de músico, quando no bacharelado se restringia apenas à figura do performer. A licenciatura lhe permitiu conhecer novas linhas de pensamento, novas pessoas e, inclusive, o fez pensar com mais profundidade a sua prática instrumental, aflorando a sua verve de pesquisador. Na sua visão, todo esse universo de possibilidades que lhe foi apresentado, facilitou tanto no seu processo de identificação de seu problema, quanto em seu processo de recuperação.

Quando eu entrei na licenciatura eu vi que era totalmente diferente porque você pensa fora da caixa. Primeiro porque no bacharelado a gente não sai de dentro do departamento, a gente vive dentro daquele departamento. Na licenciatura você sai, você conhece gente nova, você conhece novas linhas de pensamento e você vê que tudo está ligado à nossa prática. E segundo é que você começa a se conhecer mais como músico, conhecer seu corpo como instrumento. A gente não é acostumado a cuidar do corpo. Pelo menos na minha prática do bacharelado eu acordava e não queria saber se tive problema ou se não tive, eu tinha que tocar! Não é bem assim! Tem dia que eu não tô pra tocar, eu tô pra ler, eu tô pra ouvir música e tem dia que eu tô pra tocar o dia todinho, que eu não quero pegar numa partitura, que eu não quero ler nada, eu só quero tocar! E a gente não era ensinado a isso. A gente tinha que seguir aquilo, tinha aquele engessamento de repertório pra gente seguir. (V1)

De maneira geral, o processo de recuperação dos três violonistas foi solitário, sem maiores orientações e acompanhamentos. A isto se deve a particularidade de cada caso e a maneira como os sintomas, ainda que semelhantes, respondem em cada indivíduo.

Ao serem indagados sobre o que a distonia lhes trouxe para além dos prejuízos, provocamos um exercício árduo de elucidar, a partir de algo tão debilitante como a distonia, os aprendizados e benefícios que esta condição pôde trazer.

Os violonistas reconhecem que, para além dos prejuízos, a distonia focal também lhes trouxe ganhos, permitindo-lhes repensar suas práticas musicais e extramusicais, tornando-os mais flexíveis e menos implacáveis sobre sua forma de tocar.

Ela me ensinou a respeitar os limites do corpo e olhar para o que vai ser tocado sem o instrumento, pois eu acho que tudo começa antes, né? (V1)

Nada é tão importante que valha esse esforço de você adoecer por conta disso. Eu acho que essa fase ruim me ensinou isso. (V2)

Foi uma coisa que me fez botar um bocado de pé no chão. Eu acho que no geral me deu uma sabedoria de vida pra mim e pra analisar as pessoas, o mundo, sabe? (V3)

Portanto, observa-se que a distonia lhes trouxe uma nova forma de enxergar a música, com maior consciência e resiliência, considerando de suma importância reconhecer suas limitações e não ultrapassá-las. É notável, a partir de suas falas, que a distonia focal lhes possibilitou, ao longo de suas jornadas individuais, uma ressignificação do olhar e na maneira de compreender este obstáculo, lhes proporcionando uma mudança significativa que ultrapassa os limites da própria prática musical.

Neste capítulo, através dos relatos trazidos, somos capazes de nos aproximar de suas experiências e, assim, compreender com maior profundidade as trajetórias individuais destes violonistas. Com isso, estaremos melhor fundamentados para que, juntamente com todo o suporte teórico, possamos desenvolver uma abordagem analítica mais minuciosa e consistente sobre os três casos.

CAPÍTULO 4

As múltiplas faces da distonia focal

Este capítulo representa a síntese da conexão entre os capítulos anteriores. A partir dos relatos obtidos, traçamos importantes relações entre o surgimento da distonia focal e toda uma conjuntura social, cultural e histórica que os atravessa e, conseqüentemente, os molda enquanto indivíduos.

Buscamos, apoiados pela literatura, elencar pontos sensíveis que consideramos como determinantes para a formação de um contexto com vistas para a promoção do adoecimento. Com base nos depoimentos, podemos vislumbrar a distonia focal de diversos ângulos e perspectivas. No entanto, para isso, fez-se necessário um exercício de apuração do olhar para que pudéssemos enxergar com maior clareza a construção de contextos e ambientes favoráveis para o surgimento desta condição.

Para tal, elaboramos, em sete tópicos, um cenário que nos possibilita compreender mais sistematicamente os processos formativos pelos quais os três violonistas estiveram sujeitos e como estes se entrelaçam com o surgimento da distonia focal. Trazemos, portanto, desde os primeiros contatos com a formação musical em um contexto mais formal²⁶ até o ingresso no ensino superior, seus efeitos e implicações.

Compreendemos, portanto, que a implementação de um modelo de estrutura curricular presente nas instituições de ensino de música pautado pelos moldes conservatoriais, a manifestação e legitimação destes moldes nas práticas docentes, o conseqüente distanciamento dos alunos de seus anseios, realidades e das múltiplas possibilidades de mercado e, por fim, a localização do corpo como um elemento de coadjuvância na prática musical, foram fatores condicionantes para o surgimento da distonia focal nos três violonistas entrevistados.

Os bastidores da Distonia Focal

Neste capítulo, pretendemos obter uma compreensão aprofundada dos efeitos e implicações da distonia focal no contexto da formação instrumental, com o objetivo de promover uma compreensão mais abrangente acerca desse fenômeno.

As aproximações da distonia focal com os aspectos socioculturais ainda são bastante superficiais e ainda são pouco discutidos dentro da literatura. Por isso, ao trazermos os relatos dos entrevistados para o campo analítico, buscamos considerar aspectos prevalentes na

²⁶ Segundo Wille (2005), refere-se à modalidade de ensino onde há uma abordagem sistemática e metódica na forma de transmitir os conhecimentos e habilidades.

comunidade de músicos como o elevado grau de competitividade e cobrança que vai desde a admissão em programas de ensino superior até a seleção de um número limitado de oportunidades de emprego (WRISTEN, 2013), além de ser uma atividade e um contexto em que se exige um alto nível de perfeição, disciplina e exposição à crítica por parte daqueles que esperam ter sucesso, e essas variáveis podem ser mentalmente disruptivas (POWERS, 2013; WRISTEN, 2013).

Ademais, vale destacar fatores que não estão precisamente vinculados à atividade musical, mas que ao afetarem a vida do indivíduo, seja pontualmente, seja continuamente, exercem um papel determinante no desenvolvimento da distonia focal. Sobre isso, destacamos aqui, os estudos de Farias (2017) e Chiles (2022) quando contemplam possível(is) evento(s) que tenhamos experimentado e fomos incapazes de elencar recursos físicos, emocionais ou mentais para enfrentá-lo e, conseqüentemente, tenha provocado uma espécie de “choque cortical”, resultado de uma elevada carga de estresse.

Dentro desta gama de possibilidades, elencamos alguns pontos importantes e consonantes com a literatura vigente, a fim de entendermos os possíveis contextos fomentadores de um quadro distônico.

Iniciação ao Modelo Conservatorial

Ao longo de seus depoimentos, pudemos observar nas falas iniciais dos três violonistas uma relação de proximidade e afinidade com a música popular, edificada ainda em seus primeiros contatos com o violão. Seja por influência de amigos (V3), família (V2) ou professor (V1), a música popular foi uma forma de aproximação dos entrevistados com a prática musical. Destacamos a fala de V1 ao relatar o seu forte vínculo com a música popular e a maneira como ela influenciou o seu gosto pela música: *"Foi o que me deu aquela paixão pela música e formou o meu gosto musical e até hoje é o que eu gosto de ouvir."* (V1)

No entanto, é algo a se reparar que tais experiências iniciais com a música popular são dissipadas à medida em que se decide estudar música em um contexto formal, reconhecido por ter níveis de organização, sistematização e planejamento bem delineados, sendo oferecido de forma intencional, tal como é aplicada em ambientes escolares (WILLE, 2005).

A isto se deve o teor tradicional presente na prática de ensino do instrumento, substancialmente apoiado por uma configuração de ensino fundamentada dentro dos moldes conservatoriais, pautada por uma abordagem pedagógica essencialmente técnica, sequencial e compartimentada, à exemplo da Escola Estadual de Música Anthenor Navarro (EEMAN),

escola especializada de ensino de música, onde V2 cursou por um ano e meio (3 períodos semestrais) e V1 cursou por seis anos (12 períodos semestrais) até concluir o curso.

Então foi quando eu comecei a me interessar a estudar violão e minha tia me matriculou em um projeto que dava aulas de música onde os professores eram alunos do curso de bacharelado em violão e eu fui estudar com eles [...] Fiz 3 períodos na Eeman, o primeiro era teoria e só depois que você pega o instrumento. Aí eu fiz o vestibular pra música e passei. (V2)

Na época que eu entrei na Eeman acho que eu tinha uns 13 anos de idade [...] terminei o curso todo, fui até o 12o período. (V1)

Ainda na EEMAN, são introduzidos a um repertório de caráter essencialmente erudito, focado na figura do intérprete solista, com vistas para a proficiência e excelência instrumental. Este modelo de currículo configura-se como uma formatação de ensino que privilegia o tecnicismo da música, subordinado à notação musical e que, distante de uma concepção integrada às perspectivas sociais, políticas e culturais, oferece pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento das subjetividades do aluno (CARVALHO, 2022).

Já V3, com o propósito de cumprir com o conteúdo programático exigido para ingressar no bacharelado em música, apesar de sua formação autodidata, revela a sua necessidade em se alinhar com esta lógica tradicional de ensino e aprendizagem, ao debruçar-se sobre os conteúdos e métodos bastante focados na racionalização e teorização da prática musical. Nesse sentido, V3 destaca: *“Eu peguei com uma colega, na época, que também tocava flauta, ela me emprestou um livro de Maria Luisa de Mattos Priolli e eu peguei o Pozzoli, que tinha as explicações ali pra eu entender como é que lia uma partitura.” (V3)*

Estes conhecimentos, aparentemente "puros", no entanto descontextualizados, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são elaborados e funcionam (MOREIRA, 2008, p.24). Dessa maneira, estabelece-se uma organização curricular de estudo da música que colabora para o afastamento de outras possibilidades de fazer musical e que, para além disso, se distancia das vivências culturais dos alunos, ao desconsiderar sua música, bem como as práticas de ensino informais (PENNA; SOBREIRA, 2020).

Este modelo de ensino está sujeito a críticas por diversos autores (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003; VIEGAS, 2006; GLASER; FONTEERRADA, 2007; PENNA; SOBREIRA, 2020), sobretudo por reproduzir a organização do ensino adotada pelos conservatórios europeus do século XIX, baseados na imersão em uma prática excessivamente técnica, metódica, repetitiva, inflexível, que não oferece autonomia ao aluno e demasiadamente centrada no repertório erudito europeu. Jardim (2008), destaca, também, a solidificação de uma

forma conservatorial concentrada no arquétipo do “músico professor”, com formação especializada fundamentada a partir de um molde técnico, estético e com forte apelo à performance. Sobre isso, Penna (2007) nos diz:

Sem dúvida, a ideia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. (PENNA, 2007, p.51)

Destacamos, nos relatos, onde também é possível observar uma didática de ensino do instrumento bastante calcada no reprodutivismo metodológico na qual o seu professor, em sua prática pedagógica, aplica para os seus alunos os mesmos métodos, outrora, transmitidos por seu mestre. V1, sobre essa prática, ilustra: *“Eu seguia muito aquela regra do não cruzamento da mão direita, que era algo criado por Renato e que Renato passava para os seus alunos, e como Cláudio era ‘cria’ de Renato terminou passando pra mim também”*.²⁷ (V1)

Sobre esta prática reprodutivista, V1 ilustra, em seu depoimento, que ao longo de sua formação no violão, seguindo a manutenção de uma tradição metodológica, obedecia ao rígido policiamento da digitação da mão direita, visando o não cruzamento dos dedos, chegando, na época, a anotar e especificar em todas as suas partituras a digitação que melhor se adequava para o cumprimento desta regra.

De acordo com Borém (2006, p. 51), a aplicação dos métodos de ensino de instrumentos musicais não explica claramente a razão por trás de cada exercício técnico e como ele se conecta com o próximo passo do aprendizado. Em sua opinião, é comum encontrar uma prática instrumental repetitiva, aleatória e não consciente, onde muitas vezes erros não são evitados.

[...]às vezes o ensino é em parte imitativo também né? O professor mostra um modelo - “faz assim, por exemplo” - e você vai construindo um repertório de interpretações. (V3)

Os professores da época, eles tinham mais ou menos o mesmo background. Então sempre tinha umas coisas de Sor, Bach e por aí vai. Tanto é que a grande maioria da galera meio que ficava ali circundando ali naquele repertório e os professores, meio que sem perceber, eles induzem você, saca? (V3)

²⁷ Os nomes aqui inseridos foram adulterados visando preservar as suas respectivas identidades.

Harder (2008) reforça que este é o retrato de um ensino que conserva o modelo de aulas centrado no professor e que tende a ser afastado de seus pares, inclinando-se a reproduzir o ensino que recebeu, com seus ônus e bônus. Ainda, Glaser e Fonterrada (2009, p. 29) destacam que esta tendência que prevalece na prática docente “continua a ser a reprodução do mesmo modelo de ensino que experienciaram quando alunos, conscientes ou não de estar procedendo desta maneira”. Nesse sentido, Jorgensen (2003) reforça a responsabilidade do professor nas suas decisões metodológicas e levanta o seguinte questionamento: Esse professor apenas transmite o que lhe antecede ou opera como um agente mediador, atuando para transformar?

Observa-se em escolas especializadas de música - embora atualmente haja um crescente número de músicos licenciados e habilitados para a docência - a presença de instrumentistas sem formação docente atuando como professores. Nesse sentido, Jardim (2002, p.109), dramaticamente reforça que “por despreparo total para seu exercício, acaba por repetir a desgraça que sofreu, fazendo com que seus alunos passem pelo mesmo sofrimento”, remetendo aos ideais de linha de produção em massa. Penna (2007, p.51), em seu artigo intitulado “*Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*” aponta:

Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana.

Ainda, em uma de suas falas, V1 relata jamais ter se visto pronto e apto para ser um bom músico. No entanto, ao considerarmos o contexto de ensino em que estava imerso, nos cabe perguntar: O que lhe conferiria o status de um “bom músico”? Além disso, o que diferenciaria um bom músico de um mau músico? Há, no “senso comum”, em grande parte fomentado por um ideal romantizado do fazer musical que, ao longo de muitos anos, contribuiu (e contribui) para a naturalização e legitimação de estereótipos bem como a manutenção de paradigmas à exemplo dos conceitos de “talento”, “dom”, “prodígio” e “genialidade”.

Eu nunca me achei preparado para ser um bom músico. Eu nunca me vi como instrumentista, não. Nunca me vi como um músico de concerto. Eu acho que a rotina do músico de concerto é muito rigorosa. Você subir num palco é uma responsabilidade muito grande, você apresentar uma obra, e apresentar realmente uma obra - vou usar as palavras de um professor de violão que tive - “decente”. (V1)

Jardim (2002) e Pereira (2014) complementam que este modelo revela a pretensão deveras equivocada de se priorizar a exceção à média, gerando um forte caráter seletivo dos alunos, assegurado pelos pressupostos do “talento inato”. A esse respeito, Schroeder (2004, p. 118) não refuta a existência de “talentos” e “gênios”, porém vale considerá-los como exceções em qualquer que seja a área. O problema, muitas vezes, é que na área da música essas são qualidades que asseguram ao músico o status de bem sucedido e isso, educacionalmente, “é extremamente desastroso, pois provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em ‘musicais’ ou ‘não musicais’”.

Sobre a preservação de determinados paradigmas na área da música, observamos nas falas de V2 e V3, um certo destaque sobre a idade em que iniciaram seus estudos no violão. Não é raro constatar que muitos músicos levam consigo a crença de que seus estudos iniciaram tardiamente e, influenciados pelos paradigmas já tão incorporados, tratam de elaborar para si a ideia de que se encontram em uma posição de defasagem e, portanto, desvantagem em relação àqueles que tiveram o seu início mais precoce. Para Morin (2000, p.25) os paradigmas “mesmo que inconscientes irrigam o pensamento consciente, controlando-o e, neste sentido, é também supra-consciente”.

*Meus primeiros contatos com a música eu já era **velho**, acho que foi aos 16 anos. (V2 – grifo nosso)*

*Eu considero que foi bem fora do padrão [...] eu comecei **velho** pra violão. Eu peguei no violão com quase dezoito anos (V3 – grifo nosso)*

Toda área tem isso, mas acho que a área da música, das artes, é mais implacável com o tempo. É mais difícil você correr atrás. (V3)

Em seu artigo intitulado “O músico: desconstruindo mitos”, a autora desenvolve e aprofunda como esta concepção em torno do músico se tornou, ao longo da história, “uma espécie de verdade absoluta” (p. 109). Além disso, a autora traz em seu texto uma perspectiva Bourdieusiana sobre o conceito de qualidade artística, em que confere à determinados tipos de música - em particular, a música erudita - um lugar privilegiado de reconhecimento, consagração e legitimação que “só existe na e pela relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, os escritores e os eruditos” (BOURDIEU, 1999, p. 108).

Portanto, é natural que o aluno, quando imerso nessa aura de ensino já bem estabelecida e que promove as desigualdades, tende a elaborar para si demasiadas cobranças, comparações, desaguando em possíveis frustrações e uma sensação de incapacidade.

[...]o peso do erudito já denota aquela discriminação para certo público, né? Erudito! 'Ah, eu não posso mostrar isso assim, nem todo mundo vai ter a capacidade intelectual de compreender o que eu vou tocar!' Não! não tem nada a ver! E naquele tempo a gente era educado dessa forma, né? Então, o curso em si colocava você pra isso, né? (V1)

Todos estes pontos supracitados são o resultado de uma construção histórica e hoje estão enraizados e naturalizados não só nos currículos escolares, como também em nossa própria concepção do fazer musical, como bem resume Penna (1995, p.140) ao afirmar que o conservatório “está tanto fora quanto dentro de nós”. Sendo assim, vale apontar que tal modelo de ensino ultrapassa os muros das instituições denominadas “conservatórios”, considerando que estudos demonstram a atualização de padrões educacionais em boa parte de escolas especializadas em música bem como cursos de graduação em música (ARROYO, 1999. BARBEITAS, 2002. CUNHA, 2011. MALAQUIAS; VIEIRA, 2019, PENNA; SOBREIRA, 2020).

A institucionalização do modelo conservatorial: *habitus conservatorial*

Ao ingressarem no bacharelado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), observamos, através de seus relatos, que os alunos se deparam, portanto, com a institucionalização do legado conservatorial historicamente estabelecido e sedimentado, que encontra predominância no desenho curricular do curso. De acordo com Barbeitas (2002, p.76), “esse modelo constituiu a base não só do currículo, mas de todo um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX”.

Sobre este prisma, elencamos, a partir do discurso dos entrevistados, alguns pontos importantes sobre a sua formação instrumental no bacharelado que vêm confirmar uma formatação de ensino com forte caráter conservatorial.

O relato de descontentamento por parte dos violonistas entrevistados, acerca de seu processo formativo se afina com diversos estudos (VIEIRA, 2000; COLI, 2008; FRANÇA, 2000; DOURADO, 1995; PEREIRA, 2012, 2014; PENNA, SOBREIRA, 2020) que demonstram que boa parte dos cursos de bacharelado em música no Brasil se firmaram a partir do modelo conservatorial europeu e como a maioria ainda propaga tal modelo de ensino.

À título de ilustração, a fala dos participantes se respalda nos estudos de Jardim (2002), Barbeitas (2002), Pereira (2014), Penna e Sobreira (2020), quando aponta para um molde de ensino com forte enfoque nos aspectos puramente técnicos da prática instrumental, com vistas

para a formação do músico solista, orientado por somente um único tipo de repertório, apoiado por uma supervalorização da notação musical e das normas formais de estruturação definidas na música europeia.

O bacharelado tinha essa deficiência. A gente focava muito em tocar, tocar, tocar [...] O repertório em si foi todo erudito. Que não era o que eu queria, mas a gente entrega o que o professor quer pra terminar logo, a gente sabe disso, né? (V1)

Formava pra você tocar. Aliás, você já tinha que entrar sabendo tocar, você apenas se aperfeiçoava naquela progressão de dificuldades das músicas. (V2)

Basicamente, na maior parte do tempo, era aquele modelo bem tradicional. mestre-discípulo. Você toca alguma coisa e o teu professor critica, no sentido de dizer o que pode melhorar. (V3)

A este conjunto de disposições de agir, pensar e sentir, socialmente explicáveis e socialmente construídas que não passam pelo espectro da consciência de quem o manifesta, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), nomeia de *habitus*.

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009, pp. 90/1).

O *habitus* configura-se como a incorporação, aquisição e internalização de estruturas sociais (VANDENBERGHE, 2006, p. 27) e, portanto, é “história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal” (BOURDIEU, 2009, p.93).

Este cenário que se delineia sobre a prática de ensino da música no contexto acadêmico traz profundas e importantes reflexões. Com base em discussões atuais sobre a educação musical, buscamos compreender melhor como o contexto formativo do indivíduo se relaciona com as mazelas que ele possa vir a desenvolver. Para este feito, buscamos nos alinhar ao conceito de *habitus conservatorial* trazido por Pereira (2012) em sua tese de doutorado, compreendendo-o como “disposições incorporadas que funcionam como matrizes de ações e percepções; durável, mas não estático” (PEREIRA, 2012, p. 135).

A fim de compreendermos em profundidade esta poderosa conjuntura que nos permeia ao longo de nossas vidas, vale entender que o processo de formação do indivíduo é pautado pela elaboração de um conjunto de competências internas (crenças, valores e saberes) e externas

(comportamentos e ações). Tais domínios passam a ser mais ou menos validados e legitimados a depender do campo em que se atua.

Os campos são o resultado de um processo histórico, fruto das disposições que foram sendo criadas e gradualmente inscritas nos corpos ao longo do processo de aprendizagem (BOURDIEU, 2001, p. 129). Em outras palavras, o campo é a materialização e a manifestação do habitus (VANDENBERGHE, 2006) e, portanto, a posição do agente no campo influenciará e até mesmo determinará a forma como ele consome, produz e acumula bens e recursos. No campo, estão em disputa constante as posições de privilégio, determinadas com base no acúmulo de distintos tipos de capital, seja ele econômico, social, cultural ou simbólico.

Assim, o capital simbólico, social e cultural que o agente detém em virtude de sua posição no campo influenciará suas escolhas, preferências e práticas em relação ao consumo e produção de bens materiais e imateriais. Estes recursos herdados ou adquiridos, acumulados ou mobilizados, ao qual Bourdieu chama de capital, é a moeda social que garante o alcance para o status de “bem sucedido” ou “mal sucedido”, de talentoso ou medíocre.

A não correspondência dentro destes parâmetros socialmente estabelecidos localiza o sujeito em um lugar de não pertencimento, de marginalidade frente à uma estrutura já incorporada, percebida e vivenciada contribuindo, desta maneira, para a manutenção de um sistema de hierarquização de poder e privilégios e de distribuição desigual de capital simbólico.

No caso do ambiente acadêmico observamos no corpo docente a figura detentora de maior poder simbólico, portanto portador de maiores recursos e capital para ocupar um espaço privilegiado neste determinado campo. Para Gembris e Davidson (2002), bem como Mills (2007), o professor, além de ensinar habilidades técnicas, também exerce influência, de uma maneira ou de outra, sobre o gosto e os valores musicais dos alunos, além de ocupar uma posição privilegiada para promover apoio ou inibir os recursos motivacionais internos do discente. Podemos destacar em uma das falas de V3, a manifestação prática desta lógica incorporada: “[...] não havia nenhuma indução propriamente, não havia nenhuma coerção pra você fazer nada, mas inconscientemente havia uma indução do próprio meio.” (V3)

Portanto, ao mesmo tempo e dentro deste mesmo espaço social, por outra perspectiva, o aluno, ao adentrar no universo acadêmico vai de encontro à um sistema de ensino musical há muito estabelecido e aceito que, a depender de sua aquisição de capital herdado (fruto de suas vivências e bagagens familiares, educacionais, etc.) pode ser um espaço de consagração, de sucesso ou mesmo de violências simbólicas, de fracassos. De todo modo configura-se como um espaço de reforço dos abismos e desigualdades.

Essa prática de disputa de posições a partir de um acúmulo de posses simbólicas passa despercebida dado que foi historicamente absorvida no inconsciente coletivo tanto do dominante quanto do dominado. Quanto a esta lógica há tanto introjetada, V3 demonstra uma certa consciência: *“Então ele [o professor], meio que sem perceber, reproduz essa lógica, que foi a lógica que deu certo pra ele.” (V3)*

Nessa conjuntura, certos recursos adquiridos fora do contexto acadêmico são pouco aproveitados e raramente dialogam com este mesmo contexto, a exemplo de repertórios de música popular, noções de harmonia funcional, estudos de improvisação. Observa-se, no entanto, que o domínio das notações musicais, do repertório erudito (em especial, europeu), do virtuosismo técnico são competências muito mais apreciadas e, consequentemente, dotadas de maior valor social dentro do âmbito acadêmico.

Portanto, nesse sentido a própria instituição se encarrega de medir, comparar e, por fim, selecionar aqueles mais propensos ao êxito acadêmico. A instituição destes saberes hegemônicos imersos no contexto de ensino do instrumento resulta em percepções distorcidas e romantizadas sobre a prática musical.

Pra você idealizar como um violonista instrumental [...]puxado mais pro clássico, são anos e anos de estudos e preparação que vão te dar condição de conceber musicalmente a obra, preparar, ter aqueles movimentos todos nos dedos, entender tudo, pra poder chegar no palco. (V3)

No tempo que eu fazia o bacharelado eu fui educado em ver música erudita e música popular. Hoje eu já não vejo mais isso! Pra mim tudo é música! [...] E naquele tempo a gente era educado dessa forma, né? Então, o curso em si colocava você pra isso, né? (V1)

Logo, o currículo se torna uma ferramenta utilizada especialmente pelos grupos sociais dominantes para expressar sua visão de mundo, seu projeto social e sua concepção de "verdade". Ele representa um conjunto de práticas que promovem a criação, a disseminação e a absorção de significados na sociedade, tendo um papel fundamental na construção de identidades sociais e culturais (MOREIRA, 2008, p.28). Em seu relato, podemos observar que muitas das escolhas de V3 foram determinadas e moldadas a partir de um constructo sociocultural, representado, aqui, pelo currículo: *“Eu não pensava inicialmente em fazer violão clássico, mas depois que eu entrei acabou que eu peguei gosto, sabe? Porque, na verdade, se só tivesse um curso de violão folk eu ia gostar também!” (V3)*

Nesse aspecto, para ser devidamente aceito e valorado, necessita-se, de fato, uma adequação por parte do aluno menos favorecido de capital para se encaixar nos moldes e

padrões já consagrados na universidade (a exemplo de uma grade curricular irredutível, uniforme e inflexível que, em boa parte, não participa do cotidiano dos músicos em geral). De acordo com Thiry-Cherques, é o *habitus* que nos “leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (2006, p. 33).

Segundo o autor, torna-se imprescindível que, para aqueles que desejam se situar, transitar e se relacionar dentro de determinado espaço social, reconheça e aceite os valores fundamentais e regras deste mesmo espaço, centralizados, sobretudo, no acúmulo e posse de capital específico. Para eles, a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados. De modo a ilustrar este cenário que situa o aluno em uma condição de obediência, destacamos algumas falas dos entrevistados:

Mas o repertório em si foi todo erudito. Que não era o que eu queria, mas a gente entrega o que o professor quer pra terminar logo, a gente sabe disso, né? (V1)

De repertório eu sempre fui muito “de boa”. Eu sempre aceitei o que eles [os professores] colocavam lá. (V2)

Essa adequação, mais perceptivelmente, ocorre, de maneira intuitiva e adaptativa (como modo de sobrevivência) por parte dos sujeitos com menor capital, visto que ainda se observa alguma relutância ou mesmo uma ausência de reflexão de parte dos agentes dominantes (corpo docente, parte do corpo discente com maior acúmulo de capital e a própria instituição) em flexibilizarem-se diante das demandas que não correspondam a práticas já bem estabelecidas e incorporadas por este grupo dominante. Isto se deve porque, de acordo com Morin (2000, p. 34), o *habitus*, semelhante ao conceito de paradigma, “é relativamente autônomo: encontra-se entre o inconsciente-condicionado e o intencional-calculado”.

Também tinha aquela divisão: violão clássico e violão popular. “Você toca popular? então não entra!”. Se você tocar algum clássico, tocar Villa-Lobos, tocar no máximo um Garoto, você ainda entra, mas se você tocar outras coisas...um Tom Jobim, se você fica no popular, não entra. E o mercado, a gente sabe que o mercado não quer mais esse profissional. (V2)

Porque eu gosto muito da pegada dos compositores brasileiros, eu gosto muito da música brasileira, do samba, do choro, eu gosto muito disso! [...] O novo professor me disse: “Não, no bacharelado você vai ter que mudar. Tem que colocar uma coisa mais erudita, não pode trazer um repertório muito popular”. E aí eu tive que correr atrás. E foi o que aconteceu. (V1)

Sendo assim, para entender o porquê de determinados saberes e práticas serem considerados necessários e imprescindíveis em detrimento de outros, desconsiderando, assim, as múltiplas atuações e formações da profissão “músico”, deve-se compreender, antes de tudo, que o campo é um espaço de dominação, uma vez que os valores decorrem de um processo de imposição do interesse de uns sobre outros, no caso, os interesses do dominador. Ao concentrar-se cegamente em um viés único da formação do músico, com o objetivo de torná-lo, sobretudo, um performer (de música erudita), o curso de bacharelado em música demonstra uma profunda carência em conectar-se com as variadas facetas ao qual o músico pode inserir-se no mercado de trabalho.

Para Apple (1994, p. 59) o currículo é produto da visão de um determinado grupo e “é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.” Sobre isso, Ribeiro (2000, p. 61) acrescenta que “é no currículo, portanto, que a seleção dos conhecimentos escolares definidos como fundamentais em um processo educativo é exposta, perpetuando visões culturais estabelecidas a partir de interesses dominantes”. Nesse sentido, fica evidente que a hierarquia dos valores implica uma hierarquia dos estabelecimentos, das grades curriculares, das disciplinas escolares e das práticas docentes.

A figura do professor

O professor de instrumento, enquanto figura central no processo de ensino, com sua experiência dentro do campo acadêmico, com seus capitais (econômico, cultural, social e simbólico) acumulados e, portanto, detentor de grande prestígio exerce um papel de protagonismo no campo e é também o aluno quem exerce o papel de lhe conferir este grande poder simbólico.

Compreende-se que na sociedade, os recursos que alguém dispõe para alcançar os bônus do campo são outorgados pelos seus pares que reconhecem nele alguém com esta condição e com estes recursos para conseguir o que se pretende. Sobre isso, V3 destaca: “*Ele [o professor] tenta, baseado na experiência dele, te ajudar a encontrar caminhos pra trabalhar aquilo ali, pra você alcançar um resultado.*” (V3)

Esta prática construída sobre um ideal de hierarquia se alinha bastante ao conceito de Modelo de Opressão, trazido por Ruth Chiles (2022). Segundo a autora, nessa crença, buscamos constantemente o reconhecimento externo de nossas conquistas. Por essa razão, procuramos nossa medida de valor, particularmente em figuras de autoridade ou pessoas que colocamos em

um pedestal. Além disso, no Modelo de Opressão é comum nos dizerem o que fazer ao invés de sermos encorajados a usar nossa curiosidade para nos reconhecermos interoceptivamente.

A percepção interoceptiva é importante para o controle e regulação do corpo, incluindo a regulação do estado emocional e do comportamento. É também uma das bases para a consciência corporal e para a percepção da própria identidade.

Em virtude desta posição de autoridade que os mestres têm em relação aos aprendizes, os professores costumam exercer um controle maior sobre decisões como a escolha do repertório, os métodos de ensino e as avaliações, frequentemente sem negociar esses aspectos com os alunos (Renwick, 2008).

A gente tinha professores inflexíveis. “Isso aqui, isso aqui e pronto!” Eu cheguei a ouvir de um professor de violão: “Quando você terminar, você toca o que você quiser”. Isso aí mata qualquer aluno! A gente chegava pra escolher o repertório e era repertório a nível do que estava se tocando no período e aí o professor dizia que somente quando a gente terminasse o curso a gente poderia tocar o que quisesse. Aí era peso! (V1)

Os professores da época, eles tinham mais ou menos o mesmo background. Então sempre tinha umas coisas de Sor, Bach e por aí vai. Tanto é que a grande maioria da galera meio que ficava ali circundando ali naquele repertório e os professores, meio que sem perceber, eles induzem você, saca? (V3)

Porém, esta relação onde situa o docente em uma posição de autoridade e dominância e, ao mesmo tempo, o aluno em um lugar de submissão e obediência e despido de um senso crítico sobre sua prática é compreendida, inconscientemente, como de ordem natural e legitimada entre os agentes deste campo. Dentro desta perspectiva, há situações em que o professor, munido de suas crenças, valores e percepções, idealiza e forja o aluno à sua imagem e semelhança, importando a sua realidade na realidade do seu aluno.

De acordo com Davison e Jordan (2007), é comum que os professores de instrumento utilizem suas próprias experiências, incluindo suas crenças sobre motivação, como base para o ensino. Ao mesmo tempo, o aluno, sujeito em formação, na busca por valor simbólico e tendo como referência todo o capital já adquirido pelo dominante e pela estrutura estruturada, abandona todo um sistema de percepções e crenças construídas ao longo de sua trajetória e passa a reconfigurar uma nova representação da realidade alinhada à de seu professor. Em relato de V2, é nítida uma formatação de ensino apoiada sobre uma prática prejudicial que propicia um ambiente favorável para o adoecimento.

Meu professor era muito daquele de querer que os alunos dele fossem iguais aos alunos lá de Londres, onde ele estudou. Ele sempre dizia: “Ah, no período em que você está, os alunos lá em Londres, lá na Europa já estão tocando os cinco prelúdios de Villa Lobos, já estão tocando um movimento do concerto...”. Ele sempre fazia essa comparação e sempre dizia que os alunos de lá eram de um nível lá em cima. E isso, eu creio que ajudou a fazer aquela cobrança interna de que eu tinha que estudar, tinha que vencer aquilo ali, tinha que me dedicar! (V2)

Ainda dentro deste contexto:

Se qualquer problema é atribuído à falta de talento, aptidão ou musicalidade, não se discute a ineficácia de tais metodologias [do modelo conservatorial de ensino], nem a sua incapacidade de atender às necessidades dos alunos, que passam a ser responsabilizados por seu próprio fracasso. (PENNA, 1995, p.135-136).

É através destes mecanismos invisíveis de imposição e dominação que se observa uma violência velada e maquiada na falsa impressão de um ensino democrático e que promove autonomia e senso crítico. Assim, ao longo da trajetória é moldada a percepção da realidade, na crença intrínseca de que não há saída para a transformação.

Por este “comportamento adotado por professores durante uma instrução para pressionar os estudantes a pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma específica”, Reeve (2009, p. 159) denomina de estilo controlador. Ainda que não sejam necessariamente controladores por si, não é raro que muitos professores de música adotem uma perspectiva própria sobre a motivação de seus alunos, influenciando-os em sua maneira de pensar, sentir e agir, além de pressioná-los a agir de maneira específica, como aponta Reeve (2009).

É visto que se faz presente, dentro da prática de ensino de instrumento, percepções nocivas e equivocadas regidas por uma noção controversa do que é sucesso e excelência. Ainda é amplamente difundida a ideia de que para ser um músico não se pode iniciar os estudos tardiamente, bem como a ideia de que para se tornar um músico de excelência precisa abrir mão de uma vida extramusical. Ainda é propagada a compreensão de que o músico precisa competir com seus pares e o entendimento da virtuosidade como finalidade única e última do fazer musical. Ainda é transmitida a compreensão de que não há ganho sem dor, ultrapassando os limites do corpo e mente, além da falsa imagem de dom inato e de genialidade.

Toda essa mentalidade, se aplicada no cotidiano da prática de ensino, torna-se uma realidade no cotidiano do estudante, portanto, um senso comum dentro do campo, além de contribuir fortemente para o surgimento de problemas de ordem psicológica e física.

*Ele sempre fazia essa comparação e sempre dizia que os alunos de lá eram de um nível lá em cima. E isso, eu creio que ajudou a fazer aquela cobrança interna de que eu tinha que estudar, tinha que vencer aquilo ali, tinha que me dedicar! Mas eu sempre levava isso de boa porque eu achava que isso era uma coisa 'positiva' [aspas dele] pro meu desenvolvimento como solista, né?[...] **Acredito que foi outro ponto que contribuiu para o desenvolvimento do problema.**” (V2 - grifo nosso)*

Tudo é uma cobrança, né? Existe a cobrança estética também, aquela perfeição inalcançável, mas existe uma coisa mais prática também que é um lance de você se cobrar e pensar: “bicho, eu tenho que ser bom nisso aqui, eu tenho que terminar isso e eu vou concorrer em um concurso então eu tenho que ser o melhor”. (V3)

Essa reformulação das crenças com base em todas estas percepções distorcidas, naturalmente leva o aluno ao adoecimento, à inevitáveis frustrações, a elevados graus de ansiedade e à sensação de fracasso, visto que de “nada adianta trabalhar apenas a capacidade cognitiva dos alunos, cobrando-lhe tarefas racionais, se sua capacidade de lidar com a insegurança, com os receios do fracasso ou de aceitação não é devidamente estimulada” (NICOLAU, 1997, p. 142). Entendo que inculcação pedagógica pode ser compreendida como violência simbólica, ao impor como legítimas significações arbitrárias, disfarçando sua finalidade real, que é a perpetuação das relações de dominação. Por violência simbólica, compreende-se como toda:

[...] coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (VALLE, 2013, p. 16).

Portanto, o papel do professor dentro do processo de ensino é imprescindível para a formação de um músico dotado de consciência sobre sua performance. A manutenção da ideia de que o aluno é quem deve se adequar aos métodos irredutíveis do seu professor e moldar-se à uma prática de ensino que desmerece suas experiências e expectativas particulares é, de fato, uma violência simbólica capaz de gerar danos ao estudante.

O bacharelado em música e o mercado de trabalho

O Bacharelado em música da UFPB foi criado em 20 de novembro de 1978 e, ao longo de seus mais de 30 anos de existência, tem como perfil acadêmico um enfoque “voltado notadamente para a formação de instrumentistas” (UNIVERSIDADE...,2008, p.4). Em outras palavras, trata-se de um curso com uma abordagem prática essencialmente destinada à prática

instrumental. É apresentado, no Projeto Político-Pedagógico²⁸ (PPP), que o perfil do profissional egresso será essencialmente de “um musicista com ampla capacidade de atuação profissional dentro de sua área específica” (UNIVERSIDADE..., 2006, p. 4; UNIVERSIDADE ..., 2008, p. 19).

No entanto, podemos constatar nos relatos dos violonistas entrevistados a problematização quanto às limitações do bacharelado no que tange a busca por uma formação mais ampla com vistas para a inserção no mercado de trabalho da música. De acordo com os entrevistados, o curso tem um forte caráter tecnicista, pautado pela reprodução passiva e muitas vezes carente de significado, onde “o concertista virtuose aparenta ser o paradigma do músico e do fazer musical” (FRANÇA, 2000, p.59).

O curso de bacharelado em si não preparou nada. Ele ensinava a tocar violão e tipo assim, com essas defasagens que não preparava você pra entrar no palco. Você aprendia a fazer análise, contraponto, mas isso não servia de muita coisa. (V2)

Este modelo educacional calcado nos moldes conservatoriais tradicionais oferece um ensino que não condiz com as reais demandas do mercado de trabalho, dificultando, portanto, o encaminhamento do aluno egresso (COLI, 2008, p.95). Sobre isso, a autora destaca:

Por trás da motivação do aluno que, em todo o seu período de formação, prepara-se para ser solista, oculta-se certa mentalidade eivada de romantismo que alega a “vocação” do indivíduo à [sic] um talento “inato”, fazendo com que o músico dê pouca importância à realidade do mercado de trabalho. (COLI, 2008, p.93)

Pereira (2012), em seu levantamento acerca dos estudos curriculares presentes no ensino superior de música, destaca a manifestação de práticas conservatoriais nestes currículos e a conseqüente falta de conexão destes com a realidade social. Em seus depoimentos, os entrevistados reforçam a evidente necessidade de se promover uma maior interdisciplinaridade e diálogo entre as diferentes disciplinas presentes no currículo, a fim de facilitar a compreensão das conexões entre os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante sua formação. Sobre o ensino de instrumento no contexto do Bacharelado em música da UFPB, o autor destaca:

É fato que, no curso de Bacharelado da UFPB, o ensino de instrumento fica a critério de cada professor, que leciona aulas individuais e, desse modo, é o profissional que tem maior contato com o aluno durante a sua formação. Cada

²⁸ O projeto político pedagógico (PPP) de um curso configura-se como o seu documento base, que apresenta o currículo definido e como ele será aplicado.

docente define os conteúdos que serão trabalhados durante o curso, bem como as estratégias metodológicas que serão utilizadas. Ainda que algumas disciplinas dialoguem entre si e sejam planejadas de modo sequencial, é clara a necessidade de uma maior interdisciplinaridade e de uma melhor articulação entre as disciplinas do currículo como um todo, de modo a facilitar que o aluno estabeleça relações entre os conhecimentos adquiridos durante a sua formação. (PEREIRA, 2014, p.63)

Com base nos relatos apresentados, torna-se notável que o Bacharelado em música da UFPB, em seu currículo e mesmo nas práticas individuais dos docentes, não propunha a promoção de uma vivência integrada e global. Até mesmo para aqueles que almejavam se tornar solistas, havia pouco diálogo com outras áreas do conhecimento que são de fundamental relevância para a formação de um performer de excelência, a exemplo da psicologia, ergonomia e fisioterapia.

Para Louro (2003, p.103), o professor de instrumento é apontado como um mediador na escolha profissional do aluno, uma vez que ele tem o papel de estimular a capacidade do estudante em interagir com sua comunidade e identificar as diversas oportunidades de atuação como músico profissional dentro do seu contexto.

A autora reforça, ainda, a responsabilidade do professor em facilitar a inserção do aluno no mercado de trabalho desejado, promovendo diálogos acerca dos conhecimentos e expectativas profissionais dos estudantes, de modo a garantir que suas aspirações sejam atendidas no contexto em que desejam atuar (LOURO, 2003, p. 104). Portanto, considera-se importante ter em mente que a formação do aluno deve ser cuidadosa em relação à habilidade de atuar como solista ao longo de toda a sua trajetória, uma vez que essa especialização não é uma escolha viável para a maioria dos músicos, diante das diversas alternativas de atuação disponíveis (COLI, 2008, p.93).

Este assunto consiste em uma preocupação palpável por parte dos três violonistas entrevistados, o que desencadeia uma série de incertezas, expectativas e medos sobre o futuro profissional e financeiro. As possibilidades de trabalho apresentadas para um violonista solista erudito em João Pessoa são mínimas, visto que este instrumento não tem lugar cativo nas orquestras ou nas bandas (sinfônicas, militares, bandas baile) e com isso se restringe fortemente o seu campo de atuação.

Por esta razão, muitos profissionais precisam se adaptar para alcançar algum espaço no mercado de trabalho (COUTINHO, 2014) e, frequentemente, encontram oportunidades de trabalho em contextos que demandam habilidades e conhecimentos além daqueles adquiridos durante sua formação, como é o caso da docência, por exemplo. Todavia, “acreditamos que isso deva ocorrer por opção do profissional e não por falta de opção” (COUTINHO, 2014, p.88).

Esta instabilidade na carreira é um importante gatilho para uma condição de estresse psíquico e emocional.

Pelo que eu vivi, eu acho que o bacharelado em si não prepara o músico, o violonista para o mercado de trabalho que a gente tem em João Pessoa. A gente não sai pronto. Por exemplo, você termina o bacharelado...isso aconteceu com vários colegas da gente, aí você pensa: "Vou fazer o que agora, vou trabalhar em quê?" A gente não é educado, por exemplo, no violão, a improvisar, a pegar uma música de ouvido, a acompanhar alguém. A gente fica preso ao papel e fica preso ao instrumento e sua criatividade e seu potencial fica restrito àquilo! (V1)

Na época esse curso, eu não sei como tá hoje, te formava pra você trabalhar em nada, né? Formava pra você tocar. Aliás, você já tinha que entrar sabendo tocar, você apenas se aperfeiçoava naquela progressão de dificuldades das músicas. O curso de bacharelado em si não preparou nada. Ele ensinava a tocar violão e tipo assim, com essas defasagens que não preparava você pra entrar no palco. (V2)

No meu caso, que toquei violão numa pegada bem mais erudita, é um universo muito mais fechado do que o resto da galera [...] por falta de um pouco mais de entendimento de como funciona o mundo real da música[...] (V3)

Ainda antes dos anos 2000, Kramer (1997, p. 20-21) já enfatizava a importância de se criar propostas pedagógicas que estejam em consonância com a realidade e as necessidades da comunidade que elas visam atender. Isso significa que essas propostas devem ser geradas a partir de “perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal”, ao invés de “ratificarem respostas de um lugar que não é o seu”.

Bonfim (2017), em trabalho mais recente, defende uma revisão imediata dos conceitos relacionados à formação profissional em música nas escolas de música, faculdades e demais centros de formação. É preciso expandir as possibilidades de profissionalização para além das oportunidades limitadas pelas orquestras profissionais.

Trazendo para o contexto do violão erudito as opções são ainda mais restritas, visto que o violão sequer é um instrumento cativo das orquestras, lhe restando a atuação como músico solista. Porém, em uma de suas falas, V2 levanta uma importante questão que sintetiza uma preocupação frequente entre os violonistas entrevistados: “*Quem vive de performance hoje no Brasil, por exemplo? Eu não sei mais quem vive só de performance*” (V2).

V3 estabelece uma forte relação existente entre a distonia e esta ansiedade gerada ao vislumbrar uma única possibilidade de atuação. O seu projeto de futuro e o seu anseio em alcançá-lo lhe provocou uma sensação de "tudo ou nada" e, com isso, elevadas cobranças, expectativas e o consequente medo de não realizar tal objetivo.

Eu acho que, inclusive, isso tem muito a ver com a história da distonia. Tem um link, sabe? Porque isso cria em você toda uma tensão, toda uma ansiedade de que você só tem uma ficha e você está apostando tudo na sua vida numa coisa só, poucas coisas, né? Um leque muito pequeno de coisas, e se você não der certo isso gera toda uma tensão, como, por exemplo o meu caso. Tem tudo a ver com isso! Hoje olhando pra trás eu faço essa avaliação toda, que eu não tinha essa percepção na época. (V3)

É importante, portanto, que as propostas curriculares sejam vistas como ferramentas para gerar mudanças significativas e não se limitem a um pensamento burocrático que deve ser seguido, possibilitando ao aluno vislumbrar variados espaços de atuação. Sobre isso, V3 desenvolve, em seu relato, a sua percepção acerca dessa carência do bacharelado em possibilitar uma vivência mais ampla e significativa para seus alunos.

O que eu sinto muita falta na academia é justamente gente que tenha mais vivência com o mundo real, porque a leva de professores que entrou nos anos 80, a maioria não teve muita vivência de música, no sentido de “vou tocar aqui na noite pra ganhar meu dinheiro”, entendeu? O cara terminou o curso, aí dava uma aula no conservatório, passou um tempinho ali dando aula e dando umas tocadinhas, aí era a época que estavam se abrindo os cursos de música, e entrou gente pra caramba. (V3)

Reforçando esta narrativa:

[...] qualquer projeto político [pedagógico] deve estabelecer quais as necessidades sociais, de acordo com a sociedade e momento histórico onde se inclui [...] [além da] importância do contexto social em que o movimento de aprendizagem se estabelece, no âmbito da relação do homem com o mundo e na objetivação do homem com o mundo de trabalho. (MORASTONI; MALINOSKI, 2006, p. 12-13)

A partir disto, é certo que uma proposta de currículo que possibilite o diálogo com outras áreas do conhecimento, fornecendo ao aluno um leque de possibilidades de atuação, permite que o discente possa desenvolver com maior profundidade as suas aptidões e enxergue com mais clareza e objetividade para as múltiplas áreas de atuação que a música compreende.

Vale acrescentar, também, que a tentativa de cumprir com as elevadas exigências e demandas das cargas horárias exigidas na grade curricular do bacharelado é um fator de sobrecarga física e mental a ser considerado. O conteúdo programático apresentado é formulado a partir de um modelo que promove uma lógica quantitativa do aprendizado em detrimento de sua qualidade, pautado por um grande volume de tarefas que estabelecem pouco vínculo com a prática e que fomentam a reprodução passiva ao invés de estimularem a criatividade. Sobre esta assertiva, V2 destaca: *“Você aprendia a fazer análise, contraponto, muitas disciplinas, mas isso não servia de muita coisa” (V2).* Ainda, V1 acrescenta:

Na própria universidade, a gente trabalhava muito teoricamente e tocava pouquíssimo. No início do curso você tem uma hora de instrumento e uma hora de prática em conjunto, por semana. Não sei se ainda é assim. O resto da semana eram todas de matéria teórica. A gente estudava aquelas cadeiras difíceis de estruturação e análise. Serve de alguma coisa? Serve! mas pra gente que é violonista pouquíssima coisa! (V1)

Este panorama, fruto de uma sociedade pós-moderna do trabalho, trata-se de um modelo pautado pela produtividade, pelo desempenho e pelo individualismo, onde há a crença de que tudo pode ser alcançado e conquistado por meio do esforço. A maximização do desempenho se tornou uma nova ordem social prevalente. Este fenômeno sintomático do capitalismo leva o indivíduo à uma crença deveras meritocrática de que a única razão de seus objetivos não serem alcançados deve-se à falta de empenho e “trabalho duro”, desconsiderando, assim, toda uma conjuntura social, cultural, anatômica, emocional e psicológica que o atravessa.

Neste contexto, V1 comenta: [...] “quando entrei lá, acho que por conta da carga de estudo que eu queria correr atrás, eu já comecei a sentir uma perda de coordenação na mão direita. Já no início do curso!” (V1). Portanto, essa abordagem com uma carga excessiva de responsabilidade em que “o explorador é ao mesmo tempo o explorado” (HAN, 2015, p. 17) pode resultar em várias doenças físicas, psicológicas e emocionais. Sobre isto, Nicolau (1997, p. 141) permanece atual:

[...] é preciso repensar nossos processos de ensino, no sentido de propiciar uma aprendizagem que leve em conta a atividade emocional dos alunos, [...pois] é importante entender o que significa – e como – levar inteligência à emoção, pois essa compreensão, em si mesma, pode ajudar em certa medida.

Além disso, segundo os relatos dos violonistas entrevistados, o Bacharelado, apesar do que consta no PPP do curso, oferece pouco espaço para o exercício lúdico, criativo e crítico sobre a prática instrumental.

É como se tivesse pego a sua capacidade criativa e colocando numa caixa e daqui a quatro anos você tira. Você vai sair daqui com um papel e acabou! (V1)

Mas como o meu curso era muito voltado para o violão clássico então era aquele modelo de pegar partitura, leva pra casa, estuda, estuda, estuda, digita e tal...chega lá - “tal...é isso aqui”- aí o professor observava. Basicamente era isso! (V3)

Isto se deve ao fato de que nem sempre os documentos são condizentes com a prática. Para Coutinho (2014, p.48), pode-se dizer que o termo “currículo proposto” se refere àquilo que é apresentado de forma teórica nos documentos oficiais (currículo formal), como o Projeto

Político Pedagógico do curso. Por outro lado, o "currículo em ação" é o que de fato ocorre na prática (currículo real), que não se limita aos conteúdos formais da matriz curricular e se estende para além do ambiente universitário.

De acordo com o PPP do curso dos anos de 2006 e 2008, o objetivo do curso se mantém o mesmo:

[...]formar profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas áreas de Práticas Interpretativas e de Composição, potencializando suas capacidades musicais, **críticas e criativas** para que possam desenvolver condições para releitura de obras musicais compostas ou para gênese de obras musicais originais. (UNIVERSIDADE..., 2006, p.4; UNIVERSIDADE..., 2008, p.16 - *grifo nosso*)

No entanto, para a efetivação de uma prática que promova uma reflexão crítica, Queiroz (2005) aponta que seria de grande relevância uma abordagem em que a prática musical fosse compreendida não somente como um evento ou produto, mas também como um processo que incorpora aspectos musicais e extramusicais, conferindo um significado mais amplo à atividade musical além de suas estruturas formais. Consequentemente, ao adotar essa perspectiva, os alunos estarão constantemente examinando e avaliando sua própria prática como professores ou intérpretes, evitando a mera reprodução de conhecimentos sem reflexão crítica. No entanto, V1, em uma de suas falas, retrata a distância entre o “currículo proposto” e o “currículo em ação”: *“No bacharelado tinha umas cadeiras que a gente não refletia tanto, a gente só executava” (V1).*

Além disso, de acordo com Coutinho (2014), para que o aluno desenvolva sua capacidade criativa, faz-se necessário incentivá-lo a romper com padrões convencionais, a expressar-se de forma singular e a criar sua própria interpretação musical. Através desse estímulo, ele terá a liberdade de experimentar e explorar diferentes possibilidades musicais, fugindo das normas estabelecidas e desenvolvendo sua própria identidade musical.

Gaunt e colaboradores (2012) buscaram compreender o papel dos professores de música na transição dos alunos para a vida profissional, em um contexto em que a profissionalização na área apresenta cada vez mais diversidade e mudanças. Nesse sentido, é importante destacar que, além do desenvolvimento de habilidades técnicas e motoras, é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades criativas, colaborativas e flexibilidade para lidar com as novas demandas do mercado profissional da música.

Dessa forma, reavaliar a maneira como a avaliação é feita é de extrema importância, uma vez que isso pode tornar o processo educacional mais transparente e consciente. Além

disso, essa iniciativa pode levar os alunos a uma realização musical mais autônoma e criativa, como destacado por França (2004, p.46).

O violonista e o corpo

É notável que os estudos acerca dos aspectos corporais na formação do instrumentista têm avançado nos últimos anos. Isso tem sido possível graças à realização de eventos, debates e à criação de sociedades médicas para músicos, além da disseminação de conhecimentos por meio de publicações acadêmicas, livros e periódicos. Há uma crescente conscientização da importância de se estudar e compreender o corpo do músico e como ele se relaciona com o instrumento, especialmente no que diz respeito à prevenção de lesões e ao aumento da qualidade e eficiência da performance musical.

Essa maior abertura para estudos interdisciplinares tem permitido uma maior integração entre a música e diferentes áreas do conhecimento, tais como a medicina, a fisioterapia, a psicologia, a educação física. Essa integração é de fundamental importância para que se compreenda melhor o corpo do músico e para que se desenvolvam estratégias mais eficientes de ensino e prática musical.

No entanto, ainda é preciso avançar no sentido de se compreender melhor como esses conhecimentos têm sido aplicados na prática do ensino de instrumentos musicais, sendo importante avaliar de que forma esses estudos têm influenciado as propostas metodológicas adotadas pelos professores de música no dia a dia, e se há uma efetiva incorporação desses conhecimentos na prática musical.

Embora seja gradativa a compreensão acerca da relevância do corpo para a prática instrumental, nos últimos anos tem-se observado um aumento nos relatos de adoecimento e falta de prevenção entre músicos.

De acordo com Oliveira e Vezzà (2010, p. 39), “a convivência com as queixas do sistema musculoesquelético parece fazer parte do cotidiano de muitos músicos e estes prosseguem em suas atividades profissionais com elas e apesar delas, como em outras categorias profissionais”. Costa (2015) realizou um levantamento que reforça a crescente preocupação com a saúde dos músicos e ressalta a importância da implementação de métodos preventivos por parte dos instrumentistas.

De acordo com os relatos dos entrevistados, pouco se promovia no ambiente de sala aula um diálogo aprofundado a respeito dos cuidados necessários para uma prática efetivamente saudável. Segundo seus depoimentos, raras eram as demonstrações de preocupação ou

consciência visando uma compreensão mais abrangente da prática do violonista que enfatizasse medidas preventivas tanto do ponto de vista físico quanto psicológico. O ensino do violão se distancia das reflexões sobre o corpo à medida que se debruça sobre os mecanismos técnicos da prática instrumental.

[...]no geral, a gente entrava se tremendo feito “vara verde” mesmo, pra apresentar no palco as peças que a gente trabalhou no período. Aí tinha um professor com aquelas ideias de tomar Inderal (ansiolítico) pra ficar mais calmo, mas era no máximo isso. Não tinha muito esse trabalho psicológico, essa questão de consciência.(V2)

[...]a gente não refletia muito sobre a saúde do músico. A gente não refletia sobre postura, sobre isso ou aquilo outro, né! Porque o que é que a gente faz? A gente vai e pega uma peça e não vai analisar, não observa nada e já vai metendo a mão ali e ver o que é que sai. Quando trava, resolve e pronto. A gente não tenta ver o que é que tem de novo ali, organizar mentalmente. A gente vai logo de cara! Mas porque a gente é ensinado desse jeito. (V1)

Em relação aos materiais de ensino de violão no Brasil, pode-se afirmar que prevalecem os métodos didáticos tradicionais associados ao violão clássico, cujo foco principal é a formação de solistas instrumentistas (PINHEIRO JÚNIOR, 2017)

Para Santos (2013), a incorporação do violão no ambiente acadêmico demandou da comunidade de violonistas uma interação constante entre a prática e o ensino. Como consequência, "o violão importou, portanto, práticas, repertórios, fundamentos filosóficos e metodologias de ensino não apenas dos instrumentos “de elite”, mas também de sua mais nova tradição, resgatando os laços com seus parentes antigos” (*ibid*, p.123). O autor destaca, ainda, que a literatura de violão, levando em conta as necessidades e aspectos dos violonistas, apresenta uma grande variedade de trabalhos que podem ser categorizados em três grupos distintos, são eles:

(i) *manuals de instrução geral*, onde é possível encontrar métodos de ensino que abordam os aspectos necessários para uma execução eficiente do violão, tais como postura (como sentar e posicionar as mãos no instrumento) e exercícios que explicam o desenvolvimento das principais técnicas utilizadas pelos violonistas;

(ii) *manuals de exercícios*, onde há uma ênfase maior em elementos que requerem habilidades motoras e técnicas específicas para a execução do violão.

(iii) *manuals de repertório*, com o objetivo de fornecer um repertório que se adapte ao nível técnico e musical do estudante, apresentando sugestões de digitações e interpretações em uma progressão gradual. Entre os mais citados aparecem: H. Villa-Lobos; F. Sor; J. S. Bach;

Leo Brouwer; M. Giuliani; F. Tárrega; M. Carcassi; A. Barrio, entre outros (SCARDUELLI; FIORINE, 2015).

Porém, esta metodologia de ensino proposta, apoiada sobre uma cartilha de manuais e métodos é conflituosa ao se esperar resultados iguais em indivíduos com anatomias, propósitos, mentalidades, facilidades e limitações distintas. Perone (2005, p.122) nos diz que “a oposição entre corpo sentido e corpo sabido atravessa toda a nossa prática. O saber não pode substituir a consciência do corpo, a qual se obtém unicamente através da vivência”. É preciso ter cuidado para evitar que a intelectualização do corpo invada o espaço das sensações, substituindo a consciência corporal e afastando o indivíduo da realidade da experiência. “*O tocar o instrumento tem que ser o produto final. É preciso enxergar a música fora do instrumento*”, destaca V1.

Neste sentido, Braz (2004, p. 74) defende a importância de valorizar a singularidade de cada músico através da “exploração do repertório pessoal de movimentos do aluno”, incentivando a experimentação de diferentes formas de executar uma mesma ação. Além disso, a autora acrescenta que a busca pela criatividade não se limita apenas à personalização do gesto, mas também envolve a ideia de desenvolver um "corpo inteligente", no qual a técnica (à exemplo do violão) não é vista como um conjunto de regras a serem seguidas, mas sim como algo que deve ser encarado enquanto uma busca individual de cada sujeito. Queiroz (2010, p. 199-200) define técnica como:

[...] um conjunto de procedimentos utilizados pelo violonista para atender às necessidades expressivas da performance. Sendo estes procedimentos caracterizados pela adequação física do intérprete às particularidades do instrumento, possibilitando que ele expresse, da melhor forma possível, uma determinada ideia musical. Ou seja, a técnica é uma ação prática, que possibilita a obtenção no instrumento das sonoridades e dos demais recursos necessários para a interpretação de uma obra musical.

Ao contrário da criação de um novo código ou da busca por uma cópia mais perfeita de modelos, é vital vincular a criatividade a um processo de autoconhecimento, incentivando os músicos a experimentar diferentes possibilidades e a descobrir suas próprias técnicas. (*ibid*, p. 63). Tourinho e Silva (2006) apontam para a importância de se promover um ensino de instrumento cada vez mais distante de uma ótica cartesiana, na qual o corpo é situado enquanto uma entidade distinta e separada das demais dimensões que o compreendem:

Podemos lidar com este instrumento [o corpo] de maneira disciplinar, entendendo-o como mecanismo através do qual executamos uma ideia. Ou podemos entendê-lo como agente do nosso trabalho artístico, como parte integrante da Gestalt ser humano, CORPO-MENTE-ESPÍRITO, entendendo

o corpo enquanto corporeidade e partindo de uma abordagem libertadora. (TOURINHO; SILVA, 2006, p. 37).

Portanto, na pesquisa sobre o movimento, é primordial a ênfase dada ao indivíduo “no sentido de que cabe a cada um de nós empreender a aventura de descobrir os saberes do seu corpo” (KATZ, 2009, p. 31). Em sua fala, V3 reforça, também, a necessidade de um trato adequado a respeito dos debates sobre postura e cuidados preventivos a fim de evitar um excesso de vigilância que venha a conduzir o surgimento de possíveis bloqueios e tensões físicas e psicológicas.

Essa percepção me veio depois da distonia, que é esse lance de que é importante ter uma noção da postura, mas assim...não é aquela coisa de ter uma postura rígida, porque muitas vezes essa paranoia com postura criava tensões também, saca? Gera tensão que não é só física, é psíquica também. Você ficar hiper vigilante com certas coisas, entendeu? Eu percebo hoje que é importante falar de aquecimento e tal, mas eu acho que a abordagem nem sempre é muito produtiva, pois acaba que ela trava você em outras coisas. (V3)

Observamos que a sua conscientização a respeito deste assunto surge apenas após o aparecimento de sua distonia, o que demonstra a carência por discussões aprofundadas sobre a prevenção de enfermidades relacionadas à prática musical que, possivelmente, poderia ter sido mais facilmente evitada, se incorporada nos currículos e práticas docentes.

Desta maneira, considera-se imprescindível a necessidade de se “dar um corpo” ao violonista, visto que é fundamental tanto para a saúde física do músico que utiliza seu corpo, sua voz e/ou instrumentos musicais na prática musical, como para a comunicação de um conteúdo expressivo que lhe é visceralmente necessário comunicar. Essa experiência possibilita uma maior organicidade e conexão com a música, utilizando o corpo em sua totalidade.

Entretanto, os relatos apresentados condizem com uma prática despida de consciência e que desconhece o próprio corpo. Esta falta de preparo é decisiva para o surgimento de possíveis tensões, dores e enfermidades. Destacamos aqui, uma importante fala que ilustra bem esta superficialidade nas abordagens sobre os cuidados preventivos relacionados à prática instrumental, haja vista a naturalidade com que relata as suas experiências com certas enfermidades.

Sim, sempre se falava bastante sobre a questão corporal, prevenção, postura. Eu tive bastante problema assim! Uma tendinite no pulso, dor no ombro, e eu não fazia muita atividade física, teve todo uma série de coisas, mas nada de outro mundo. Uma 'tendinitezinha', vai gelo e exercícios, beleza! Daqui a pouco, dorzinha no ombro, coloca gelo. Sempre aparecia, mas era falado bastante! (V3)

Ademais, como apontado no capítulo 1, há uma forte relação entre a distonia focal do músico e uma rotina de excessos físicos e, consequentemente, mentais. A distonia está intimamente relacionada com as atividades profissionais que envolvem o uso excessivo da musculatura esquelética e da coordenação motora fina (FARIAS, 2017; CHILES, 2022). Neste cenário, é possível constatar nos relatos uma prática de estudos que corrobora para o surgimento de problemas musculoesqueléticos e que podem desaguar em problemas de ordem neuromotora, a exemplo da distonia focal.

E houve uma vez, perto do final do curso, que eu estava estudando um negócio e peguei muito pesado, aí eu tive uma dor na musculatura do antebraço que eu passei um bom tempo sentindo uma dor bem chata. Foi um negócio bem dolorido mesmo, sabe? Um dia eu exagerando nos estudos, mas acabou que na graduação eu terminei ok. (V3)

Quando eu tinha tempo eu passava, sei lá, cinco, seis horas estudando. Se eu tivesse a manhã livre, eu passava a manhã todinha estudando, se eu tivesse a tarde livre, eu passava a tarde todinha estudando. O tempo que eu tivesse, eu estudava. Não tive nenhum outro problema por conta dessa rotina. A única coisa que, inclusive minha esposa, na época minha namorada, dizia era que eu estava estudando tanto que estava ficando com o braço empenado! Porque eu andava com o braço meio pra fora, desequilibrado de tanto ficar com o instrumento, ficava meio torto, com a coluna torta. (V2)

A partir destes depoimentos, é válido considerar que a resistência física deve resultar de uma boa utilização da musculatura e não da habituação do desconforto (COSTA; ABRAHÃO, 2004). De acordo com Romero (2016, p.61), “se é possível que nossos padrões gerais de movimentos tenham se tornado inconscientes, é possível que a nossa percepção do desempenho no instrumento também não seja mais fiel à ideia de equilíbrio e balanço que propiciam bem-estar”.

Nesse contexto, Rosset-Llobet (2004) destaca que muitos dos problemas físicos enfrentados por músicos durante a execução poderiam ser prevenidos se houvesse um maior conhecimento sobre o fator muscular envolvido nesse processo. *"Mas ainda coloco a culpa nos professores da época. Porque a gente era orientado para isso. Eram pouquíssimos professores ali que davam uma aula prática para que a gente pudesse refletir"* (V1).

Os primeiros sintomas da distonia, por exemplo, muitas das vezes, são sutis e se assemelham com pequenos deslizos técnicos. Porém, em virtude do desconhecimento sob as enfermidades relacionadas à prática musical, é bastante comum tentar solucionar tais deslizos aplicando uma carga ainda maior de treino, o que catalisa mais o problema.

Quem já passou pela distonia saca, mas uma pessoa que não sabe o que é distonia acha que é falta de estudo, porque é muito sutil. (V3)

[...] E sem orientação a gente pensa que pode resolver com mais exercício. “Ah! É porque não estou estudando o suficiente! É porque eu tenho que estudar mais, eu tenho que organizar mais minhas ideias!” E você leva isso para o professor e o professor concorda. (V1)

Vale acrescentar que ainda em virtude dessa ausência de preparo e conhecimento, V2 comenta sobre a falta de amparo e direcionamento por parte de seus professores e colegas ao compartilhar sobre o seu problema.

Aí eu falei pro meu professor de violão da época, aí ele, tipo assim, não ajudou, até porque ele não sabia como ajudar. As respostas eram sempre de lamentação, porque, tipo assim, não tinha o que se fazer. Era parar de tocar mesmo. (V2)

Logo, Rosset-Llobet (2004) ressalta a importância de se dar mais atenção aos aspectos físicos e mentais da performance musical desde o início do aprendizado do instrumento, e defende que essa responsabilidade deve ser assumida pelos professores, que devem ensinar aos alunos medidas preventivas para a utilização saudável do corpo. No entanto, não é raro que os professores enfrentem dificuldades em solucionar desafios complexos relacionados à música e à técnica instrumental, que são frequentemente encontrados no processo de ensino (ZHUKOV, 2013).

Além disso, o ensino de instrumento carece de uma orientação que promova uma melhoria na gestão psicológica e emocional do fazer musical. Sobre isso, cabe a fala de V2: *Se você está nervoso, tem como resolver isso? Naquela época não tinha muito essas preocupações, não [...] Não tinha muito esse trabalho psicológico, essa questão de consciência.” (V2)*

Deste modo, a presença do músico no palco é influenciada por experiências sensoriais múltiplas e resulta na capacidade do instrumentista de reagir aos estímulos de forma integrada, dentro de uma “experiência unificada emotiva, expressiva e sensorial” (MADEIRA, 2017, p. 20). Porém, conforme exposto no estudo de Glaser e Fonterrada (2007, p. 28), os docentes, embora possuam o desejo de promover alterações em suas abordagens pedagógicas, ainda “não consegue[m] efetivar essas mudanças porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação”. Nessa perspectiva, para V2: *“Se falava em Carlevaro por conta daquelas questões de se tocar com o mínimo de esforço, mas eu falo por mim...eu enxergava isso como uma coisa muito distante”. (V2)*

Dentro de todo este contexto, não é de todo errado concordar com Mathieu (2013, p.11), ao considerar que há “músicos que não dão a impressão de tocar com o instrumento, mas contra ele”. Esta fala retrata um cenário bastante comum dentro da área musical em que a prática instrumental promove tensões e rigidez na qual “o corpo é maltratado, sua propensão natural para o movimento é prejudicada” (*ibid*, p. 11). Sobre isso, Chiles (2022, p.70-71) nos diz:

Nós incansavelmente nos dirigimos para praticar por horas e horas com concentração, de sobrancelha franzida, séria, muitas vezes micro-obcecados e analisando apenas um detalhe de nossa execução. Não podemos relaxar e nos sentir satisfeitos até que tenhamos tudo perfeito.²⁹

À medida que desenvolvemos hábitos de movimento e postura, o corpo e a mente se condicionam a repetir os mesmos padrões musculares até que eles se tornem automáticos e inconscientes. Com o tempo, a sensação habitual desses movimentos torna-se parte do nosso background sensorial, e passamos a percebê-los como algo natural. Isso faz com que percamos gradualmente a capacidade de intervir conscientemente na forma como nos movimentamos, e acabamos repetindo esses padrões inconscientemente (ROSEMBERG, 2008).

Traçando, aqui, um paralelo com a distonia focal, “Pode-se dizer que os pacientes afetados pela Distonia Focal são viciados em tensão muscular.” (FARIAS, 2012, p. 93, *tradução nossa*)³⁰.

Distonia Focal do Músico

Ao longo de minha trajetória musical, convivo com a distonia focal há quase 10 anos e, por meio de incansáveis pesquisas e leituras, a minha percepção e entendimento a respeito desta condição têm passado por mudanças significativas, especialmente no que se refere aos elementos que a desencadeiam e ao seu processo de recuperação. Por um longo tempo acreditei que a Distonia Focal estava associada unicamente aos meus excessos de prática e à consequente sobrecarga física decorrente em minha rotina intensa de estudos e, durante esse processo, “*você começa a colocar aquela introspecção de culpa, que o problema é você*” (V1). De fato, esta sobrecarga física é um fator decisivo para o surgimento da distonia focal em músicos, mas ainda

²⁹ No original: “We relentlessly drive ourselves to practice for hours, with furrowed-brow concentration, serious, often micro-obsessed, and analysing just in detail of our playing. We are not allowed to relax and feel satisfied until we have gotten it just perfect.”

³⁰ No original: “Se podría decir que los pacientes afectados por distonía focal son adictos a la tensión muscular.” 8 (FARIAS, 2012, p. 93).

assim vale nos questionarmos: o que nos leva a este conjunto de práticas que nos conduz ao adoecimento?

Há 10 anos atrás, pouco se discutia a respeito desta condição e da escassa bibliografia a que eu tive acesso prevalecia uma aura de pessimismo, de incertezas, de algo sem volta. No entanto, ao me deparar com os estudos de Joaquín Farías e Ruth Chiles, pude conceber um novo olhar sobre a minha própria condição. Despertei um olhar mais conciliador, mais pacífico, mais amoroso com a distonia e, com isso, declaramos o fim de uma longa batalha.

Falo “batalha” porque, de fato, a distonia focal em músicos (tanto em atletas quanto nos demais performers) pode ser um sintoma resultante da atividade contínua do sistema nervoso operando em um estado constante de sobrevivência (CHILES, 2022). A autora explica que o sistema nervoso pode operar de duas maneiras: em estado de segurança (safe mode) ou em situação de perigo (survival mode). A sobrevivência pessoal é a maior prioridade do nosso cérebro. Quando o cérebro se encontra em modo de sobrevivência, o corpo prioriza reações de luta, fuga ou imobilidade para se camuflar, podendo resultar em estados de hiperatividade ou hipoatividade.

De acordo com Chiles (2022), o sistema nervoso de algumas pessoas pode permanecer em estado de alerta por um longo período, sem que elas se deem conta disso. Esse estado pode se tornar algo tão comum que as pessoas passam a considerá-lo como algo natural, o que pode desencadear uma série de consequências, como a dissociação, a soma de tensões musculares, o enfraquecimento da musculatura fina além da ativação de reflexos primitivos de sobrevivência que pode culminar no aparecimento da distonia focal.

Quando experimentamos o instinto de sobrevivência com frequência, podemos nos acostumar com esse estado e não se dar conta de que nossa mente e corpo estão reagindo para nos proteger. Nessa condição, nosso corpo prioriza sempre a musculatura grande, o que pode ser um problema para profissionais que precisam de um alto desempenho da musculatura fina, a exemplo de músicos, atletas, escritores, bailarinos e até mesmo cirurgiões.

Como apontado anteriormente, a solidificação de paradigmas e crenças a respeito de uma ideia de fazer musical, (a)firmados pelas instituições e pelos pares colaboram para a promoção do adoecimento. Além disso, a carência de conhecimentos complementares e diálogo com outras áreas como psicologia, fisioterapia, filosofia e até mesmo as outras artes (dança, cinema, teatro, artes visuais) que venham a promover uma experiência mais abrangente, restringem consideravelmente a compreensão do quanto a sua prática está vinculada com o mundo.

Chiles (2022) aponta que existem diversos fatores emocionais e familiares que podem manter o indivíduo em constante modo de sobrevivência, como a falta de afeto e cuidados familiares, especialmente durante a infância, ter sido criado ou educado em ambientes opressores, vivenciar situações traumáticas e adversas, e sofrer lesões, independentemente de estarem relacionadas com a prática do instrumento, no caso dos músicos.

Segundo Farias (2017), as distonias que se manifestam de maneira súbita podem ter relação com experiências traumáticas, como acidentes de trânsito, perda de um ente querido, término de relacionamentos, entre outros eventos que levam o sistema nervoso a níveis elevados de estresse.

Esse estresse, que se origina no sistema nervoso autônomo, desencadeia uma resposta compensatória a nível do sistema nervoso central, que poderíamos denominar "choque cortical", resultando na desconexão de certos circuitos neurais e na subsequente sobreativação de outros. Devido à presença de circuitos silenciosos durante o choque cortical, ocorre comprometimento da neuromodulação. A regulação da ativação muscular, incluindo sua intensidade, ritmo e fluidez, requer uma intensa atividade neuromoduladora do córtex frontal e pré-frontal. Quando a neuromodulação não é adequada, podem surgir movimentos acelerados, hipertonía, espasticidade e tremores. (FARIAS, 2017, p. 766 – tradução nossa³¹)

Pudemos observar, ao longo de todos os relatos, que os três entrevistados passaram, em diferentes contextos e proporções, por alguma experiência adversa que pode ter colaborado para uma resposta compensatória a nível cortical. Ao serem indagados sobre o que acreditam ter lhes causado a distonia focal, destacamos estas falas que corroboram com a literatura acima apresentada.

[...]problemas que terminam mexendo com você, né? Como você tem um problema grave pra resolver que não tem nada a ver com a música e você não consegue resolver, você vai pra casa e não consegue estudar...isso acaba afetando em outras áreas, né? (V1)

Pra tu ter uma ideia, nesse mesmo período eu tava tendo problemas em casa, separação dos meus pais[...]Porque se eu fosse levar em conta os problemas que eu estava passando em casa, eu teria desistido. E eu acho que isso foi um dos motivos que se somatizou pra eu desenvolver o problema. (V2)

³¹ No original: "That stress, initiated at na autonomic nervous system level,unleased a compensatory response at a central nervous system level that could be called 'cortical shock', Leading to the disconnection of certain neural circuits and the resulting over-activation of others. Because of the silent circuits presente in the system, neurolomodulation becomes compromised from the cortical shock. The regulation of muscular activation, its intensity, its rhythm, and fluidity require a high level of neuromodulatory activation in the frontal and pré-frontal córtex. When neuromodulation is not adequate, accelerated movements, hypertonía, spasms, and tremores appear."

Eu lembro que eu ficava ansioso que eu tinha que estudar, fazer logo o mestrado e tal [...] Eu lembro que eu estava meio agoniado, porque eu pensava que eu tinha que estudar, tocar, porque eu queria fazer mestrado. Eu pensava: “Eu to aqui, beleza! Dois anos aqui com esse contrato, uma experiência, mas eu tenho que aproveitar”. (V3)

Podemos entender como eventos adversos qualquer experiência vivida pelo indivíduo - seja ela de ordem física, emocional ou mental - na qual não se tinha recursos suficientes para lidar no momento em que ocorreu (CHILES, 2022). Sendo assim, desde uma separação, até a preocupação com as incertezas do futuro, é possível constatar, nos depoimentos, vivências que se aproximam de eventos em que os entrevistados careciam dos meios necessários para geri-los de forma adequada. Para a autora, o cérebro tem a sua própria maneira de compreender a relação entre as diferentes experiências de vida pelas quais passamos. Para Chiles (2022, p.82 – tradução nossa³²):

Parece que eventos adversos ficam presos no cérebro. É como se as memórias do evento (sejam elas pontuais ou contínuas) ficassem presas em uma cápsula. Parece que não foram integradas fluidamente no cérebro da mesma forma que outras memórias foram.

Portanto, para Chiles (2022), uma maneira de cessar os movimentos distônicos é acessando e liberando tais memórias “aprisionadas” no cérebro, libertando o corpo das respostas de sobrevivência e estado de alerta provocadas por tais experiências negativas. Não nos cabe aqui apontar quais métodos deverão ser utilizados para tal. Portanto, sugiro a leitura de seu livro *The Focal Dystonia Cure: Powerful and Definitive Practices to Completely Heal Yourself*.

Da mesma forma, é válido ressaltar que a distonia focal dos violonistas entrevistados possui uma profunda relação com o Modelo de Opressão apontado por Chiles (2022). Através dos relatos, é unânime considerar que a prática de ensino de instrumento, sustentada por um modelo de currículo que colabora para a manutenção e promoção de crenças equivocadas sobre o fazer musical, é um fator determinante para o surgimento de prováveis problemas físicos bem como psicológicos.

Dentro do bacharelado, parece que tem sempre que provar algo a alguém e, na verdade, nada disso funciona. (V1)

³² No original: “It seems that adverse events become stuck in the brain. It is as if the memories of the event (be it one-off or continuous) are stuck in a capsule. It appears that it hasn’t been integrated fluidly in the brain in the same way that other memories have been.”

[...]porque quando você é estudante você estuda até os dedos caírem, né? Porque você quer aquela frase perfeita, você quer o som do CD, você quer produzir aquilo e se não sair você fica lá se matando. (V2)

Esse ambiente da academia, essa sensação de você ter que ser o melhor porque são poucas as oportunidades. (V3)

Este modelo, quando aliado a traços de personalidade como ansiedade, representa uma forte ameaça à saúde e ao bem-estar do músico. Podemos destacar a fala de V3:

Certas características minhas que tem a ver também, coincidentemente ou não, com a distonia. Então você percebe certas questões, por exemplo, de personalidade que estão relacionadas com aquela doença e que contribui. E aí, pra você ficar bom, você tem que largar um pedaço seu no meio do caminho. (V3)

Sobre os moldes de ensino pautados pelo modelo conservatorial que reforçam um Modelo de Opressão, Chiles (2022, p.73) sugere o Modelo de Libertação como proposta em que:

1. Reconhece o poder do seu subcórtex e encoraja a você confiar em todas as suas habilidades inatas;
2. Acolhe todas as suas experiências, capacidade e habilidades com bondade e compreensão;
3. Encoraja você a se aprofundar e confiar em si mesmo e em sua sensibilidade interoceptiva;
4. O aprendizado acontece através do seu subcórtex, através de se sentir profundamente em sua sensibilidade interoceptiva. Dessa forma, é curioso e lúdico. Ele faz isso sem interferência do seu neocórtex, sem exigir pressões de tempo ou expectativas de resultados.

Em consonância com o Modelo de Libertação trazido por Chiles, diversos autores da educação musical elencam algumas tendências que promovem a ruptura com os paradigmas prevalentes de ensino do instrumento, são eles: (i) reconhecer o contexto artístico, social e cultural em que as práticas educacionais ocorrem, valorizando assim o indivíduo (GAUNT; HALLAM, 2016); (ii) levar em consideração os objetivos e as aspirações profissionais dos alunos, incorporando-os ao processo de ensino e aprendizagem (GAUNT et. al., 2012); (iii) reconhecer a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem musical, compreendendo que ela desempenha um papel fundamental para um ensino de qualidade (CREECH; HALLAM, 2011; HALLAM, 2016); e (iv) incluir, no processo de ensino de música,

conteúdos que possam auxiliar na aquisição de estratégias eficientes de estudo e prática instrumental (WILLIAMON, 2004; JØRGENSEN, 2015; JØRGENSEN; HALLAM, 2016).

É possível constatar que os entrevistados demonstram um sinal considerável de melhora ao vivenciarem ambientes e contextos que se aproximam do modelo de libertação.

Então quando eu fui fazer a licenciatura e já tinha pagado as cadeiras de parte prática toda, eu não me senti naquela responsabilidade, como eu não queria ser um concertista eu não me senti na responsabilidade de ser um bom violonista [...] Como eu tirei esse peso, a coisa ficou mais leve! Eu comecei a tocar o que eu queria, no meu tempo! No tempo que eu queria tocar, eu não me sentia na obrigação de mostrar algo, né? (V1)

*Aí eu decidi relaxar, desestressar, não fiquei insistindo tanto e depois eu fui tocando aos poucos, e foi isso que eu fiz. Então, a partir de 2010 a mão começou a dar uma aliviada [...] Não foquei tanto no problema. Não tive esse pensamento de ‘**minha distonia**’, até você usar esse pronome ‘**minha**’, como se a doença fosse **sua**, ela passa a te pertencer. Eu não dei muita importância, procurei fazer o que dava pra fazer, liguei o botão do dane-se. Não vou ligar pro que as pessoas vão dizer, achar ou se uma frase que eu tocar aqui sair borrada ou coisa do tipo. (V2 – grifo dado devido à entonação do entrevistado)*

Ao final de 2011 eu montei, juntamente com outros amigos, um grupo. Esse grupo me ajudou na recuperação justamente porque eu não tocava violão, eu tocava o bandolim. Então eu já estava me sentindo músico sem ter que estar naquela paranóia da mão direita. Só isso aí já tirou uma sobrecarga psíquica muito grande, entendeu? (V3)

No entanto, verificamos que o processo de recuperação dos alunos, em grande parte, se deu de maneira solitária, inconsciente e intuitiva. A isto se deve a escassa literatura e pesquisa sobre a distonia focal do músico no período em que os entrevistados foram acometidos por esta condição, a carência de centros especializados na saúde do músico no Brasil, bem como a falta de disciplinas incorporadas ao currículo do bacharelado que promovessem o diálogo sobre saúde do músico.

Portanto, diante dos desafios atuais, há uma crescente preocupação com a capacitação de profissionais que possam se adaptar com eficácia a diferentes contextos de ensino. É notório que a formação inicial de professores de violão não é mais suficiente para atender às novas demandas da sociedade. Assim, é fundamental que haja um processo contínuo de formação, com ênfase na incorporação de habilidades e competências que possam lidar de forma consciente e coerente com as transformações sociais, culturais e artísticas.

Seguindo o mesmo raciocínio, Joaquín Farias desenvolveu o *Dystonia Recovery Program*³³, um portal online destinado ao tratamento das mais variadas distonias, inclusive a do músico. Este programa consiste tanto em inúmeros exercícios de reeducação sensorial focalizados metodicamente na(s) área(s) afetadas(s) pela distonia quanto em práticas complementares que possibilitem uma melhora global do indivíduo, compreendendo o corpo em sua totalidade.

Em seu programa, Farias (2017) destaca a importância de uma abordagem multidisciplinar para reabilitação da Distonia. Para isso, sua equipe é composta por diferentes profissionais, incluindo um neurologista, psicólogo, fisioterapeuta e reeducador de movimento. Esses especialistas trabalham em conjunto, utilizando quatro abordagens distintas de tratamento que se complementam entre si. Em outras palavras, a equipe de Farias adota uma abordagem integrada e interconectada para tratar a Distonia.

O método proposto por Farias compreende quatro aspectos principais para tratar a Distonia, são eles: (1) reeducação baseada na neuroplasticidade, focada no tratamento dos déficits cognitivos motores e sensitivos; (2) a fisioterapia, que visa o tratamento físico da condição; (3) tratamento psicológico, que se concentra em aspectos emocionais e comportamentais; (4) tratamento do estresse pós-traumático. Esses quatro aspectos interconectados são utilizados em conjunto pela equipe de Farias para reabilitar a Distonia (SARTORATO, 2020 *apud* FARIAS, 2017).

Além disso, este programa de recuperação, que já compartilhou a reabilitação de um grande número de pessoas, inclui como forma de tratamento aulas de dança, boxe, ioga, tai chi chuan, meditação, possibilitando uma experiência de recuperação do corpo inteiro.

Essa proposta de tratamento apresentada por Farias (2017), corresponde com o relato dos entrevistados onde pôde-se constatar uma considerável melhora de suas distonias ao reduzirem a carga de responsabilidade sobre suas performances, retirando o peso da cobrança e acolhendo suas novas experiências com maior leveza. Para o bem ou para o mal, a distonia promove uma transformação significativa e global em nossas vidas.

Ela [a distonia] me ensinou a respeitar os limites do corpo e olhar para o que vai ser tocado sem o instrumento, pois eu acho que tudo começa antes, né? [...]Se conhecer, conhecer o seu limite e trazer outras áreas pra nossa prática, a parte do alongamento do corpo, a parte de preparo mental [...] Avalie mais o que você quer fazer, veja que a música não é só a arte dos sons, tem muita coisa englobada! (V1)

³³ <https://dystoniarecoveryprogram.com/>

De bom foi que ela me ensinou a não me cobrar tanto com as coisas, não insistir tanto à exaustão [...] Nada é tão importante que valha esse esforço de você adoecer por conta disso. Eu acho que essa fase ruim me ensinou isso. Hoje eu vejo mais de boa essa questão com o instrumento, com a música. (V2)

O que você tem que passar pra vencer acaba que você cresce, entendeu? [...] Perdoar o erro dos outros, os seus próprios erros também, sabe? Reconhecer nossas fraquezas. Eu acho que entender mesmo, não só conceitualmente, mas entender, de sentir na própria carne, de você viver aquilo, é uma experiência que me fez de fato entender como a gente é falho [...] Eu acho que no geral me deu uma sabedoria de vida pra mim e pra analisar as pessoas, o mundo, sabe? (V3)

Por fim, a distonia é, sim, uma condição extremamente assustadora e coloca o músico em uma situação de profunda fragilidade, mas sabe-se, hoje, que existem meios de controlá-la e até mesmo reverter completamente esta condição. De fato, não há uma pílula que cure a distonia, mas ela é completamente curável e exige, por parte do indivíduo uma mudança profunda e global na maneira de compreender as práticas no instrumento. No entanto, demanda-se muita paciência, humildade, resiliência e tantas outras coisas que não somos ensinados a ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos as bases epistemológicas que moldaram nossa visão da relação entre corpo e instrumento no ensino e aprendizagem do violão. Por meio de uma análise contextualizada, traçamos um retrato abrangente que nos permite compreender de maneira mais clara como o corpo tem sido compreendido e vivenciado ao longo da história. Ao situar o corpo dentro de um contexto sociocultural e histórico, buscamos estabelecer as possíveis conexões entre o corpo, o modelo de ensino musical pelo qual os alunos foram formados e o surgimento da distonia focal.

Ao examinar essas conexões, almejamos entender de que forma o corpo, em sua dimensão mais ampla, é influenciado pelas práticas de ensino musical e como isso pode desencadear a ocorrência da distonia focal. Ao considerarmos o corpo em sua acepção mais vasta, englobamos suas percepções sensoriais, suas representações internas e suas memórias, além das dimensões emocionais e psicológicas que o envolvem. O corpo, aqui, é entendido como um todo integrado, que ultrapassa a sua manifestação física e abarca uma riqueza de experiências sensoriais e subjetivas.

Nossa análise crítica visa, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam o desenvolvimento dessa condição específica. Ao estabelecer essas relações, objetivamos repensar abordagens e práticas de ensino que promovam não apenas o desenvolvimento musical, mas também a saúde e o bem-estar dos músicos.

É importante ressaltar que, nesse contexto, a discussão sobre o uso do corpo muitas vezes é relegada a um lugar de coadjuvância, sendo associada, na maioria das vezes, à melhoria da técnica violonística, salve raras exceções. Observa-se, através dos relatos e da literatura vigente, que a prática de ensino do instrumento ainda pouco promove uma educação com vistas para uma aprendizagem interdisciplinar, que estimule o diálogo com outras áreas do conhecimento que corroborem para um fazer musical mais consciente e saudável.

Por meio das narrativas dos entrevistados, é possível perceber a concepção de um corpo subjugado aos automatismos, condicionada a processos mecânicos e, consequentemente, desconectado de suas próprias sensações e percepções. Nesse contexto, a prática musical se torna uma rotina que restringe a consciência corporal e limita a expressividade do músico.

A ênfase na repetição e na busca pela excelência técnica muitas vezes resulta em um distanciamento das sensações físicas e emocionais durante a execução do instrumento. Essa abordagem reducionista e descontextualizada do corpo pode contribuir para a emergência de problemas ocupacionais, à exemplo da distonia focal do músico, que afetam negativamente a

saúde e a performance dos instrumentistas. Portanto, é fundamental repensar as práticas de ensino musical, considerando a importância da consciência corporal, da expressividade e da integração entre corpo, mente e emoção, a fim de promover um ambiente saudável e sustentável para a prática musical.

Segundo Pinheiro Júnior (2017), observa-se, nos últimos vinte anos, um crescente interesse pelos estudos voltados aos aspectos corporais na formação de músicos instrumentistas. Esse avanço está diretamente relacionado à realização de encontros, debates e à criação de sociedades médicas dedicadas aos músicos, que propiciaram um espaço para discussão de temas relevantes em periódicos, livros e produções acadêmicas.

Essa efervescência acadêmica tem como objetivo consolidar um arcabouço teórico que possibilite uma compreensão mais aprofundada da relação entre o músico, o corpo e o instrumento. Porém, é válido destacar que o período em que os violonistas entrevistados cursaram o bacharelado em música na UFPB abrange os anos de 2004 a 2012, período em que as discussões e pesquisas voltadas para os cuidados com a saúde do músico ainda se dava de maneira tímida dentro do ambiente acadêmico.

Ademais, apesar dos notáveis avanços no estudo do corpo nos processos de ensino e performance de instrumentos, permanece incerto o panorama atual desse desenvolvimento e como os conhecimentos gerados na esfera acadêmica têm impactado efetivamente as abordagens metodológicas na prática concreta do ensino de instrumentos contemporaneamente.

Observamos que os aspectos psicológicos são determinantes na elaboração de uma prática musical saudável. Através das falas individuais dos entrevistados, pudemos constatar a ausência de discussões voltadas para a gestão dos aspectos emocionais e psicológicos dos alunos. A isto se deve, em grande parte, a presença de um modelo de ensino tradicional que se manifesta através de uma grade curricular inflexível e irrefletida, pautada por uma educação bancária e conteudista que pouco promove a autonomia do aluno.

A partir dos depoimentos dos violonistas entrevistados, fica evidente que o surgimento da distonia focal está intrinsecamente ligado a uma complexa conjuntura social e cultural que permeia as estruturas curriculares e, conseqüentemente, influencia o processo de ensino e aprendizagem do instrumento.

Essa conjuntura engloba fatores como pressões competitivas e incertezas do mercado de trabalho, paradigmas arraigados na concepção de excelência e virtuosismo, falta de consciência corporal, ausência de discussões sobre saúde ocupacional e bem-estar do músico, entre outros elementos. Essas influências negativas podem levar a uma prática descuidada e desconsideração dos limites físicos e mentais. Esta sobrecarga, alicerçada por esta rotina de

excessos, pode desencadear em uma variedade de doenças ocupacionais, a exemplo da distonia focal, tema central de nosso trabalho.

Nesse contexto, é possível estabelecer conexões entre as ideias de Joaquin Farías (2005; 2010; 2012; 2017) e Ruth Chiles (2022) sobre o surgimento da distonia e as experiências e vivências cotidianas que vão além da prática instrumental. Ao examinarmos o ensino tradicional, encontramos correspondências com os relatos dos entrevistados e as reflexões desses autores, que dão destaque às experiências capazes de desencadear respostas disfuncionais no sistema nervoso.

Dessa maneira, elencamos alguns pontos importantes a serem considerados:

- A falta de transversalidade com áreas do conhecimento que venham a enriquecer o processo de aprendizagem do instrumento;
- A ausência de discussões que visem a promoção de maior consciência corporal e uma prática saudável;
- O excesso de disciplinas que pouco estabelecem relações entre si e com a prática instrumental;
- Uma grade curricular inflexível desconectada das possibilidades de atuação no mercado de trabalho;
- Uma prática docente que pouco promove a individualidade e potenciais criativos dos alunos;
- A manutenção e promoção de paradigmas que alimentam uma visão distorcida do fazer musical;
- Uma rotina exacerbada de estudos;
- Carência nos aspectos referentes à gestão psicológica e emocional;
- Imersão em um ensino pautado no Modelo de Opressão;
- Experiências adversas ou traumáticas;
- Elevados níveis de ansiedade e preocupação com o futuro.

Evidenciamos que poucas foram as transformações ocorridas no bacharelado do período em que os entrevistados cursaram até os dias atuais, tendo em vista que o PPP elaborado em 2008 permanece o mesmo até o momento presente. Constatamos também, com base no PPP vigente, que não houve nenhuma mudança estrutural significativa quando comparado ao PPP de 2006, mantendo-se os mesmos objetivos e composição curricular.

Isso demonstra a preservação de um modelo de educação musical ainda desconectado das discussões contemporâneas que vêm propor uma prática interdisciplinar com outras importantes áreas do conhecimento. A manutenção de uma lógica tradicional, irrefletida e

burocrática do ensino de instrumento é a garantia da continuidade de um projeto educacional com vistas para o adoecimento.

A falta de compreensão e consequente má gestão destas competências em muito se deve à uma noção ainda imatura sobre uma prática de performance que pouco dialoga com outras áreas do conhecimento que muito poderiam enriquecer o fazer musical. A isto se inclui, também, um sistema de ensino ainda moldado pelo paradigma educacional tradicionalista dos conservatórios, distante dos contextos, realidades, valores e expectativas individuais de cada aluno (HARDER, 2003) e que pouco promove o desenvolvimento da autonomia ao “identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos” (REEVE 2009, p.159). Sistema este ainda firmado pela busca ao virtuosismo, apoiado por um repertório quase que exclusivamente dedicado à Música Ocidental Europeia, baseado em métodos de ensino historicamente enraizados e que passa a ter sua aplicação generalizada a todo e qualquer contexto de ensino.

Os dados coletados evidenciam a urgência de uma reflexão e reavaliação dos conteúdos e abordagens utilizadas no ensino. Essa reestruturação se faz necessária para atender às demandas contemporâneas e promover uma formação mais abrangente, que vá além dos aspectos técnicos e considere também as dimensões humanas, contextuais e criativas dos alunos. A reorganização curricular visa proporcionar uma experiência de aprendizagem mais integrada, significativa e alinhada às necessidades do mercado de trabalho, além de valorizar a individualidade e o potencial dos estudantes.

Em vista disto, destacamos neste trabalho a importância do papel do docente no processo de ensino do instrumento e a consequente necessidade, com base nas discussões mais recentes (GAUNT *et. al*, 2012; JØRGENSEN, 2015; GAUNT; HALLAM, 2016) de uma formação continuada e interdisciplinar de modo que possibilite para seus alunos os recursos necessários para alcançarem suas metas enquanto músicos.

Embora o modelo de ensino de instrumentos baseado no conservatório de música esteja sujeito à duras críticas, não podemos negar sua importância fundamental no desenvolvimento, estabelecimento e disseminação do ensino e aprendizado da música na sociedade. No entanto, enquanto as práticas dos professores ainda seguem o modelo conservatorial, decorrente de uma época em que não havia o suporte científico das pesquisas atuais, os alunos têm adotado abordagens pedagógicas cada vez mais distintas, que valorizam não apenas os aspectos técnicos, mas também os aspectos humanos e contextualizados.

Essas práticas não se encaixam mais em um "modelo" fixo e predeterminado visto que são adaptadas de acordo com o contexto e as metas individuais de cada aluno (ARÔXA, 2013).

Nesse sentido, é possível concluir que o ensino do violão deve transcender a abordagem puramente mecânica do trabalho das mãos, enfatizando a necessidade de adquirir habilidades que envolvam a resolução de problemas específicos. Isso implica na incorporação de conteúdos que vão além da técnica instrumental, englobando estratégias e competências que ampliem a compreensão e a capacidade de lidar com diferentes desafios musicais.

Constatamos que o processo de recuperação dos violonistas entrevistados não perpassou pelo ambiente acadêmico e se deu, em grande parte, através das inquietações, adequações e transformações individuais. De acordo com os relatos, os sintomas foram reduzindo consideravelmente à medida em que as crenças e paradigmas, há tanto incorporadas, foram gradualmente desconstruídas. Seja por meio do aprendizado de um novo instrumento, seja através da mudança de curso, seja por intermédio de um longo processo de relaxamento mental, percebe-se que a distonia está fortemente atrelada às cobranças e responsabilidades impostas ao músico ao longo de sua formação.

Além disso, os três violonistas consideram-se quase que em sua totalidade recuperados desta condição, percebendo, apenas em certos movimentos ou situações, a presença sutil da distonia. No entanto, consideram que a distonia os possibilitou, forçadamente, a rever suas percepções e práticas e, com isso, necessariamente promover mudanças drásticas na compreensão do fazer musical.

Não consideramos que a distonia focal esteja exclusivamente relacionada à elaboração de crenças nocivas à prática musical. Entretanto, levamos em conta esse aspecto como um fator determinante para práticas descuidadas e excessivas que levam o indivíduo à exaustão física e psicológica, resultando em um estado de tensão e alerta no corpo, que serve como ponto de partida para o surgimento da distonia focal. É importante ressaltar que o processo de cura da distonia não se limita a uma única abordagem. Faz-se necessária uma abordagem abrangente que envolva desde a ressignificação das representações internas, a dessensibilização do corpo à reeducação do movimento.

Por meio dos relatos, fica evidente a importância e a necessidade de trabalhar os aspectos psicológicos e desconstruir crenças prejudiciais amplamente difundidas e incorporadas em nosso cotidiano. Essas considerações apontam para a relevância de abordagens holísticas e multifacetadas na compreensão e tratamento da distonia focal, conforme investigado nesta dissertação de mestrado.

Nesse sentido, é fundamental que os programas de bacharelado em música aprofundem a discussão sobre a saúde do músico, a fim de prevenir o surgimento de problemas de saúde relacionados à prática musical. Essa abordagem mais abrangente deve incluir aspectos como

consciência corporal, técnicas de prevenção de lesões, gestão do estresse, equilíbrio entre vida profissional e pessoal, a desconstrução de mitos e crenças nocivas tão imersos em nossa área, além de promover uma cultura de cuidado e autocuidado entre os estudantes de música. Ao abordar esses aspectos com profundidade, as instituições de ensino podem contribuir para evitar o adoecimento dos músicos e promover uma prática musical saudável e sustentável ao longo da carreira.

Por fim, os estudos realizados revelaram resultados consistentes e significativos sobre os contextos formativos e educacionais que influenciam o surgimento da distonia focal em violonistas, alcançando, assim, os objetivos delineados.

Diante disso, este estudo oferece uma base sólida para futuras pesquisas no campo da saúde e educação musical, evidenciando a importância de investigar as interações entre o corpo, a prática musical e o contexto sociocultural. A compreensão aprofundada da distonia focal como uma manifestação multidimensional possibilita a formulação de abordagens preventivas e terapêuticas mais abrangentes e eficazes. Além disso, ressalta-se a relevância de considerar fatores socioculturais na formação dos músicos, bem como na concepção de políticas de saúde e educação que visem promover o bem-estar e prevenir a ocorrência de doenças ocupacionais, como a distonia focal.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, P.M., OZELIUS, L.J. Classification and genetics of dystonia. *Lancet Neurol.* 1 (5):316-25, 2002.
- ALBANESE, Alberto et al. Phenomenology and Classification of Dystonia: A Consensus Update. *Mov Disord*, Malden - MA, v. 28, n. 7, p. 863-73, June 2013.
- ALEXANDER, M. *El uso de si mismo*. [s.l.] Urano, 1995.
- ALMEIDA, A. A emoção e o professor: um estudo à luz de Henry Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: UnB, Instituto de Psicologia. v.13 n.2, 1997. p.239-250.
- ALTENMÜLLER, Eckart. Focal Dystonia: Advances in Brain Imaging and Understanding of Fine Motor Control in Musicians. *Hand Clin*, Maryland- Heights - MO, v. 19, n. 3, p. 523-538, Dec. 2003.
- ALTENMÜLLER, E. Neurology of musical performance. *Clinical Medicine (London, England)*, v. 8, n. 4, p. 410–413, ago. 2008.
- ALTENMÜLLER, Eckart; JABUSCH, Hans-Christian. Focal Hand Dystonia in Musicians: Phenomenology, Etiology, and Psychological Trigger Factors. *Journal of Hand Therapy*, v. 22, p. 144-155, 2009.
- ALTENMÜLLER, E.; JABUSCH, H.-C. Focal dystonia in musicians: phenomenology, pathophysiology, triggering factors, and treatment. *Medical Problems of Performing Artists*, v. 25, n. 1, p. 3–9, mar. 2010.
- ALTENMÜLLER, E. et al. Musician's cramp as manifestation of maladaptive brain plasticity: arguments from instrumental differences. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 1252, p. 259–265, abr. 2012.
- AMARAL, João J. F. *Como fazer uma Pesquisa Bibliográfica*. Fortaleza: UFC. 2007
- AMEEN-ALI, K.E., EASTON, A., EACOTT, M.J. Moving beyond standard procedures to assess spontaneous recognition memory. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. v. 53, p. 37-51, 2015.
- ANDRADE, Edson; FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 118-12, 2000.
- APPLE, Michael W; BEANE, James. Lições das escolas democráticas. In: _____(Org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: uma introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.

ARÔXA, Ricardo. Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista. João Pessoa, 2013. 194f. Dissertação (mestrado em música). PPGM/UFPB, João Pessoa, 2013.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BASTOS, Maria Clara. *O estado de presença na performance musical: aplicação na experiência do contrabaixista*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

BENTO DA SILVA, S.; LOPES DO CARMO, C.; DIAS, R. Aprendizagem motora. 2013, n. Cadernos de referência de esporte, [s.d.].

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol.* Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN. R. e BIKLEN. S. K. *Qualitative e Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BONFIM, Camila Carrascoza. *A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016*. 2017. 423 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 45-54, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 99-181.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRAZ, Luzia Carion. *A iniciação ao treinamento do ator através da técnica corporal desenvolvida por Klauss Vianna*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2004.

BUTLER, A. G. et al. The impact of focal dystonia on the working life of musicians in the United Kingdom. *Advances in Neurology*, v. 94, p. 257–259, 2004.

BUTLER, K. Focal Hand Dystonia Affecting Musicians. 2010.

BYL, Nancy N.; MERZENICH Michael M.; JENKINS, William M. A Primate Genesis Model of Focal Dystonia and Repetitive Strain Injury: I. Learning Induced Dedifferentiation of the Representation of the Hand in the Primary Somatosensory Cortex in Adult Monkeys. *Neurology*, Minneapolis, v. 47, p. 508-520, Aug.1996.

BYL, N. et al. Focal Hand Dystonia: Effectiveness of a Home Program of Fitness and Learning-based Sensorimotor and Memory Training. *Jornal of Hand Therapy*, v.22, p. 183-98, 2009.

CARBONELL, B. Cultura y diversidad en salud (inuits, kariñas, mapuches, saharuies). Bariloche (Argentina): Universidad Fasta-S.C., 2006.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, Letícia Oliveira Augusto de. *Traços de colonialidade na formação violinística inicial em instituições formais de ensino de música na cidade de João Pessoa/PB: considerações acerca de uma análise documental em andamento*. In: XXXII Congresso da ANPPOM, Natal, outubro de 2022.

CHAMAGNE, P. As distonias de função nos músicos: princípios fundamentais de uma reeducação. *15 de abril de 1995*, p. 63–67, 1993.

CHANÁ-NUEVAS, P.;KUNSTMANN-RIOSECO, C.;RODRÍGUEZ-RIQUELME, T. Guitarist's Cramp: management with sensory re-education. *Revista de Neurologia*, v.37, n.7, p. 637-640, 2003. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14582020>. Acesso em: 23 mai. 2023.

CHANÁ-CUEVAS, P. et al. Distonía del guitarrista: tratamiento con reeducación sensorial. *REV NEUROL*. v.37: p. 637-40, 2003.

CHILES, Ruth S. L. *The Focal Dystonia Cure: Powerful and Definitive Practices to Completely Heal Yourself*. UK English, Attuned Press, 2022.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura*, Uberlândia. v.10, n. 17, p.89-102, jul.-dez. 2008.

CONNOLLY, C. e WILLIAMON, A. Musical Skills training. In: WILLIAMON, A. (ed.) *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performances*. New York: Oxford University Press, 2004. p.105-122.

CORCORAN, Denise. *Neuromarketing: top 7 insights to unlocking your customer's brain for instant sales*. 2007. Disponível em: <http://www.businessknowhow.com/marketing/neuromarketing.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CORCORAN, K.; QUIRK, G. Activity in Prelimbic Cortex Is Necessary for the Expression of Learned, But Not Innate, Fears. *Journal of Neuroscience*, v. 27, n. 4, p. 840-844, 2007. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5327-06.2007.

COSTA, C. P. *Quando tocar dói: análise ergonômica de violistas de orquestra*. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

COSTA, Cristina. Contribuições da ergonomia à saúde do músico: Considerações sobre a dimensão física do fazer musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2005.

_____. Saúde do músico: percursos e contribuições ao tema no Brasil. *Opus*, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 183-208, 2015.

_____. ABRAHÃO, Júlia Issy. Quando o tocar dói: um olhar ergonômico sobre o fazer musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.10, p.60-79, 2004.

COUTINHO, Raquel Avellar. *Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir da perspectiva dos egressos do Bacharelado em Música da UFPB*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. *Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils*. *Psychology of Music*, v. 39, n. 1, p. 102-122, 2011.

CUNHA, Elisa da Silva. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre - RS*. Tese (Doutorado em Educação Musical), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, p.585-608, set-dez, 2011.

CUNHA, André Sinico. *Ansiedade na Performance: causa, sintomas e estratégias de estudantes de flauta*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DAMASIO, A. *O erro de Descartes*. Lisboa: Europa-América. 1994.

DONOSO, Pablo Pérez. *Utilização de Imagens mentais na prática diária de estudantes do Bacharelado em violão da UFPB*. João Pessoa, 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Música). PPGM/UFPB, João Pessoa, 2014.

DAVIDSON, J. W.; JORDAN, N. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In: BRESLER, L. (Org.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729–744.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, p.68-73, jun. 1995.

DYSTONIA Medical Research Foundation: *Musicians dystonia*. Disponível em: <<https://dystonia-foundation.org/what-is-dystonia/>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ELIAS, N. *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a conservatórios. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 69–74, 2002.

FABRA, J. Entrevista a Joaquín Fabra. *Revista de creatividad y salud, La terapia del arte*, [S.l.], n. 16, p. [sem paginação], 2016. Disponível em: <http://laterapiadelarte.com/numero-16/entrevistas/entrevista-joaquin-fabra/>. Acesso em: maio 2023.

FARIAS, J. *La Rebelión del Cuerpo: Entendiendo la Disonía Focal del Músico*. Galene Editions, 2005. Disponível em: <http://www.fariastechnique.com/focal-dystonia-ebooks>.

_____. *Guía Práctica de Ergonomía Musical: Técnica de la Guitarra Clásica, Biomecánica y Prevención de Lesiones*. Galene Editions, 2010. Disponível em: <http://www.fariastechnique.com/focal-dystonia-ebooks>.

_____. *Entrenamiento y Neuroplasticidad: Rehabilitación de distonías, un nuevo enfoque*. Joaquín Farias Martínez, 2012. Disponível em: <http://www.fariastechnique.com/focal-dystonia-ebooks>.

_____. *Sin Límites: Sus Movimientos Pueden Sanar Su Cerebro*. Galene Editions, 2017. Disponível em: <http://www.fariastechnique.com/focal-dystonia-ebooks>.

FERRACINI, R. *Café com queijo: corpos em criação*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERREIRA, Alexandre M. S. *Focal Dystonia in Trombonists: A reference tool for Brazilian music educators and performers*. Dissertation (Doctor of Musical Arts), University of Kentucky, 2013.

FIGUREIREDO, Edson. A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. Curitiba, 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Música). UFPR, 2010.

FONSECA, Victor da. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 22ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavaleiri. Performance instrumental e educação musical...*Per Musi*, Belo Horizonte, v.1, 2000, p.52-62.

FRANÇA. Cecília Cavaleiri. Dizer o indizível? considerações sobre a avaliação da performance...*Per Musi*, Belo Horizonte, n.10, 2004, p. 31-48.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRUCHT, Steven J. Focal Task-Specific Dystonia From Early Descriptions to a New, Modern Formulation. *Tremor Other Hyperkinet Mov*, New York, v. 4, p. 230-240, Apr. 2014.

GALVÃO, A.; KEMP, A. Kinaesthesia and instrumental music instruction: some implications. *Psychology of Music*. Society for Research in Psychology of Music and Music Education. Londres, v. 27. n. 2, p. 129-137, 1999.

GARCIA, Ricardo Rosembergue. Distonia focal e a atividade do performer musical: uma breve revisão da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., Rio de Janeiro, 2010. *Anais do...*, Rio de Janeiro: PPG Unirio, 2010. p.855- 863.

GARCIA, R. R. *Distonia Focal e a Atividade do Instrumentista de Sopro*. Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2012.

GAUNT, Helena et al. *Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring*. *Music Education Research*, v. 14, n. 1, p. 25-43, 2012.

GAUNT, Helena; HALLAM, Susan. *Individuality in the learning of musical skills*. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (org). *Music Psychology*, 2Ed. p. 463- 477, 2016.

GAUTHIER, B. (org.). *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des donnés*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1984.

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002. p. 17-30.

GERSCHELD, Marcelo. Pesquisas em práticas interpretativas: situação atual. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 9. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1996.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GONIK, Renato. Afecções neurológicas ocupacionais dos músicos. *Revista Brasileira de Neurologia*, v. 27, n. 1-4, 1991.

GONÇALVES, M.A.S. *Sentir, pensar e agir*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GONÇALVES, M. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. São Paulo: Papirus, 2002.

HALLAM, Susan. *Motivation to Learn*. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (org). *Music Psychology*, 2Ed. p. 479-491, 2016.

HALLETT, M. The Neurophysiology of Dystonia. *Archives of Neurology*, v. 55, p.601-603, 1998.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HARDER, R. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

HARDER, Rejane. Algumas considerações sobre o ensino do instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.

HOBBSAWN, E. J. A era das revoluções – 1789-1848. São Paulo: Ed.Paz e Terra, 2004.

JABUSCH, Hans-Christian; ALTENMÜLLER, Eckart. Focal dystonia in musicians: From phenomenology to therapy. *Advances in Cognitive Psychology*, n. 2-3, p. 207- 220. 2006.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural: Revista da Escola de Música Villa-Lobos*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 105-112, 2002.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838-1971*. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JANKOVIC, J.; ASHOORI, A. Movement Disorders in Musicians. *Movement Disorders*, 23(14), 1957-1965. 2008.

JØRGENSEN, Estelle. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

JØRGENSEN, Harald. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 1, p. 67–77, 2000.

JØRGENSEN, Harald. *Strategies for individual practice*. In: WILLIAMON, A. (ed). *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, p. 85-103, 2004.

_____. *Teaching about practicing. Centre of Excellence in Music Performance Education (CEMPE)*, v. 2, 2015.

JØRGENSEN, Harald; HALLAM, Susan. *Practicing*. In. HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (org). *Music Psychology*, 2Ed. p. 449-462, 2016.

KATZ, Helena. *Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo*. FID Editorial. Belo Horizonte: 2005.

KATZ, Helena. *Método e Técnica: Faces complementares do aprendizado em Dança*. In: SALDANHA, Suzana. *Angel Vianna. Sistema, método ou técnica?* Rio de Janeiro: Funarte, 2009. 162 p. 2009, 26-32.

KENNY, Dianna Theodora. Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum*, v. 10, n. 4, p.38-43, 2004.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.60, p.15-35, 1997.

KRAMER, S. *Cultura, modernidade e linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. PUC/Rio. 1997.

LAGE, Guilherme Menezes, et al. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 5, n.6, p. 14-37, 2002.

LEISNER, D. Curing Focal Dystonia, or How To Play The Guitar With Large Muscle. *David Leisner*, p. 10-15, 2006.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios*. São Paulo: Ed Atheneu, 2001.

LIE-NEMETH, Theresa J., Focal Dystonia in Musicians. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 2006; Elsevier Saunders. Pags.781-787.

LISLE, R.; SPEEDY, D. B.; THOMPSON, J. M. D.; MAURICE, D. G. Effects of Pianism Retraining on Three Pianists with Focal Dystonia. *Med Probl Perf Art*, v. 21, n. 3, p. 105-11, 2006.

LLOBET, J. R. et al. Identification of Risk Factors for Musicians in Catalonia (Spain). *Medical Problems of Performing Artists*; n. 15, p. 167-174; 2000.

LLOBET, J. R. Existe alguna solución para el llamado cáncer del músico?. *12 Notas*, n. 31, p. 1, 2002.

_____. Rendimiento com Menos Riesgos. *12 Notas*, n. 39, p. 32-33, 2004.

_____. Análisis Clínico de la Dystonia Focal em los Músicos. Revisión de 86 casos. *Neurologia*, n. 20, p. 108-115, 2005.

_____. Problemas de Embocadura VI: lesiones nervosas. *12 Notas*, n.51, p.1-3, 2006.

LLOBET, J.R.; ODAM,G. *The Musician's Body: A Maintenance Manual for Peak Performance*. London: Ashgate Publishing Limited. 2007.

_____. The Challenge of Diagnosing Focal Hand Dystonia in Musicians. *Eur J Neurol*, n. 16(7), p. 864-9, 2009.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, p. 101-105, mar. 2003.

LOURO, A. L.; ARÓSTEGUI, J. L. Docentes universitário/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, p. 35-64, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MADEIRA, Bruno. O gesto corporal como potencializador de significado na performance violonística. Campinas, 2017. 149f. Tese (Doutorado em Música). UNICAMP, Campinas, 2017.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. *Keith Swanwick: da teoria à transformação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba: Appris, 2019.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. SÃO PAULO: ATLAS S.A., 2003.

MARQUES, Djalma N.. *Estrategias de prevención y tratamiento del síndrome por sobreuso em los músicos*. 2001. 403 p. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva) Universidad de Barcelona, 2001.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/173/108>. Acesso em: fev. 2023.

MATHIEU, Marie-Christine. *Gestes et postures du musicien: réconcilier le corps et l'instrument*. Saint Ismier: Format éditions, 2013.

MEHLING, W. E. et al. Body Awareness: a phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 2011.

MERZENICH, M. M. et al. Topographic reorganization of somatosensory cortical areas 3b and 1 in adult monkeys following restricted deafferentation. *Neuroscience*, v. 8, n. 1, p. 33–55, jan. 1983.

MILLS, J. *Instrumental teaching*. New York: Oxford, 2007.

MILLS, J. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 7-14, out. 2007.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MISCHAKOFF, Anne (Ed.). *Sforzando! Music Medicine for String Players*. Bloomington, Indiana: Frangipani Press, 1985.

MORAES, E. R. *O Corpo impossível*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

MORASTONI, J; MALINOSKI, M.G. da Silva. Projeto Político Pedagógico. *Gestão em Rede*, Curitiba, n.72, p.12-17, set. 2006.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

MOREIRA, W. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. Brasília, UCB, Universa v.11, n.3, 2003. p.85-90.

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: complexidade do aprender viver, In: Moreira, W. W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 137-154.

MOREIRA, W. W. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. *Homo sportivus: o humano no homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 113-180.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2000.

MOURA, R. C. R.; FONTES, S. V.; FUKUJIMA, M. M. Doenças ocupacionais em músicos: uma abordagem fisioterapêutica. *Revista Neurociências*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 103-107, 2000.

MOURA, Rita. Distonia focal em músicos. In: MEDICI, M.; BOSI, B.; ROHR, R.; SANTOS, E. (Org.). *A saúde do músico em foco: olhares diversos*. Vitória: Editora da FAMES, 2015. p. 163- 179.

MOURA, Rita de Cássia dos Reis Moura. O tratamento da distonia tarefa-específica em músicos: aspectos motores e sensoriais envolvidos no processo. *Opus*, v. 22, n. 1, p. 145- 160, 2016.

MOURA, R. de C. R.; BORTZ, G.; AGUIAR, P. M. C. Proposal for Treatment of Focal Dystonia in a Guitar Player: A Case Study. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 12, AND TRIENNIAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR THE COGNITIVE SCIENCES OF MUSIC, 8. Proceedings..., Thessaloniki, 2012. p. 701-704.

MOURA, R. C. R. et al. Clinical and Epidemiological Correlates of Task-Specific Dystonia in a Large Cohort of Brazilian Music Players. *Front. Neurol.*, v. 8, p. 73, 2017. DOI: 10.3389/fneur.2017.00073.

NICOLAU, Marcos. Inteligência emocional e criatividade. In: _____. *Educação Criativa: Ensinando a arte de aprender e aprendendo a arte de ensinar*. João Pessoa: Ideia, 1997, p.138-144.

NEMETH, T. J. Focal dystonia in musicians. *Phys Med Rehabil Clin N Am*, v. 17, n. 4, p. 781-7, Nov 2006.

OLIVEIRA, Camila Frabetti Campos de; VEZZÁ, Flora Maria Gomide. A saúde dos músicos: dor na prática profissional de músicos de orquestra no ABCD paulista. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 35, n. 121, pp. 33-40, jan-jun, 2010.

PAULA, L. de; BORGES, M. H. J. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 29-44, 2004.

PASCUAL-LEONE, A. *The brain that makes music and is changed by it*. In: PERETEZ, I.; ZATORRE, R.J. (Eds.). *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford University Press, 2003.

PEDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. In: RAY, Sonia (Ed.). *Música Hodie*. v.4, n.1. Goiânia: UFG, 2004, p.45-61.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 91-98, set. 2004.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

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

_____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PERONE, Hugo César. *Eutonia: arte e Pensamento*. São Paulo: É Realizações, 2005.

PINHEIRO JÚNIOR, Cledinaldo Alves. O corpo como elemento fundamental no processo de formação do Violonista. In. ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12 – ABEM, 2014. São Luis-MA. *Anais...* São Luis: ABEM, 2014, p. 1-9.

PINHEIRO JÚNIOR, Cledinaldo Alves. *Educação corporal na formação do violonista: perspectivas de professores de instrumento*. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14716?locale=pt_BR. Acesso em: 20 mai. 2023.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PINTO, J. P. M. de S.; JESUS, A. N. *A transformação da visão de corpo na sociedade ocidental*. Motriz, v. 6, n. 2, p. 89-96, 2000.

POTTER, P. Task Specific Focal Hand Dystonia: Understanding the Enigma and Current Concepts. *Work*, 41, p. 61-68, 2012.

POWERS, K. Young musicians face depression with silence. *Teaching Music*, v. 21, n. 1, p. 24, 2013.

PRADEEP, A. K. *The buying brain: secrets for selling to the subconscious mind*. Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, n. 13, p. 83-92, set., 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 197-209.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, Cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS. v. 19, p. 95-124, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017.

_____. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RABINBACH, A. *The human motor*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press, 1992.

_____. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

REEVE, J Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RENEWICK, J. M. *Because I love playing my instrument: young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behavior*. 2008. 378f. Tese (Doutorado em Música). University of New South Wales, Sydney, 2008.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.5, p.59-65, 2000.

RICHERME, Claudio. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São Paulo: AIR Musical Editora, 1997.

RODRIGUES, Mayana. O lugar da semiose: relações entre mente e cérebro. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

ROLIM, R. R. *Distonia Focal Manual por Tarefa Específica: Um estudo com violonistas paraibanos*. Trabalho de Conclusão de Curso. IFPB, Paraíba, 2016.

ROMERO, H. A. P. *Estratégias de Estudo de Músicos com Distonia Focal: Análise de Três Entrevistas e Auto Relato*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2016.

ROSENKRANZ, K. et al. Pathophysiological differences between musician's dystonia and writer's cramp. *Brain*, v. 128, p. 918-31, 2005.

ROSSELET, C.; ZENNOU-AZOGUI, Y. 'I; XERRI, C. Nursing-induced somatosensory cortex plasticity: temporally decoupled changes in neuronal receptive field properties are accompanied by modifications in activity-dependent protein expression. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, v. 26, n. 42, p. 10667–10676, 18 out. 2006.

ROSSET-LLOBET, J, R. *Problemas de Salud de los músicos y su relación con la educación*. XXVI Conferencia de la International Society for Musical Education y Seminario de la CEPROM. Barcelona, [s.n.] p. 1-3, 2004.

SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; LUCIO, P. B. *Metodología de la investigación*. Cuarta edición ed. [s.l.] Sampieri, 2006.

SANTIAGO, Diana. Sobre a Construção de Representações Mentais em Performance Musical. *Ictus*, n. 3, 2001, p. 165-178.

SANTIAGO, Diana. *Proporções nos ponteiros de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical*. EM PAUTA, v. 13, n. 20. Porto alegre: Escola de Música da UFRG, p. 143-185, 2002.

SANTOS, Hamilton de Oliveira. Canto coral e terceira idade: um relato de experiência. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 603-612.

SARTORATO, Denis Quadratti. *Violonistas com distonia focal: histórias, estratégias de estudos e perspectivas de performance*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2020.

SARTORATO, Denis Quadratti. *Distonia focal do músico: instinto de sobrevivência em modus operandi na sociedade do desempenho*. In: XXXII Congresso da ANPPOM, Natal, outubro de 2022.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, 2013.

SCHILDER, P. *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

SCHROEDER, J. L. Corporalidade musical na música popular: uma visão da performance violonística de Baden Powell e Egberto Gismonti. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.22, p. 167-180, 2010.

SILVA, Cláudia. *Uma nova abordagem sobre a postura corporal do harpista*. Goiânia: Kelps, 2000.

SLOBODA, J. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon, 1988.

SOLOMON, Jason. What every guitarist should know: a guide to the prevention and rehabilitation of focal hand dystonia. *Guitar Review*, Nova Iorque, n.133, p. 2-9, 2007.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p. 131-140, 2011.

STERNBACH, David. Musicians: a neglected working population in crisis. In: SAUTER, Steven e MURPHY, Lawrence (Eds.). *Organizational risk factors for job stress*. 2. ed. Washington, DC: American Psychological Association, 1996. p. 283-301.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge, 1994.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. IN: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, vol. 40 n. 1, p. 27-55, Jan./Fev. 2006.

TORRES-RUSSOTTO, D.; PERLMUTTER, J. S. Focal dystonias of the hand and upper extremity. *J Hand Surg Am*, v. 33, p. 1657-1658, 2008.

TOURINHO, Lúcia Losada; SILVA, Eusébio Lobo da. Considerações sobre um estudo de construção de personagem a partir do movimento corporal. *Cadernos da Pós-Graduação*, São Paulo: Instituto de Artes-Unicamp, v. 8, n. 1, p. 37-47, 2006.

UGARTE, M. C. D. O Corpo Utilitário: Da revolução industrial à revolução da informação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, 8.,2004, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: Unicamp/FEF, dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Música*, Modalidade Bacharelado. João Pessoa, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Música*, Modalidade Bacharelado. João Pessoa, 2008.

VANDENBERGHE, L.; SOUSA, A. C. A. D. *Mindfulness* nas terapias cognitivas e comportamentais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 2, n. 1, p. 35-44, 2006.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.13, n.38, p.411-437, 2013.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o Ensino-aprendizagem de Piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música padre José Maria Xavier de São João del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, 2006.

WATSON, Alan H.D. *The Biology of Musical Performance and Performance: Related Injury*. Maryland: The Scarecrow Press, Inc. 2009.

WHITE, J. C. Musician's focal dystonia: strategies, resources, and hope. *Flutist Quarterly*, vol. 42 N, no. 2, p. 26+, 2017.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre. v. 13, p. 39-48, 2005.

WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004.

WILLIAMON, Aaron. Memorizing Music. In: RINK, J. *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University, 2004. p. 113-126.

WRISTEN, B. G. Depression and anxiety in university music students. *Applications of Research in Music Education*, v. 31, n. 2, p. 20-27, 2013.

ZHUKOV, K. Instrumental music learning and technology at the beginning of the 21st century. Paper presented at the 8th international conference for Research in Music Education, Exeter, UK, 2013.

APÊNDICE

TCLE para aplicação de entrevista



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

João Pessoa, 06 de julho 2022

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa **Distonia Focal em violonistas: uma rotina de excessos** busca compreender quais os principais fatores, dentro do contexto do estudo do violão que desencadearam a distonia em aluno em processo de formação superior na Universidade Federal da Paraíba. A referida pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando Rudá Barreto Vieira, matrícula 20211017246, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba.

Dados médicos recentes apontam que os mais acometidos pela Distonia Focal Tarefa Específica tocam violão e que a maioria dos músicos diagnosticados não perde por completo a capacidade de execução instrumental e se mantêm no mercado de trabalho, fazendo com que a pesquisa se faça necessária na área da música, pois, independentemente dos tratamentos médicos, psicológicos ou alternativos submetidos em busca de melhorias, os músicos procuram por referências, trabalhos acadêmicos, (auto)- relatos e estratégias de estudos de artistas que enfrentam a mesma situação, com intuito de se reconhecerem e se fortalecerem para continuarem tocando. Novas reflexões a respeito da saúde integral do músico são vitais para que o instrumentista venha a ampliar o seu entendimento a respeito do fazer musical e possa, à luz das recentes pesquisas, situar as suas vivências pessoais dentro do espectro científico passando, assim, a conduzir com maior consciência e cuidado a sua própria prática.

Com isto, buscaremos melhor compreender a relação de ensino aprendizagem do instrumento aliada ao contexto das experiências e perspectivas individuais de cada aluno ao longo de seu processo de formação instrumental no ensino superior e assim,

compreender com maior profundidade quais fatores, sejam eles físicos e/ou psicológicos, intrínsecos e/ou extrínsecos que contribuíram para o acarretamento desta condição em violonistas.

Neste estudo você está sendo convidado a: participar de maneira voluntária e consentida de uma coleta de dados através de uma entrevista semi-estruturada e centrada no problema. O intuito é que conte um pouco de sua história e formação musical; como era antes da Dystonia Focal Tarefa Específica, durante o período de formação superior onde iniciaram os sintomas e como é agora; e descreva, com base em suas vivências, percepções como se deu toda esta trajetória. A entrevista será realizada via videoconferência. O horário da entrevista deve ser escolhido por você, dentro de sua rotina cotidiana, para que não haja desconfortos, perda de tempo ou mesmo ônus financeiros. Para evitar qualquer tipo de cansaço ou desgaste, pretende-se que ela tenha duração máxima de duas horas. Ela será gravada em áudio e vídeo através de dispositivos específicos e softwares livres de gravação. Todo o material será guardado em sigilo em um HD externo e depois descartado com total segurança. Os dados coletados serão transcritos, analisados, discutidos e enviados a você, garantindo o acesso aos resultados da pesquisa, para que possa dar seu consentimento final antes de serem publicados.

Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação** das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo que seu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.

Informamos que essa pesquisa oferece riscos previsíveis mínimos, nos termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, em relação aos riscos possíveis da vida cotidiana e ao caráter dialógico e interativo desse tipo de pesquisa e das estratégias de coleta de dados, que poderão ser ajustadas conforme necessário durante a interação estabelecida na entrevista, caso o participante o solicite, uma vez que não há intenção de interferir nas suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-las.

Sobre os benefícios, o presente trabalho contribui para um maior envolvimento dos violonistas com a necessidade de investigação de suas práticas instrumentais, educando-se em busca de um maior domínio e equilíbrio no desenvolvimento de suas competências frente ao instrumento. Esta pesquisa pode também ajudar a nortear aspectos fundamentais para o melhor entendimento dos aspectos que podem acarretar no desenvolvimento da Dystonia Focal no violonista e, de forma mais específica, colaborar no aprofundamento e consolidação de perspectivas investigativas ainda pouco presentes na literatura brasileira que discutem esta

condição. Além disso, este trabalho pode encorajar e servir de estímulo para a continuidade da carreira artística de quem está se vivenciando algo semelhante além de fomentar maior produção de trabalhos acadêmicos e em língua portuguesa sobre o tema, contribuindo para o aumento do debate sobre a Distonia Focal Tarefa-Específica, fazendo com que mais músicos se inteirem das causas e possam prevenir os sintomas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a), participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, em caso de desconforto, o participante tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a). Ainda, mesmo que o participante não verbalize seu desconforto, mas seja algo percebido pelo pesquisador, as entrevistas serão interrompidas e retomadas em momentos mais adequados para o entrevistado, caso ainda esteja de acordo com sua realização”. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rudá Barreto Vieira

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com Rudá Barreto através do email: ruda.barreto@academico.ufpb.br

Programa de Pós-Graduação em Música – tel: 3216-7005

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba

Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa,.....de de 2022

.....

Assinatura

Nome completo:

.....

Obs: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Onde você nasceu e como foram os seus primeiros contatos com a música?
2. Com que idade você começou a tocar violão e com que idade você iniciou seus estudos formais em música?
3. Como se deu a sua formação inicial na música e o que te influenciou a se interessar pela música e, mais particularmente, pelo violão?
4. Como era a sua relação prática com a música antes de ingressar na universidade?
5. Qual o motivo para escolher estudar música na Universidade?
6. Como foi a sua relação familiar e ciclo de amizades com a sua escolha de estudar música?
7. Quais eram os seus objetivos enquanto músico (antes e após ingressar na universidade)?
8. O que você acha que a performance exige do músico (física e psicologicamente)?
9. Como você considera uma performance ideal? O que é necessário para um bom desempenho na performance?
10. Como se dava as aulas de instrumento? Quais os assuntos eram trabalhados?
11. Como se dava a escolha dos repertórios? Quais as suas percepções?
12. Qual era a média de horas que estudava o instrumento por dia? Como você avalia o proveito dessas horas de estudo?
13. Quais as suas maiores facilidades e dificuldades no instrumento?
14. Como se dava sua preparação para recitais, avaliações?
15. Como se dava o seu preparo para a performance na gestão dos aspectos psicológicos (ansiedade, cobranças, expectativas)?
16. Como se dava a metodologia de avaliação dos alunos?
17. Quais os pontos que você mais estudava no violão?
18. Como se dava a sua rotina de estudos na época da universidade?
19. Como você enxergava seu progresso no instrumento?
20. Qual a sua relação com a música para além do ambiente acadêmico?
21. Como se dava a sua participação nas escolhas dos assuntos e repertórios?
22. Como você enxerga a participação do corpo no fazer musical? O que o corpo significa para você?
23. O que é consciência corporal para você?

24. Como se dava o trabalho e discussão sobre os aspectos corporais durante as aulas? (posturas, aquecimentos, alongamentos, precauções, etc.)
25. Qual a sua percepção sobre o curso de música (sua grade curricular)?
26. O que você sentiu falta durante a sua formação?
27. O que você acha que pode ter desencadeado a distonia focal em você?
28. Como a distonia se manifestou em seu corpo? Em qual membro ou dedo(s) sente os sintomas? Como são esses sintomas?
29. Quando começou a sentir os primeiros sintomas da Distonia Focal? Em que momento se deu conta de que se tratava de Distonia Focal?
30. Quais as suas percepções iniciais ao saber do seu diagnóstico?
31. Como estava sua vida durante o período em que você se deu conta dos primeiros sintomas da distonia?
32. Em quais mecanismos técnico-instrumentais os sintomas aparecem com maior intensidade?
33. Como você se sentia ao tocar o violão durante o curso?
34. Como a distonia te afetou no quesito emocional, psicológico?
35. Como você se sentia ao tocar e perceber os sintomas?
36. Como foi a resposta dos colegas e professores ao saber da sua condição?
37. Quais estratégias e tratamentos você adotou para lidar com esta condição?
38. O que se passava em sua cabeça ao vivenciar esta condição? Como você se sentia por ter sido acometido pela distonia?
39. Qual a maior dificuldade que você sentiu com este problema?
40. Como se deu a continuidade nos estudos do violão na Universidade com a Distonia Focal?
41. Quais estratégias adotou pra continuar tocando?
42. Hoje em dia como organiza seus estudos?
43. Qual a sua percepção atual sobre a Distonia Focal? O que ela te ensinou de bom e de ruim?
44. Quais as percepções sobre a música e a prática musical a partir do diagnóstico da distonia?