

# O conceito de corpo e a expressividade musical: Uma crítica fenomenológica sobre a abordagem mecanicista no ensino de piano

The concept of body and musical expressiveness: A phenomenological critique of the mechanistic approach to piano teaching.



Milka Dayanne da Silva Araújo<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

**Resumo:** Este artigo trata-se de um estudo comparativo acerca do conceito de corpo para o ensino do piano a partir das abordagens mecanicista e fenomenológica. Na visão mecanicista, tomei como base o dualismo cartesiano, que estabelece uma separação substancial entre razão e corpo. Dentro da fenomenologia, utilizo o conceito de corpo próprio desenvolvido por Merleau-Ponty (1908-1961), o qual define o corpo como totalidade indivisível em que não existe a dicotomia clássica entre mente e corpo. Para a fenomenologia, a motricidade e a expressão ocorrem através da relação de fundação. Já na abordagem mecanicista, a inter-relação entre esses aspectos acontece através da hierarquização.

**Palavras-chave:** Corpo; Música; Dualismo; Fenomenologia; Técnica pianística; Expressividade.

**Abstract:** This article is a comparative study about the concept of body for piano teaching from the mechanistic and phenomenological

<sup>1</sup> Licenciada em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); possui formação em Música Sacra (curso livre) com ênfase em piano pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB) (2013); possui experiência como pianista correpetidora. Atualmente é ministra auxiliar de música na Igreja Batista em San Martin (IBSM), em Recife-PE; professora estagiária dos cursos de extensão em Música Sacra pelo STBNB. Dedicar-se ao ensino das disciplinas de teclado básico, piano, teoria e percepção musical.

approaches. In the mechanistic view, I took as a basis Cartesian dualism, which establishes a substantial separation between reason and body. Within phenomenology, I use the concept of own body developed by Merleau-Ponty (1908-1961), which defines the body as an indivisible totality in which there is no classic dichotomy between mind and body. For phenomenology, motricity and expression occur through the foundational relationship. In the mechanistic approach, however, the interrelationship between these aspects happens through hierarchization.

**Keywords:** Body; Music; Dualism; Phenomenology; Piano technique; Expressiveness.

## Introdução

As práticas pedagógicas de ensino de um instrumento musical carregam em si conceitos que, de certa forma, influenciam direta ou indiretamente os respectivos resultados na aprendizagem. No que diz respeito às práticas fundamentadas numa visão mecanicista, decorrente do pensamento cartesiano, em que prevalece a dicotomia entre mente e corpo, a maneira como o ensino-aprendizagem é vivenciado coloca em evidência a utilização de técnicas de desenvolvimento do controle corporal para se atingir o ideal de um músico virtuose, isto através de exercícios que enfatizam a técnica entendida como mecânica, em que a expressividade é colocada em último plano.

Na ótica cartesiana a técnica é compreendida a partir da relação mente-corpo, em que a razão estabelece controle sobre o corpo. Dentro da corrente mais tradicionalista do ensino do piano há uma priorização da racionalidade e da compreensão da dimensão expressiva como elemento a ser desenvolvido e adquirido posteriormente ao domínio técnico do instrumento. Para uma melhor compreensão das questões discutidas neste trabalho a respeito da técnica, utilizo o termo “técnica mecânica” para me referir ao treino puramente mecânico, que leva em consideração apenas os aspectos fisiológicos e anatômicos. Também utilizo o termo isolado “técnica”, relacionado ao ensino-aprendizado do piano, para designar o conjunto de elementos que envolvem não apenas aspectos mecânicos de digitação ou controle dos movimentos, mas também fraseado, intensidade, qualidade do timbre, pedalização etc. Ou seja, considero como “técnica” a junção de diversos aspectos, um conjunto de procedimentos inter-relacionados que estão ligados à relação de “ser e mundo”.

A visão cartesiana sobre corpo é questionada dentro da perspectiva fenomenológica, baseada em uma compreensão abrangente de que o corpo carrega em si um conjunto de significações e que também se caracteriza como maneira de “ser

no mundo”, como apontam Heller (2006) e Donato (2016, p. 15-16). Nessa perspectiva, é possível entender o “corpo como um sistema contínuo de construção do conhecimento, onde não há hierarquia nem ruturas entre mente, espírito e corpo” (LEONILDO *et al.*, 2017, p. 78-79). Heller (2006, p. 91-110), com base no pensamento de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), traz a ideia de corpo pensante, corpo que se expressa, bem como propõe a partir da fenomenologia uma análise que vai desconstruindo a ideia mecanicista de técnica, diferenciando a ‘arte de fazer’ do ‘fazer-se artisticamente’.

A expressividade, por sua vez, constitui-se num elemento que está presente nas abordagens em questão. A compreensão e o desenvolvimento da expressividade estão relacionados com o tipo de concepção que se tem sobre corpo-aprendizado-técnica e a relação entre essas três categorias. Na abordagem mecanicista, principalmente no ensino tradicional do piano, a expressividade é colocada como posterior à aquisição do controle dos movimentos de execução do instrumento. Já por uma ótica fenomenológica, a expressão acontece no movimento, podendo ser considerada como o próprio movimento, estabelecendo assim uma unidade indivisível.

Neste sentido, esta pesquisa, que tem por tema o conceito de corpo e a expressividade para o ensino-aprendizado do piano, visa compreender a seguinte questão: como as concepções mecanicista e fenomenológica trabalham o conceito de corpo no que diz respeito ao desenvolvimento da expressividade no ensino-aprendizagem do piano? A partir desta questão discutirei os principais aspectos que caracterizam o ensino tradicional do piano, bem como as relações que podem ser estabelecidas a partir dos conceitos de corpo mecanicista e fenomenológico com algumas abordagens de ensino do piano, identificando com que tipo de visão acerca do corpo tais abordagens se aproximam.

## 1. Conceitos de corpo

### 1.1 Corpo mecanicista

Para uma melhor compreensão acerca da visão mecanicista de corpo, discutirei o conceito de corpo dentro da abordagem mecanicista com base em literatura sobre música e sobre ensino de instrumento. Trata-se de literatura que é crítica ao mecanicismo e essa crítica já está estabelecida na literatura sobre ensino musical em geral e instrumental em particular. A visão mecanicista, advinda do pensamento cartesiano, tem como premissa a ideia de que há a separação entre corpo e mente. Este tipo de compreensão coloca a mente, a razão acima do corpo. Trata-se da razão que controla o corpo. Segundo Storolli (2011, p. 133-134), Descartes (1596-1650) definiu a alma como sede do pensamento (*res cogitans*) e o corpo a partir de modelos mecânicos (*res extensa*), estabelecendo então o conceito de dualidade mente-corpo. A partir disto, há a separação entre a realidade da mente e a realidade do corpo, estabelecendo então a autonomia da mente em relação ao corpo. (LEVY, 2010, p. 91)

Por esta perspectiva há uma distinção substancial entre o corpo e a mente. "Corpo-mente é a metáfora do corpo cartesiano, quer dizer, do corpo cujas ações são comandadas pela mente" (PENDERIVA; GALVÃO, 2006, p. 635). Rocha (2006) apresenta alguns pontos a respeito da concepção dualista do corpo a partir da análise da Segunda Meditação de Descartes, afirmando que a principal finalidade do argumento a favor da dicotomia entre corpo e alma foi o intuito de provar:

- 1) que certos atos indubitáveis não supõem extensão e, nesse sentido, não são modos da extensão; 2) que pensamento é atributo principal e, por isso mesmo, ser consciente da existência do pensamento é ser consciente da existência de uma substância

<sup>2</sup> Na filosofia de Descartes, extensão está relacionada ao mundo material, incluindo a *res extensa* que se refere ao corpo como substância distinta da substância pensante (*res cogitans*), a razão, mente humana, considerada como imaterial (ROCHA, 2006, p. 128).

cuja natureza é imaterial; 3) que esses atos indubitáveis são modos do pensamento; e 4) que o conhecimento da alma é a priori. (ROCHA, 2006, p. 132).

Tais considerações apontam para uma razão sobreposta à substância corpórea. Um dos fundamentos do pensamento ocidental tradicional derivado do pensamento cartesiano é a ideia de existência de “um mundo objetivo e uma razão universal independente das mentes e corpos dos seres humanos”. Tal ideia perdurou por muitos séculos e ainda pode ser percebida nos dias atuais. Esse tipo de concepção considera a razão humana como “um processo independente do corpo”. Conceber a razão como algo independente do corpo significava, portanto, que esta razão “era separada e independente de todas as capacidades corporais, tais como a percepção, o movimento do corpo, os sentimentos, as emoções, etc” (STOROLLI, 2011, p. 133). Teixeira (2010) afirma que o *dualismo cartesiano* consiste na independência entre corpo e alma. O pensamento é então considerado como contraposto à existência corpórea. Quando Descartes propôs essa separação ontológica, conseqüentemente conduziu à ideia de corpo enquanto objeto, que funciona de forma mecânica, semelhante a um relógio (TEIXEIRA, 2010, p. 193). Na perspectiva cartesiana de corpo, temos o corpo concebido pela *dualidade* entre mente e corpo, sendo que este corpo é visto como *máquina*. A própria ideia de corpo-objeto indica um corpo passível de experimentação, “de ser medido, pesado, dimensionado”, corpo que é abstrato, que em determinados ramos da ciência é estudado de acordo com o paradigma cartesiano (PENDERIVA; GALVÃO, 2006, p. 636).

A distinção entre *res extensa* e *res cogitans* dentro da tradição cartesiana, que coloca a razão acima do corpo, fez com que o corpo passasse a ser considerado como objeto exterior. Já que era visto como objeto, todas as experiências vividas através do corpo não confeririam confiança, a menos que fossem “filtradas” pela razão. Sob o ponto de vista da fenomenologia, excluir a experiência corpórea acabou por encobrir a “gênese dos fenômenos em proveito de uma ‘tese’ sobre essa gênese, a qual não tem a ver

com nossa vivência, mas com uma ideia de ser – como se o meu corpo não tivesse dignidade epistêmica” (HELLER, 2006, p. 44). O corpo é então *hierarquizado*, considerado *inferior à razão*.

Neste sentido, a dicotomia mente-corpo traz a ideia de que a compreensão do mundo, das coisas é proveniente da razão, como se esta razão estabelecesse controle sobre o corpo e, deste modo, o corpo não seria relevante no pensamento mecanicista visto que, neste tipo de concepção, as sensações cinestésicas a partir dos sentidos do corpo seriam enganosas (PENDERIVA; GALVÃO, 2006, p. 635). Tratando-se da hierarquização do corpo, há então a concepção de uma razão que controla o corpo. O corpo seria, portanto, regido “somente pelo pensar lógico-racional, em que não se podem cometer erros. É o corpo manipulável – que passa pela vida, mas não a experimenta” (PENDERIVA; GALVÃO, 2006, p. 636). A ideia de causalidade que se encontra presente na maioria dos tratados e métodos a respeito de técnica instrumental torna-se aparente quando o corpo é pensado como instrumento (meio para um determinado fim), isto é, o corpo é visto como máquina (HELLER, 2006, p. 91).

A concepção mecanicista também considera o corpo como *instrumento idealizado*. Na performance, o intérprete precisa adequar seu corpo real ao corpo ideal, em função da transmissão de um ideal abstrato. Neste sentido, “a negação da corporeidade na performance desloca a autoridade para fora do corpo, buscando coibir a ameaça que este representa à autoridade do compositor/obra” (LEONILDO, *et al.*, 2017, p. 79). Segundo Heller (2006), “o ‘olhar’ por trás da maioria dos métodos de técnica musical não é o olhar do educador, mas do virtuose”. Heller não considera que isto seja um erro, pois é válido ter mestres de referência, observá-los e aprender com eles. Porém, quando esses grandes mestres são o ideal a ser atingido, o professor poderia já de antemão condenar o aluno a alcançar os objetivos desse ideal (HELLER, 2006, p. 90).

<sup>3</sup> O pensamento do intérprete idealizado e da idealização da performance musical é algo que surge a partir do séc. XIX e que se estende até os dias de hoje.

Neste caso, a espontaneidade do corpo próprio pode correr o risco de se tornar “o pensamento de um corpo” (HELLER, 2006, p. 98).

Além da operacionalidade dos movimentos, o que está em questão também na literatura sobre ensino de instrumento baseada em premissas mecanicistas é a compreensão, por um lado, de corpo como algo *fragmentado, idealizado*, transmissor de um ideal abstrato, e por outro o corpo real, que precisa ser adestrado, disciplinado de acordo com tal ideal. São duas concepções de corpo que estão em conflito. No processo de aprendizagem de instrumentos musicais, a formação do músico é majoritariamente estruturada em função da técnica compreendida em termos mecânicos. E por focar excessivamente em aspectos mecânicos da técnica, muitas vezes o intérprete é tratado como máquina de fazer música. “O corpo como consequência dessa percepção é fragmentado em função dos objetivos a serem alcançados: a decodificação do símbolo, o domínio técnico do instrumento e da expressão musical” (PEDERIVA, 2004, p. 46). Aqui é possível perceber a presença do conceito de corpo mecanicista delineando as questões que subjazem a pedagogia musical descrita.

Ao abordar as questões referentes à técnica pianística<sup>5</sup>, Richerme (1997) propõe que a mesma deve ser desenvolvida de forma que dependa o mínimo possível de força e resistência máxima muscular, utilizando os músculos de forma econômica e eficiente (RICHERME, 1997, p. 52). Deste modo, “uma vez escolhidos os movimentos e as coordenações musculares adequados, é necessário saber como adquiri-los, dominá-los e automatizá-los” (RICHERME, 1997, p. 95). Embora o autor não afirme que suas concepções de desenvolvimento técnico estão fundamentadas na visão mecanicista de corpo, é perceptível a ideia mecanicista de controle dos movimentos, de controle corporal e de corpo concebido enquanto máquina. Para Richerme, o pianista precisa ter sob seu controle a consciência e o automatismo, na medida do

4 Esta informação é importante para a discussão sobre educação musical sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizado de instrumentos.

5 Richerme define técnica pianística como: “1) O conjunto de movimentos de um pianista na execução, e as características desses movimentos. 2) O que está em função desses movimentos. Em especial, as teorias sobre esses movimentos – técnica teórica” (RICHERME, 1997, p. 11).



que for possível (RICHERME, 1997, p. 210). O autor ainda afirma que mais importante que os exercícios para os músculos é justamente o exercício para *controle* muscular (RICHERME, 1997, p. 214).

Richerme critica a vinculação que se faz da técnica pianística com o mecanicismo, que está relacionado à repetição obstinada de exercícios. O autor tenta desconstruir a visão negativa que se tem a respeito da técnica, defendendo o que ele chama de “boa técnica”. É importante destacar que, para o autor, a técnica não se restringe apenas ao controle mecânico dos movimentos, pois para ele o estudo da técnica envolve qualidade do timbre, controle de sonoridade e sutilezas que influenciam na interpretação. Para Richerme, “se a técnica instrumental é a base necessária a uma boa interpretação musical, nada mais coerente que se inicie o estudo da interpretação pela base” (RICHERME, 1997, p. 206). É evidente que para o autor, a base é a técnica, vista como algo separado da interpretação. Essa visão mecanicista fica bem nítida quando Richerme argumenta:

[...] como exigir do instrumentista o desenvolvimento da percepção de detalhes sonoros sutis na execução de seu instrumento, sem antes desenvolver uma técnica que lhe permita um mínimo de controle sobre esses detalhes? O que tem ocorrido com frequência é um processo inverso – o instrumentista acaba por habituar seu ouvido à imprecisão e ao toque de má qualidade sonora devido a sua técnica insuficiente. (RICHERME, 1997, p. 206-207)

A forma como o autor analisa e descreve a questão da técnica pela ótica mecanicista acaba colocando em evidência a separação entre técnica e interpretação, o que certamente tem consequências para a expressividade. Fica clara a presença da relação de causa-efeito, que é algo característico da abordagem mecanicista.

## 1.2 Corpo fenomenológico

Antes de mergulhar no conceito fenomenológico de corpo faz-se necessário trazer uma definição de maneira sucinta sobre o que é a fenomenologia. Merleau-Ponty (2018a, p. 1) define a fenomenologia como “estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências”. Para ele, a fenomenologia também se trata de “uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 1). É válido salientar que na fenomenologia pontyana há o questionamento do pensamento cartesiano que estabelece o ser a partir do dualismo razão – corpo (STOROLLI, 2011, p. 134). Husserl (1859-1938) e Merleau-Ponty (1908-1961) desenvolveram estudos fenomenológicos significativos acerca do conceito de corpo, em que concebiam o corpo enquanto “estrutura física e vivida ao mesmo tempo” (STOROLLI, 2011, p. 134). Na Fenomenologia de Merleau-Ponty, “a experiência perceptiva é uma experiência corporal” (NÓBREGA, 2008, p. 142). Segundo Caminha (2019), Merleau-Ponty traz o conceito de corpo “enquanto próprio ou vivido”, que por sua vez não é o corpo concebido pela visão fundamentada a partir da fisiologia ou anatomia, muito menos como que visto a partir “do ponto de vista da terceira pessoa como objeto situado no espaço” (CAMINHA, 2019, p. 23). Para justificar a concepção de que o corpo não é um objeto, Merleau-Ponty explica:

Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa – “visão”, “motricidade”, “sexualidade” – percebo que essas “funções” não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único. Portanto, o corpo não é um objeto. (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 268-269).

De acordo com Merleau-Ponty, a psicologia clássica ao descrever o corpo próprio “já lhe atribuía ‘caracteres’ incompatíveis

com o estatuto de objeto". Primeiramente, a psicologia clássica dizia que havia distinção entre "meu corpo" e objetos como lâmpada, mesa, levando em consideração o fato de que o corpo é percebido constantemente, ao passo que das outras coisas posso me afastar. O corpo seria um objeto constante, do qual não me separo (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 133). Merleau-Ponty questiona a concepção de corpo como objeto a partir do próprio conceito de objeto. O autor apresenta a ideia de objeto como algo que se caracteriza como estrutura invariável. Ele afirma que "o objeto só é objeto se pode distanciar-se e, no limite desaparecer de meu campo visual" (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 133).

As relações entre corpo e objetos exteriores são diferentes da relação com o corpo próprio. Para Merleau-Ponty, não há como conceber o corpo como objeto:

Movo os objetos exteriores com o auxílio de meu próprio corpo que os pega em um lugar para conduzi-los a um outro. Mas ele, eu o movo diretamente, não o encontro em um ponto do espaço objetivo para levá-lo a um outro, não preciso procurá-lo, ele já está comigo — não preciso conduzi-lo em direção ao termo do movimento, ele o alcança desde o começo e é ele que se lança a este termo. As relações entre minha decisão e meu corpo no movimento são relações mágicas. (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 138-139).

As relações mágicas referidas por Merleau-Ponty têm a ver com a unidade entre consciência e corpo, que se constitui como relação afetiva (SOUZA, 2016, p. 128). De acordo com Pedron e Abreu (2011, p. 59), a partir da visão fenomenológica, o corpo é a *experiência de si mesmo*, corpo como sinônimo de contato. Trata-se de um "corpo vivido numa dimensão não funcional". É importante destacar que a funcionalidade está ligada à ideia de operacionalidade do corpo, em que o corpo é instrumentalizado para determinado fim. Para Heller, "O corpo não é coisa nem ideia, mas *espacialidade e motricidade*" (2006, p. 47 grifo meu). A respeito

da espacialidade do corpo próprio, ela não é uma espacialidade de posição, como a de objetos exteriores, mas sim uma espacialidade de situação, pois, de acordo com Heller (2006, p. 45), “é na ação que a espacialidade do corpo se realiza”. No que diz respeito à motricidade, esta pode ser compreendida como movimento de existência (CAMINHA, 2019, p. 44), como movimento que acontece na espacialidade do corpo, numa relação de fundação “entre as partes envolvidas na expressão”. (HELLER, 2006, p. 91).

Heller (2006, p. 57) afirma que Merleau-Ponty retoma a ideia husserliana de fundação, na qual a noção que se tem de fundação está ligada à relação de não-independência em que duas ou mais partes formam um todo. Heller ainda explica o porquê de utilizar o termo “não-independência” ao invés de “dependência”. Para ele, ao utilizar “dependência”, fica subentendido “um todo formado por agregação de partes” numa relação causal, ao passo que na “não-independência”, ocorre “uma relação de mútua fundação entre as partes envolvidas” (HELLER, 2006, p. 57).

Para a fenomenologia, a relação de fundação não ocorre de maneira causal, visto que a fundação envolve a simultaneidade, o entrelaçamento de uma coisa em outra, como por exemplo, “ao fazer música, o som não é a causa do meu movimento, nem o movimento a causa do som; na motricidade do corpo-próprio, som e movimento estão mutuamente fundados” (HELLER, 2006, p. 52). Pensamento e movimento são simultâneos, e neste caso não há relação de uma mente, ou pensamento que se impõe ao movimento (HELLER, 2006, p. 47-48). Quando se faz separação entre pensar e agir, perde-se a ideia de “interação auto-reguladora e auto-organizativa que a motricidade implica” (HELLER, 2006, p. 61).

O fundamento da motricidade está na expressão realizada pelo corpo que move a si próprio. Significa dizer que o corpo expressa-se movendo-se, ao invés de afirmar que o mesmo se move para expressar-se (HELLER, 2006, p. 64). E, por intermédio da relação de fundação, não há distinção entre a expressão e o exprimido, pois ambos surgem de uma só vez; e de igual modo a motricidade do

corpo próprio que não está no tempo, mas ela mesma é temporal (HELLER, 2006, p. 81).<sup>6</sup>

Para o filósofo Merleau-Ponty, o movimento do corpo não é resultado de uma decisão da mente, não há uma consciência que anima a motricidade do corpo, pois tal consciência é regida pelo próprio corpo (CAMINHA, 2019, p. 44). A partir disto, o corpo pode ser compreendido como *expressão em movimento*.

Heller (2006, p. 91) faz a seguinte consideração: “Não expressamos algo usando o corpo: o corpo se expressa; a expressão organiza ela mesma o corpo, numa totalidade indivisível entre música e corpo”. Em outras palavras, aqui o corpo é concebido como corpo que *molda e é moldado* na expressão, o corpo é um *ser intencional*. Segundo Heller (2006), o conceito de intencionalidade, proveniente da filosofia medieval, retomado então por Franz Brentano (1838-1917), significa “dirigir-se para, visar alguma coisa” (HELLER, 2006, p. 70).

Os atos corporais não consistem apenas em ações mecânicas fundadas por intermédio de leis fisiológicas ou físicas, mas consistem em atitudes de intencionalidade (CAMINHA, 2019, p. 39). A intencionalidade do corpo é justamente o movimento em direção a um objeto. O corpo enquanto *ser intencional* é concebido em sua *totalidade*, que também está relacionada ao conceito de corporeidade. Deste modo, “a totalidade corporal própria de cada ser torna-se uma unidade indiscernível” (AZEVEDO e CAMINHA, 2015, p. 18). Por esta perspectiva, o corpo é compreendido como corpo sujeito existencial, envolvendo o “sensível, inteligível e o motor” (PENDERIVA, 2004, p. 50). No ato de mover-se em direção a um objeto, não é um corpo objetivo que se move, mas sim o corpo fenomenal repleto de intencionalidade e significados. A unidade de uma ação é expressa pelo corpo como uma totalidade. Os fenômenos sensíveis pertencentes ao corpo próprio e as significações simbólicas fazem parte dos acontecimentos expressivos (GRUNENVALDT *et al*, 2012, p. 384).

<sup>6</sup> Tais pontos são de suma importância para a fenomenologia, visto que o principal fundamento de tal perspectiva filosófica consiste em conceber o corpo como unidade indivisível.

Neste sentido, é possível estabelecer conexão entre a ideia de totalidade do ser com a concepção de “corpo como um sistema contínuo de construção do conhecimento, onde não há hierarquia nem ruturas entre mente, espírito e corpo.” (LEONILDO, *et al.*, 2017, p. 78-79). Neste ponto, os autores Leonildo *et al.* (2017) não falam necessariamente por um viés fenomenológico, mas a ideia de integralidade mente-espírito-corpo apresentada pelos autores pode ser relacionada com a ideia fenomenológica do corpo próprio desenvolvida por Merleau-Ponty. Ao considerar o corpo enquanto “sistema de potências motoras ou de potências perceptivas”, o corpo consiste em “um conjunto de significações vividas que caminha para um equilíbrio”, sendo assim, ele não é mero “objeto para um: ‘eu penso’” (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 212). Para Milani (2016), o conceito de corpo próprio fundamenta-se na concepção do Ser como total, envolvendo as “dimensões físicas, afetivas e intelectuais”. Tal conceito contribui para “visões unificadoras e interativas entre as várias esferas do sujeito e oferece uma perspectiva mais abrangente para a compreensão da experiência musical a partir do corpo do músico” (MILANI, 2016, p. 20).

Portanto, dentro da abordagem fenomenológica, não há hierarquia entre corpo e mente visto que ambos são o corpo próprio e estão interligados numa relação de fundação. Não existe relação de causalidade, pois a consciência é regida pelo próprio corpo.

## 2. Ensino tradicional do piano

A reflexão sobre o ensino tradicional do piano e a técnica é de suma importância visto que, através desta reflexão, é possível analisar o conceito de corpo que está presente nas abordagens mecanicistas de ensino do piano, bem como identificar elementos que servem como base para a análise comparativa, que é o objetivo central desta pesquisa.

Algo que precisa ser considerado na abordagem mecanicista de ensino do piano é que a concepção de técnica com ênfase em aspectos mecânicos foi alvo de críticas e questionamentos dentro da própria visão mecanicista. Ainda no século XIX, alguns métodos afastavam-se da “tendência mecanicista da época”<sup>7</sup> (FARIA, 2016, p. 10).

De acordo com Cerqueira (2014), existiam músicos que concentravam seu trabalho em aspectos musicais enfatizando a importância do desenvolvimento da sensibilidade artística dentro da prática pianística. Eles não deixavam de reconhecer a importância do desenvolvimento de habilidades virtuosísticas, no entanto a ênfase estava na “percepção da sonoridade, atenção à coordenação dos movimentos e compreensão da obra” (CERQUEIRA, 2014, p. 236). Dentro desta visão temos o *Méthodes des Méthodes*, elaborado por F. Fétis (1784-1871) e I. Moscheles (1794-1870), que enfatiza princípios técnicos como resultado de necessidades artísticas. Outro exemplo é a obra *Die Aesthetik des Klavierspiels* (1860), elaborada por Adolph Kullak (1823-1862), que traz uma abordagem que considera uma visão musical e histórica para o desenvolvimento da interpretação, “com recomendações de estudo direcionadas à sonoridade e flexibilidade do corpo” (CERQUEIRA, 2014 p. 236).

Um marco importante dentro do contexto do ensino musical francês foi a *Schola Cantorum*, que “surgiu como reação ao tradicionalismo do Conservatório de Paris” (CORVISIER, 2009, p. 33). É válido ressaltar que tal marco foi resultado da implementação do projeto de ensino musical idealizado por Vincent D’Indy, projeto que trouxe novas perspectivas para o ensino musical em Paris. A

7 Na instrução tecnicista, os métodos de ensino estavam baseados na resolução de problemas técnicos mecânicos presentes no repertório. Eram enfatizados exercícios de treinamento muscular a fim de adquirir destreza corporal e força. Dentro dessa abordagem temos as obras *A Arte da Destreza dos dedos*, Op. 740, de Carl Czerny (1791-1857); *Escola de Velocidade*, Op. 61, de Hermann Berens (1826-1880); *O Pianista Virtuoso* (1873) de Charles-Louis Hanon (1819-1900), etc (CERQUEIRA, 2011, p. 7-8). Segundo Faria (2016, p. 10), a maioria dos métodos do séc. XIX tinha por objetivo a formação de virtuosos e praticamente consistem em “livros de técnica com conselhos e comentários sobre esta questão. Prevalece a ênfase sobre a ação dos dedos, o desenvolvimento mecânico, a repetição múltipla para a construção de força muscular ou o treino em forte, nos estágios iniciais”. A busca pela independência dos dedos não foi algo exclusivo do séc. XIX, visto que também foi uma ideia presente em obras anteriores, por exemplo, nas de Jean Philippe Rameau (1683-1764) - *Méthode pour la mécanique des doigts, où l'on enseigne les moyens de se procurer une parfaite exécution sur cet instrument*” (Método para a mecânica dos dedos onde se ensina os meios para obter uma perfeita execução neste instrumento) incluído em *Pièces de Clavecin* (Peças de Cravo), de 1724 e *Code de musique pratique* (Código de música prática), de 1760” –, mas houve maior proliferação e aplicação no séc. XIX devido aos “avanços técnicos” do piano (FARIA, 2016, p. 10, tradução nossa).

*Schola Cantorum* contribuiu na época para uma mudança do olhar em relação ao aluno. Dentre os que foram influenciados pelas ideias difundidas na *Schola Cantorum*, temos no Brasil um dos primeiros pianistas que se dedicou a escrever acerca da pedagogia pianística, tratando de aspectos da técnica por uma abordagem científica, que foi Antônio de Sá Pereira (1888-1966). Sá Pereira estudou por 17 anos na Europa (1900-1917). Em seu tratado *Ensino Moderno de Piano: aprendizagem racionalizada* (1933), Pereira defende a ideia de que os estudos deveriam ser reduzidos ao que era essencial e que o estudante precisava aprender “a abordá-los de uma forma racionalizada, ciente de seus objetivos e dos processos necessários a atingi-los” (OLIVEIRA FILHO, 2015, p. 30).

O ensino moderno de piano refere-se à técnica moderna, que diz respeito ao uso do peso do braço, opondo-se à “antiga escola”, a escola dos dedos, que é associada ao treino mecânico ao piano, com ênfase na repetição de uma série de fórmulas, estudos e exercícios. O ensino moderno de piano tinha por fundamentos “o relaxamento e noção de peso, nomeadamente do braço, para a produção de som com qualidade” (FARIA, 2016, p. 10). Embora os autores considerem a técnica do peso do braço oposta à escola dos dedos, isso não quer dizer que o pensamento mecanicista não está presente na técnica dita “moderna”, pois ela também se fundamenta numa visão dualista de corpo e mente.

Sá Pereira foi um grande pedagogo da música, disseminou várias ideias inovadoras para a pedagogia musical da época, aplicando a psicologia à música, além de contribuir com ideias no campo das práticas interpretativas (CORVISIER, 2009, p. 31). Ele era contrário à prática de repetição obstinada de exercícios mecânicos para se atingir a perfeição. Suas ideias eram semelhantes às de Ludwig Deppe (1828-1890)<sup>8</sup>, dentre elas a de que o ‘como’ estudar era mais relevante do que “a quantidade de repetições no estudo” (CORVISIER, 2009, p. 38). Tanto a técnica mecânica quanto a

<sup>8</sup> “Os ensinamentos de Deppe demarcam o início da moderna técnica pianística”. Os principais fundamentos da metodologia desenvolvida por Deppe são: concentração; controle auditivo; relaxamento; uso do peso do braço; flexibilidade do pulso; preferência a movimentos curvilíneos; dedo e braço em interação (CORVISIER, 2009, p. 84-86). Elisabeth Caland (1862-1929), no seu trabalho intitulado *Reforme Pianistique* (1899), faz menção à atitude de Deppe para com alunos, em que o mesmo tinha como exigência que o aluno pudesse concentrar “toda sua atenção na correlação entre o movimento e o som obtido” (CORVISIER, 2009, p. 88).



interpretação não deveriam ser vistas isoladamente, mas juntas. É neste sentido que Sá Pereira apresentava o intelecto, a imaginação e a sensibilidade como competências que caracterizariam um pianista ideal. Além disso, o seu tratado propõe o desenvolvimento da autonomia do pensar do aluno. (CORVISIER, 2009, p. 45-46).

Sá Pereira defendia “a observação do educando”, não de forma superficial ou subjetiva, mas objetiva e de forma rigorosa, “controlada pela experimentação científica e pela estatística, encontrada na Psicologia Experimental” (CORVISIER, 2009, p. 67). O autor traz uma abordagem que envolve música, educação e psicologia. Para ele, era de suma importância que o professor de música tivesse noções de pedagogia. Ele também defendia que na educação musical para alunos iniciantes era fundamental iniciar a partir do ato de expressão, com base na metodologia da ginástica rítmica de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)<sup>9</sup> (CORVISIER, 2009, p. 67-68). Isso se aproxima de uma iniciação a partir da corporeidade.

A partir desses dados acerca da crítica à abordagem mecanicista é possível notar uma tentativa de conciliar mecânica com expressividade caracterizando a técnica como algo que envolve tais questões. Ainda assim, o dualismo cartesiano está presente nesse tipo de abordagem.

### 3. Análise comparativa

Algo que não se pode negar é que tanto na abordagem mecanicista quanto na fenomenológica corpo e expressividade são conceitos que estão presentes, muito embora de maneiras distintas. Vimos que a distinção feita entre *res extensa* e *res cogitans* dentro da tradição cartesiana acabou fazendo com que o corpo passasse a ser considerado como objeto exterior. Merleau-Ponty

<sup>9</sup> Dalcroze criou em 1903 a euritmia a partir da observação que ele fez sobre a forma que seus alunos realizavam música, considerada por ele como artificial e mecânica. “A euritmia pode ser definida como o treinamento rítmico musical através do corpo ou a educação do corpo para resolver problemas rítmicos musicais” (FERNANDES, 2010, p. 82). A utilização experimental da euritmia se tornou base de sua metodologia. Na euritmia o principal objetivo é a “realização expressiva do ritmo, bem como sua vivência por meio do movimento corporal” (PENDERIVA, 2005, p. 24-25). Sua principal investigação foi acerca da importância do corpo para o processo de musicalização. Tal metodologia tem sido referência para a Educação Musical.

argumenta que mesmo que se pense o corpo como conjunto de processos em terceira pessoa, ainda assim, as funções como motricidade, sexualidade, visão, são funções que perceptivelmente não estão ligadas ao princípio de causalidade, mas consistem em um “drama único”, e deste modo o corpo não é objeto (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 269).

Uma das principais diferenças que encontramos entre a visão mecanicista e a fenomenológica é que, na visão mecanicista, o corpo é definido a partir do dualismo mente-corpo e a razão é colocada como superior à experiência corporal, razão que controla o corpo. Já para a fenomenologia, mente e corpo constituem-se como totalidade, unidade indivisível, e a relação presente é a de fundação, ao contrário da visão mecanicista de corpo, na qual impera a relação de causalidade. Se por um lado na descrição do corpo cartesiano temos a hierarquização do corpo, por outro lado, na descrição do corpo fenomenológico não existe esse tipo de hierarquização. Na abordagem fenomenológica temos a concepção de corpo vivido numa dimensão não funcional, diferente do corpo mecanicista, em que a funcionalidade está presente principalmente na operacionalidade do corpo.

No corpo fenomenológico temos estruturas diferentes com funções específicas, mas que agem numa totalidade, na fundação entre o todo e as partes desse todo. No corpo fenomenológico a espacialidade não é de posição, mas de situação, como afirma Heller (2006, p. 45). Para Merleau-Ponty, a consciência é regida pelo próprio corpo. Ou seja, não é a consciência que age na motricidade (CAMINHA, 2019, p. 44). A motricidade é a própria expressão em ato. Já na abordagem mecanicista a expressividade é colocada como algo posterior, separado, em que após o controle da razão sobre os movimentos corpóreos é que se desenvolve o componente expressivo, comunicativo na performance. Se o corpo é considerado como objeto, conseqüentemente o corpo é usado para se expressar, visto que o mesmo é controlado pela razão. Neste sentido, os processos de aprendizado de um instrumento, por exemplo, passam pela fragmentação: razão que controla o

corpo, através do controle dominam-se os movimentos, domina-se a técnica mecânica e após a aquisição técnica, desenvolve-se a expressividade. Enquanto que na visão mecanicista o corpo é visto como objeto, como máquina, como algo a ser controlado e adestrado pela razão, corpo fragmentado, corpo idealizado (HELLER, 2006; LEONILDO, et al., 2017; PENDERIVA, 2004; PENDERIVA; GALVÃO, 2006; STOROLLI, 2011; TEIXEIRA, 2010), na visão fenomenológica o corpo é concebido como corpo-sujeito, corpo próprio, corpo que é ao mesmo tempo espacialidade e motricidade, corpo que molda ao mesmo tempo em que é moldado, corpo como ser intencional (CAMINHA, 2019; HELLER, 2006; MERLEAU-PONTY, 2018a). A intencionalidade, como foi visto anteriormente, é o ato de “dirigir-se à outra coisa”.

Heller (2006, p. 101) afirma que na relação de causalidade a intencionalidade pode até parecer presente à primeira vista, no entanto não está presente, pois no pensamento causal a técnica “age pela representação de um movimento, guiada pela representação de um objetivo”. Acredito, porém, que, independentemente de se pensar por uma abordagem mecanicista, a intencionalidade pode estar presente na expressão artística. Um pianista pode ter uma formação fundamentada no ensino mecanicista e mesmo assim possuir uma intencionalidade do gesto dentro da expressão. É importante ressaltar que na filosofia, seja ela mecanicista ou fenomenológica, a maneira como a intencionalidade é racionalizada é diferente de como ela se dá, de como se processa na expressão artística e, conseqüentemente, é diferente a maneira como ela é entendida.

No caso da abordagem mecanicista de ensino do piano a intenção muitas vezes não é direcionada ao gesto musical, mas está voltada para a ação de “movimentar os dedos de determinada forma, ou seja, como uma combinação de posições no espaço”, e conseqüentemente leva o aluno a dedicar-se a treinos exaustivos e repetitivos mecanicamente, sem pensar no desenvolvimento da expressividade (HELLER, 2006, p. 94). Todavia, esta questão levantada por Heller não deve ser considerada como a única

maneira de como os estudos técnico-mecânicos são abordados no ensino do piano, visto que existem diferentes formas de abordar tais estudos que não exatamente são conduzidos por uma repetição exaustiva. Retomando a questão referente à intencionalidade, se através da razão controla-se determinado movimento mecânico dos dedos ao acionar as teclas do piano, existe um movimento de intencionalidade, ainda que não se tenha consciência dele. Não é a intencionalidade do corpo próprio vista pela ótica da fenomenologia, mas uma intencionalidade baseada na mente que controla os movimentos, obviamente proveniente do pensamento dualista. Existem abordagens que tentam ser menos mecanicistas, resultantes das críticas dentro do próprio mecanicismo, por exemplo, a técnica moderna de ensino de piano. Por outro lado, pensar o conceito de corpo próprio e desenvolver uma expressividade pelo viés fenomenológico parece complexo e de fato é complexo, visto que nossa tradição cartesiana ocidental tende à separação das coisas, diferente de uma abordagem mais holística, encontrada principalmente nas culturas orientais da relação do corpo com o mundo.<sup>10</sup>

Na perspectiva mecanicista de ensino do piano fica claro que o corpo é tratado como objeto, meio para se atingir determinado fim, e a expressividade é vista como separada da técnica. A crítica fenomenológica à abordagem mecanicista põe em questão o fato de que muitas vezes a qualidade de um bom músico é medida pelo seu domínio técnico e, neste caso, a técnica é entendida como “grau de eficiência das ações mecânicas do intérprete, medidas através de elementos como a precisão, a rapidez e a força do movimento” (HELLER, 2006, p. 90). O domínio técnico do instrumento acontece através de ações corporais, que consistem

10 O termo holismo/holístico vem da expressão grega holos que significa inteiro, todo - inteireza, totalidade. (ARAÚJO, 1999, p. 164; CANÇADO, 2006, p. 18). As tradições de culturas milenares da humanidade de povos orientais, indígenas, africanos, dentre outras civilizações antigas ocidentais carregam a concepção de que os seres e coisas que fazem parte da composição do universo em que habitamos estão inter-relacionadas entre si de forma interdependente (ARAÚJO, 1999, p. 164). Tradições espirituais da humanidade, por exemplo, o Budismo, o Hinduísmo, o Taoísmo têm a concepção de que no universo tudo está inter-relacionado, ou seja, todas as coisas essencialmente estão interligadas (ARAÚJO, 1999, p. 166). “Apesar do termo ‘holístico’, que pode ser entendido como ‘integral’ ou ‘global’, ser tão antigo, a tradição de seu uso tem raízes em filósofos e pedagogos do século XVIII, como Pestalozzi, passando posteriormente por outros reconhecidos mestres da educação do século XX, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, e em especial o canadense J. P. Miller (1996), que utilizou pela primeira vez o termo Educação Holística. Para eles, a educação holística implica uma educação integral, na qual se trabalha não só o desenvolvimento do intelecto de cada criança, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais, inatos a todo ser humano” (CANÇADO, 2006, p. 18).

no domínio dos movimentos do corpo. Heller comenta que quando se fala de técnica pianística, em geral, refere-se ao controle dos movimentos corporais que o instrumentista utiliza a fim de tocar o instrumento (HELLER, 2006, p. 90-91).

Heller faz diferenciação do termo técnica de duas formas: a primeira tem a ver com a técnica como apenas um meio para um fim. Heller dá como exemplo o seguinte: mover as mãos e dedos a fim de “produzir uma melodia ao instrumento”, adquirir postura adequada causando boa impressão, mover o corpo de determinadas formas “para que o público veja determinada expressão em meu corpo”. O autor argumenta que na ação em função de um fim, nas situações que foram descritas acima, pode até parecer que existe uma noção implícita de intencionalidade. Todavia nessa relação de causalidade, para Heller, não há uma ação, mas sim uma operação – ação induzida, “um afazer ao invés de um fazer”. No outro tipo de concepção da técnica a partir do pensamento grego – o termo *tékhne* é concebido como um “deixar-aparece”, de acordo com Heidegger (2000, p. 154 apud HELLER, 2006, p. 99-100) – a técnica é entendida como “ação em si-mesma”. Obviamente essa ação gera um produto, porém ele “é apenas uma consequência natural da ação” (HELLER, 2006, p. 101).

Heller propõe a desconstrução da técnica enquanto “procedimento mecânico causal” para dar lugar à técnica “como o deixar-aparecer-a-expressão”, de forma que, por meio de tal desconstrução é possível remeter-se à “vivência do ato”. De acordo com Heller, quando consideramos a técnica como um meio para um fim, a separação e diferenciação entre meio e fim incorre numa relação baseada no princípio de causa e efeito. A técnica, neste sentido, “age pela representação de um movimento, guiada pela representação de um objetivo” (HELLER, 2006, p. 101). O autor ainda afirma que o conceito de técnica foi por muito tempo definido como “habilidade, perícia”, porém, na fenomenologia, o conceito de técnica se reabre para um sentido artístico: “não à ‘arte de fazer’, mas ao fazer-se artisticamente” (HELLER, 2006, p.

110). No entanto, Heller não apresenta nenhuma metodologia que tenha como base a técnica como criação.

Na ótica fenomenológica expressividade e motricidade são simultâneas. O corpo expressa-se movendo-se e vice-versa, e a motricidade não é serva da consciência (HELLER, 2006; MERLEAU-PONTY, 2018a). Na abordagem mecanicista vimos que existem críticas e uma certa tentativa de aproximação entre o estudo da técnica e o desenvolvimento da expressividade. Isto podemos encontrar dentro da técnica moderna do piano (CORVISIER, 2009; FARIA, 2016; OLIVEIRA FILHO, 2015; RICHERME, 1997). No entanto, a forma como tal técnica é desenvolvida ainda tem suas raízes no dualismo mente e corpo.

Ora, se na visão mecanicista o domínio dos movimentos é necessário para desenvolver a expressividade, na visão fenomenológica também não aconteceria da mesma forma? Não, porque na fenomenologia não há uma relação de causalidade. No mecanicismo, o domínio dos movimentos presume controle para então se chegar à expressividade. Na fenomenologia, o corpo é a própria expressão. Pensar por uma abordagem fenomenológica nos desloca do tipo de pensamento que estamos tão acostumados – dualismo cartesiano – para uma visão mais holística. Consequentemente isso nos levaria a um outro tipo de objetivo a ser alcançado. Neste caso, talvez a ideia de técnica a ser atingida e ensinada seja diferente do que se espera dentro de um modelo tradicional de ensino.

Quando Heller (2006, p. 91) afirma que motricidade é expressão, que ambas se organizam mutuamente, e comparamos tal afirmação com a abordagem mecanicista, não existiriam semelhanças? Uma das semelhanças é a de que em ambas visões existe a inter-relação entre motricidade e expressão. Na visão mecanicista, essa inter-relação se dá por uma hierarquização, em que a mente regula o movimento. É possível verificar essa hierarquização em grande parte dos métodos tradicionais de ensino da técnica pianística. Isso não é necessariamente algo ruim, principalmente porque estamos tratando de um instrumento que

foi projetado numa época em que o cartesianismo imperava. Para uma melhor compreensão, seria preciso analisar como as questões histórica e social implicavam no controle dos corpos, no controle do comportamento humano. No entanto, uma discussão acerca desses aspectos fica para uma outra pesquisa visto que para tal discussão seria necessário um maior aprofundamento, o que não caberia neste trabalho.

É importante deixar claro que a arte – expressão artística – é algo que consegue encaixar-se num determinado padrão, mas também consegue extravasar os padrões esperados. Em diferentes momentos na história, a expressão artística de alguma forma saía um pouco do padrão ideal para a época, e isto ainda acontece até os dias de hoje. Mesmo no cartesianismo, em que a razão é considerada superior ao corpo, de toda forma era o corpo que iria executar o instrumento – o piano ou qualquer outro. Ou seja, não há como anular definitivamente a presença corpórea.

Quando Richerme (1997, p. 95) considera que através do aperfeiçoamento da técnica há ampliação da expressão individual por meio da interpretação musical, é possível perceber a inter-relação que consequentemente ocorre de maneira causal, visto que a expressividade e interpretação, neste caso, são condicionadas ao domínio técnico instrumental. Já na visão fenomenológica a inter-relação entre motricidade e expressão ocorre através da relação de fundação, em que motricidade e expressão estão integradas, interligadas. Ou seja, o fundamento da motricidade é a própria expressão; o corpo se expressa e a expressão organiza, ela mesma, o corpo. Apesar de estarmos lidando com conceitos antagônicos – corpo mecanicista e corpo fenomenológico –, nas diferenças é possível encontrar semelhanças, ainda que poucas, que pode de certa forma aproximar, mesmo que de forma sutil, as abordagens em discussão.

## 4. Análise crítica de algumas abordagens de ensino do piano

A partir das reflexões e comparações entre os conceitos de corpo mecanicista e fenomenológico, busquei analisar como algumas abordagens de ensino de piano trabalham os aspectos da técnica e como tais abordagens se aproximam de uma ou outra visão de corpo. É importante ressaltar que tal análise não é exaustiva e tem por fim verificar características que indicam como se encaixam os conceitos de corpo em tais abordagens de ensino.

O ensino moderno de piano tenta aproximar a mecânica da expressividade tendo por finalidade um melhor desenvolvimento da técnica pianística. Dentro da técnica moderna, Sá Pereira propõe uma abordagem que envolve música, educação e psicologia. Em alguns artigos publicados na revista "Ariel", que circulou durante o período de 1923 a 1924, Sá Pereira discutiu sobre processos modernos de estudo do piano. Sua principal preocupação era que os alunos colocassem como prioridade o exercício racional de identificação de dificuldades para depois resolvê-las de forma prática e eficiente, aplicando-as no treino do instrumento, isto em oposição a exercícios repetitivos mecânicos que não exigiam raciocínio nem esforço mental. Para ele, técnica moderna é sinônimo de técnica racional (CORVISIER, 2009, p. 121). Dentre os exercícios propostos nos artigos de Sá Pereira estão os exercícios de "passagem de polegar sob a mão e da mão sobre o polegar" em estudos de escalas. Em outro momento ele dá ênfase à movimentação leve do braço na passagem de polegar debaixo do dedo quatro (CORVISIER, 2009, p. 99-102). No tratado "Ensino Moderno de Piano: aprendizagem racionalizada" (1933), Sá Pereira apresenta quatro partes: 1) leitura e senso de localização; 2) mão pianística; 3) disciplina da inervação; 4) audição diferenciada (CORVISIER, 2009, p. 124). É possível identificar que na abordagem de Sá Pereira o corpo é visto como algo a ser controlado e, deste modo, tal abordagem de ensino é baseada no dualismo,



principalmente ao observar que o autor enfatiza o estudo racional antes de se experimentar e executar no instrumento.

Dentro de uma aprendizagem pianística que está fundamentada em bases científicas – a partir de aspectos da Anatomia, Fisiologia, Psicologia, Aprendizagem motora etc –, Kaplan (1987) argumenta que para se obter a realização instrumental é essencial adquirir o domínio básico do fazer artístico, do “como fazer”. O autor condiciona a expressão a esse domínio adquirido. O autor ainda argumenta que a principal característica da aprendizagem de um instrumento musical é seu caráter perceptivo-motor, possuindo “forte carga do elemento cognitivo”, constituindo-se, assim, em um processo basicamente psicológico (KAPLAN, 1987, p. 12-14). Para Kaplan, a didática de ensino do piano deveria focar mais no exercício da mente dos alunos do que em treinos dos músculos. (KAPLAN, 1987, p. 20) O principal problema apontado pelo autor está na tendência que muitos professores e alunos têm de julgar como mais importante o desenvolvimento de aspectos motores da execução pianística, e isto ocorre pelo fato de que o movimento é “a parte visível do processo” (KAPLAN, 1987, p. 31). O autor também dá importância ao elemento de repetição no aprendizado, para a aquisição de habilidades motoras. No entanto, ele afirma que a aprendizagem pianística não deve se dar de forma mecânica, como costumeiramente acontece (KAPLAN, 1987, p. 80).

Kaplan considera que a aprendizagem só acontece de fato por meio da atividade do aprendiz, que necessita de motivação para tal, e essa motivação tem a ver com o estudo ser significativo para o aluno. Quando o aluno de piano se vê na obrigação de estudar determinada obra que não possui significado para ele, ou quando é levado a estudar para cumprir uma exigência, como por exemplo tocar Bach porque está no programa, a falta de motivação pode ser uma das razões do fracasso do aluno durante o processo de aprendizagem (KAPLAN, 1987, p. 62-63). O autor cita o pensamento de Joseph Hoffmann (1876-1957), que considerava que tocar é uma expressão manual do que o executante já conhece – possui

na mente (KAPLAN, 1987, p. 31). Do mesmo modo, Kaplan trabalha sempre da mente para o corpo e não o inverso.

Richerme (1997) concebe a técnica pianística como uma base para a interpretação. Ele coloca o aperfeiçoamento da técnica como algo fundamental para se atingir uma boa interpretação; além disso, o autor vincula a técnica ao resultado sonoro. Ele afirma que é necessário que no estudo do piano se desenvolva o controle do movimento para depois treinar o seu resultado sonoro (RICHERME, 1997, p. 206-207). Apesar do autor tecer críticas acerca da concepção de técnica dentro do mecanicismo como algo oposto à expressividade, ainda assim a abordagem de Richerme é dualista, ou seja, o corpo é visto como algo a ser controlado e a expressividade como algo posterior condicionado à aquisição do domínio técnico.

Já Santana (2018) apresenta a abordagem gestual no ensino do piano (abordagem holística) como uma maneira de desenvolver a expressividade. O autor comenta que “a abordagem pianística centrada no gesto alinha-se com a cognição corporificada, considerando o corpo como expressão do indivíduo e, por isso, central ao processo de ensino/aprendizagem”. Neste tipo de abordagem o movimento só é considerado gesto se estiver carregado de significado. Santana (2018) traz o conceito que Godoy e Leman (2010) apresentam no trabalho *Musical gestures – sound, movement, and meaning* (Gestos musicais – som, movimento e significado) sobre o que é gesto, em que “gesto é um movimento que expressa uma compreensão, expressa um afeto e carrega uma ação motora com intencionalidade”. Além disso, “o gesto é multimodal e holístico, ou seja, expressa um entendimento integral; [...] carrega informações sobre articulação, dinâmica, intensidade, expressão e contexto musical” (SANTANA, 2018, p. 17). Godoy e Leman (2010) priorizaram os gestos e movimentos ligados ao estudo que envolve percepção e cognição, levando em consideração que a música é resultado da integralidade entre som e movimento.

O gesto carrega em si a intenção expressiva (SANTANA, 2018, p. 19). Em sua pesquisa, Santana (2018, p. 59-67) apresenta alguns dos resultados da aplicação da abordagem gestual, utilizando a organização dos gestos por meio de frases musicais do repertório trabalhado com uma aluna que participou da pesquisa. Outro recurso foi o uso de metáfora para que a aluna desenvolvesse a compreensão da intenção do gesto e a relação com o resultado sonoro. Santana (2018) afirma que, em princípio, trabalhou-se o gesto no intuito de promover a percepção e compreensão da métrica da música e, a partir das dificuldades apresentadas, buscou-se desenvolver o entendimento através de recursos, por exemplo, movimentos executados na tampa do teclado, antes mesmo de tocar e preocupar-se com execução de notas. A experiência consistia em atentar-se ao movimento. Foram oito aulas apenas, e apesar das dificuldades em certos momentos por falta de tempo pra estudo, de acordo com Santana (2018, p.71), a performance da aluna “foi bastante expressiva, com uma sonoridade bonita e arcos de frases bem delineados, evidenciando os resultados positivos do trabalho gestual.”

Tal abordagem parece estar bem mais próxima da fenomenologia, principalmente por ser uma abordagem que busca o desenvolvimento expressivo de forma integral, visto que o gesto, nessa perspectiva, é movido pela intencionalidade.

Há outros trabalhos importantes, que tratam da centralidade do gesto no ensino-aprendizado do piano, que estabelecem certa relação com a compreensão fenomenológica. Simones (2014) desenvolveu uma pesquisa interessante intitulada “*The Roles of Gesture in Piano, Teaching and learning*” (O Gesto no Ensino-aprendizado do piano), na qual a autora traz reflexões sobre a relação entre o gesto e o aprendizado a partir de uma ótica multidisciplinar. Tratando-se de aspectos expressivos, a autora destaca que a fluência do gesto vai depender de um processo holístico de adaptação (SIMONES, 2014, p.99).

Portanto, é possível identificar que as três abordagens de ensino de piano brevemente analisadas aqui (Sá Pereira, Kaplan,

Richerme), que surgiram como crítica dentro do próprio ensino tradicional de piano, possuem fundamento no princípio dualista de causalidade, ainda que essas abordagens tentem afastar-se da ideia puramente mecanicista. Por outro lado, a abordagem gestual busca integrar melhor corpo e expressividade dando ênfase à compreensão do gesto musical como elemento fundamental no ensino-aprendizagem. Desta forma, percebe-se uma aproximação com a concepção fenomenológica de corpo.

## Considerações finais

Talvez um dos principais motivos da crítica que se faz ao mecanicismo é o fato de que, em uma abordagem mecanicista, os aspectos que envolvem corpo e expressividade estão relacionados ao princípio dualista de causa e efeito, corpo-objeto, corpo-máquina. Mas por que a separação se faz necessária dentro do pensamento cartesiano? Seria, portanto, mais fácil compreender determinados mecanismos através da concepção dualista? Não se pode negar as contribuições do pensamento cartesiano para o pensamento científico. Isso é fato inegável. Mas por qual motivo Merleau-Ponty traz o conceito que estabelece unidade entre mente e corpo como sendo totalidade indivisível, o corpo próprio? Merleau-Ponty considera que o problema do mundo e do corpo próprio está “no fato de que tudo reside ali”, no corpo próprio. Para exprimir um gesto, o corpo torna-se a intenção ou pensamento “que ele nos significa”. O autor ressalta que a tradição cartesiana nos acostumou ao desprendimento do objeto, em que a atitude reflexiva define o “corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância”. A correlação que há entre essas definições conduz à concepção da existência como coisa ou como consciência. Já na experiência do corpo próprio existe uma unidade implícita e confusa (MERLEAU-PONTY, 2018a, p. 267-269). Talvez pensar pelo viés mecanicista pareça mais fácil devido a este tipo de concepção

estar tão arraigada em nossas práticas que quase não se percebe os limites que tal concepção apresenta.

Apesar de termos um século de críticas, o dualismo segue sendo a abordagem padrão, propagando uma visão específica de pianismo, produzindo bons e excelentes pianistas, mas também pianistas frustrados. Quando se pensa nos educandos, seria interessante também considerar outras abordagens que estabeleçam uma relação mais integrada entre motricidade e expressão. Neste sentido, a abordagem gestual no ensino do piano evidencia uma concepção de corpo mais próxima à abordagem fenomenológica, uma vez que aquela se propõe a alinhar-se com a corporificação cognitiva. Neste caso, o corpo é considerado como expressão do ser. Nessa perspectiva o corpo assume papel central no processo de ensino- aprendizagem.

É válido questionar se para uma abordagem fenomenológica de ensino do piano caberia chamar de método, visto que método implica numa relação de causa e efeito. Possivelmente cairíamos novamente na questão do dualismo.

Reflexões acerca deste tema são importantes para se pensar e perceber conceitos que muitas vezes estão arraigados em nossas práticas de ensino-aprendizagem, sem talvez nos darmos conta. Considerar como possibilidade uma abordagem mais integral do corpo no desenvolvimento da expressividade é um dos caminhos que podem contribuir não apenas para a formação musical em si, mas também para um aprofundamento do conhecimento acerca do corpo e para o desenvolvimento da sensibilidade que nos faz compreender melhor a nós mesmos e ao outro.

## Referências

ARAÚJO, Miguel Almir L. de. Abordagem holística na educação. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 21, 1999, p. 159-176.

AZEVEDO, Denis de Souza; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Ser no mundo, mundo vivido e corpo próprio segundo Merleau-Ponty. **Dialektiké**, v. 1, p. 15-37, 2015.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2019.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 17-24, 2006.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Ensino e Aprendizagem do Piano. In: Ricieri Carlini Zorzal; Cristina Tourinho. (Org.). **Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical**. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2014, v. 1, p. 220-261.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Compêndio de pedagogia da performance musical**. Edição do autor, São Luís, 2011.

CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. **Antônio de Sá Pereira e o ensino moderno de piano: pioneirismo na pedagogia pianística brasileira**. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DONATO, Davi. A objetividade da escuta no pensamento musical: uma problematização a partir da fenomenologia. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.4, n.2, 2016, p. 1-32.

FARIA, Joana Magalhães. **Metodologia para a iniciação ao ensino do instrumento piano: reflexão e contributo didático**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado) – Curso de ensino de Música, Universidade Católica portuguesa, Porto, 2016.

FERNANDES, José Fortunato. Método Dalcroze: perspectivas de aplicação no canto coral. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v.1, n.1, p. 78-89, 2010.

GODOY, Rolf Inge; LEMAN, Marc. **Musical gestures – sound, movement, and meaning**. New York: Routledge, 2010.

GRUNENVALDT, José Tarcísio; SURDI, Aguinaldo César; PEREIRA, Daniel Alves; KUNZ, Elenor. Expressividade, Corporeidade e a

Fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 7, p. 380-403, 2012.

HELLER, Alberto Andrés. **Fenomenologia da expressão musical**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONILDO, Levi; LICURSI, Beatriz; CARDOSO, Mário; MORGADO, Elsa. O corpo na performance musical: percepções, saberes e convicções. **Motricidade**, vol. 13, n. 1, p.77-84, 2017.

LEVY, Lia. O dualismo cartesiano. *In: Lições de história da filosofia /* Silvia Altmann, Eduardo Wolf (Orgs); Alfredo Stork... *et al.* (Colab.). Porto Alegre: Editora Cidade: Instituto Estadual do Livro, 2010, p. 86-109.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018 [1. ed.: 1945]

MILANI, Margareth Maria. **Percepções e concepções sobre corpo, gesto, técnica pianística e suas relações nas vivências de alunos de piano de dois cursos de graduação em música**. 186f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2016.

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

OLIVEIRA FILHO, Manoel Theophilo Gaspar de. **A utilização de exercícios de técnica pianística na visão de sete professores de piano do Recife**. 94f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PENDERIVA, Patrícia; GALVÃO, Afonso. Significados de corpo na performance musical: o corpo como veículo de expressão da sensibilidade. *In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, Brasília, 2006.

PENDERIVA, Patrícia. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais:** percepção de professores. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

PENDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. **Música Hodie**, vol. 4, n. 1, p. 45-61, 2004.

RICHERME, Claudio. **A técnica pianística:** uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1997.

ROCHA, Ethel Menezes. Observações sobre a Sexta Meditação de Descartes. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência (UNICAMP)**, v. 16 - 1, p. 124-142, 2006.

SANTANA, Jailton Paulo de Jesus. **Uma proposta de abordagem gestual no ensino de piano no curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina:** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2018.

SIMONES, Lilian Lima. **The roles of gesture in piano teaching and learning.** 2014. 337 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Queen's University Belfast, Belfast, 2014.

SOUZA, Klédson Thiago Alves de; SOUZA, José Francisco das Chagas. Corpo-próprio: caminho filosófico de Merleau-Ponty. **Revista Trilhas Filosóficas**, Caicó, ano 9, n. 1, p. 121-131, 2016.

STOROLLI, Wânia Maria Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, 2011.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Pedagogia da percepção musical baseada em dois norteamientos filosóficos. *In:* I SIMPOM (Simpósio Brasileiro de Pós-graduação em Música), 2010, Rio de Janeiro. **Pesquisa em Música: Novas Conquistas e Novos Rumos**, p. 122-201, 2010.