



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

**A Utilização de Exercícios de Técnica Pianística no Ensino
e na Prática de Sete Professores de Piano do Recife**

Manoel Theophilo Gaspar de Oliveira Filho

**João Pessoa
Março/2015**



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

A Utilização de Exercícios de Técnica Pianística no Ensino e na Prática de Sete Professores de Piano do Recife

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 em Práticas Interpretativas (Piano).

Manoel Theophilo Gaspar de Oliveira Filho

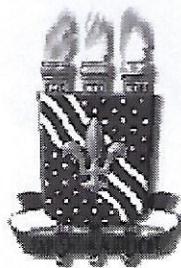
Orientador: Dr. José Henrique Martins

**João Pessoa
Março/2015**

O48u Oliveira Filho, Manoel Theophilo Gaspar de.
A utilização de exercícios de técnica pianística no ensino e na prática de sete professores de piano do Recife / Manoel Theophilo Gaspar de Oliveira Filho.- João Pessoa, 2015.
94f. : il.
Orientador: José Henrique Martins
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
1. Música. 2. Práticas interpretativas. 3. Pedagogia do piano. 4. Técnica pianística. 5. Professores de piano - Recife-PE.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



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

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **“A utilização de exercícios de técnica pianística no ensino e na prática de sete professores de piano do Recife”**

Mestrando(a): **Manoel Theophilo Gaspar de Oliveira Filho**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Henrique Martins
Orientador/UFPB

Prof.ª Dr.ª Luciana Noda
Membro/UFPB

Prof. Dr. Fábio Soren Presgrave
Membro/UFRN

João Pessoa, 25 de Março de 2015.

Dedico este trabalho aos meus pais Ana Virgínia e Manoel, exemplos de amor, a quem devo toda minha existência.

Agradecimentos

Aos meus pais, Ana Virgínia e Manoel, e às minhas irmãs Ieda e Beatriz, pelo apoio amplo, geral e irrestrito em todos os aspectos da minha vida. Sem eles, não haveria;

Ao meu orientador, José Henrique Martins, pela inesgotável sabedoria passada tanto ao piano quanto às xícaras de café, e também pela paciência, atenção, consideração e sincera amizade;

A todos os meus professores do passado e do presente que despertaram em mim a sede por conhecimento, tornando este momento possível;

Ao Jonas e a todos os *habitués* da Maison Leite, pelo carinho, amizade e momentos de descontração;

À Edna Simões, por ter gentilmente me acolhido em sua casa para a realização das entrevistas, pelas conversas pianísticas e pelo apoio incansável na finalização desta dissertação;

Às professoras Andreia da Costa Carvalho, Elyanna Caldas, Heloísa Maibrada, Joana D’Arc Florencio, Jussara Albuquerque e aos professores Edson Bandeira de Mello e Fernando Müller, pela confiança em compartilhar suas experiências;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro nesta e noutras ocasiões;

E a todos os que me acompanharam, de perto ou de longe, nesta caminhada.

“Nihil in intellectu nisi prius fuerit in sensu”.

Não há nada no intelecto que não tenha, antes, passado pelos sentidos.

ARISTÓTELES (384 a.C-322 a.C)

RESUMO

Em que pese ser um tema bastante antigo no âmbito da pedagogia pianística, o uso dos exercícios de técnica ainda provoca debates e constantes divergências de opinião entre os pianistas e professores de piano mundo afora. Com a finalidade de fornecer mais material para discussão, este trabalho tem por objetivo investigar como um grupo de professores de piano da cidade do Recife (docentes ou ex-docentes das duas principais escolas de música públicas da cidade: Conservatório Pernambucano de Música e Universidade Federal de Pernambuco) utiliza esse material, ou se o rejeita completamente na sua prática pedagógica. Para coletar essas informações, optamos pelo uso de entrevistas semi-estruturadas. Neste trabalho podemos encontrar, como embasamento teórico do tema proposto, um histórico da técnica pianística, onde se discutem aspectos ligados à pedagogia pianística e às chamadas Escolas de Técnica Pianística; relatos de importantes pianistas do século XX e XXI e suas posturas acerca da utilização dos exercícios técnicos, e uma comparação analítica entre suas opiniões e as dos professores do Recife entrevistados. À guisa de conclusão do trabalho vemos que a utilização de exercícios técnicos ainda é um tema controverso no meio pianístico, cercado de desacordos, de divergências conceituais e diversidade de opiniões.

Palavras-chave: pedagogia do piano; técnica pianística; piano no Recife.

ABSTRACT

Historically, piano exercises have served a significant role in the development of piano pedagogy. Nonetheless, these drills still manage to provoke debates and cause frequent divergences of opinion among pianist and piano teachers world wide. Willing to offer further material for debate, the objective of this research is to develop a better understanding of how the teachers at the largest public schools in Recife (the Conservatório Pernambucano de Música and Universidade Federal de Pernambuco) handle the topic. In other words, whether or not they incorporate piano exercises into their teaching material. In order to collect this information, we used semi-structured interviews. As a theoretical basis of the proposed subject, this work will provide a historical description of piano technique and its evolution, explain the differences in approach of various “Piano Technique Schools”, explore the opinions of renowned pianists of the twentieth and twenty-first centuries, and compare those opinions to the ideologies of the teachers interviewed. The conclusion of this work relies on the fact that the use of technical exercises is still a controverse subject among piano teachers, surrounded by disagreements, conceptual incoherences and diversity of opinion.

Keywords: piano pedagogy; piano technique; piano in Recife.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	15
Técnica, Estudo, Exercício e Método: estatuto teórico	15
Histórico: a técnica pianística através dos tempos	21
Os teóricos do piano	28
As Escolas de Técnica Pianística	38
A Primeira Escola (Escola dos Dedos)	38
A Segunda Escola (Escola Anatômico-fisiológica)	40
A Terceira Escola (Escola Psicomotora)	43
CAPÍTULO 2: Relatos de Pianistas	48
Argumentos pró-exercícios	48
Utilização com ressalvas	54
Rejeição	55
Professores de piano de Porto Alegre	59
CAPÍTULO 3: Caminhos Metodológicos	63
CAPÍTULO 4: O piano no Recife	67
Os professores de piano entrevistados.....	68
Andreia da Costa Carvalho	68
Edson Magalhães Bandeira de Mello	69
Elyanna Caldas Silveira	69
Fernando Müller	70
Heloísa de Almeida Maibrada	70
Joana D’Arc Florencio dos Santos	70
Jussara Albuquerque Correia de Oliveira	71
Os professores de piano do Recife e os exercícios de técnica	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
Apêndice A – Carta de cessão	88
Apêndice B – Modelo de questionário	89
REFERÊNCIAS	90

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Exercício recomendado para o Estudo N. 4 Op.3 de Robert Schumann.....	19
FIGURA 2 – Estudo N. 4 Op. 3 de Robert Schumann.....	19
FIGURA 3 – Exercício 1a dos <i>51 Exercícios</i> de Johannes Brahms (1833-1897)	19
FIGURA 4 – Exercício 9a dos <i>51 Exercícios</i> de Johannes Brahms	20
FIGURA 5 – Hanon: <i>O Pianista Virtuoso</i> . Parte 1. Exercício 5	20
FIGURA 6 – Hanon: <i>O Pianista Virtuoso</i> . Parte 3. Exercício 42	20
FIGURA 7 – Exercícios para a passagem do polegar propostos por Backhaus	51
FIGURA 8 – O Toque Antigo e o Toque Moderno, segundo Lhévinne	52

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Tabela comparativa das três principais escolas pianísticas.....	46
Tabela 2 – Tabela expositiva das visões dos sete professores de piano entrevistados acerca da utilização de exercícios técnicos.....	83

INTRODUÇÃO

A técnica pianística é um tema que vem sendo discutido pelos estudiosos do piano desde o surgimento desse instrumento. Ainda assim, novas discussões seguem tomando forma no que tange à formulação de uma suposta maneira correta ou mais adequada de se tocar piano.

Apesar de ser um assunto antigo, as metodologias de ensino do piano, e especificamente do ensino da técnica, ainda são objeto de intensas discussões, tanto entre pianistas, quanto entre os demais profissionais que estudam a fisiologia humana aplicada à *performance* pianística. Envoltos em discussões apaixonadas, muitas vezes quase doutrinárias, o ensino de exercícios de técnica tende a provocar, entre os pianistas, atitudes quase automáticas de repúdio ou apreço, sem que muitas vezes – mesmo após os incontáveis trabalhos feitos ao longo das últimas décadas – o assunto seja devidamente esclarecido e debatido. Se for possível considerar o ensino de instrumentos musicais como ainda fortemente baseado na intuição, na tradição oral e nas tradições conservatoriais de tantos professores, os exercícios de técnica para piano representam o núcleo dessa tendência.

Interessado em oferecer mais material para debate, procuro, neste trabalho, identificar e compreender a forma como um grupo de professores de piano da cidade do Recife aborda o uso de exercícios de técnica pianística. Para tal, escolhi sete professores de piano da cidade adotando critérios que basearam-se em local de docência (as duas principais escolas de música da cidade: a Universidade Federal de Pernambuco e o Conservatório Pernambucano de Música), em experiência profissional (docência e produção artística) e na projeção de alunos, quer seja a nível artístico, quer seja a nível acadêmico.

Para aproximar-me de suas práticas pedagógicas no que concerne aos exercícios de técnica optei pelo uso de entrevistas semi-estruturadas. É importante ressaltar que não é intenção deste trabalho traçar juízos de valor acerca das metodologias de trabalho de nenhum desses profissionais, mas tão somente compreender suas formas de ensinar – no que tange ao (des)uso de exercícios na técnica pianística (LEITE, 2012) – e situá-las num contexto histórico da pedagogia pianística.

A problemática desta pesquisa surgiu a partir de minha experiência como aluno de piano. Após um período tendo aulas de teclado em Bogotá, na Colômbia, ingressei numa escola de música em Brasília, onde tive as primeiras orientações diretamente voltadas ao piano. Nesse momento tomei conhecimento da existência dos exercícios para piano, mas o

fato de não ter sido submetido a eles causou-me certa estranheza, e um sentimento de que poderia progredir mais, pianisticamente, caso tivesse um contato direto com esse material.

Anos depois, como estudante do Curso de Extensão da UFRJ, aprofundei meus estudos, passando a lidar com o repertório tradicional para piano. As dúvidas a respeito do não uso dos exercícios de piano em minha formação continuaram. Foi também nessa altura que comecei a ter contato com as mais diversas – e por vezes apaixonadas – opiniões de pianistas acerca do uso de exercícios técnicos.

Já como aluno de graduação, estudei um semestre como bolsista CAPES na East Carolina University (Greenville, NC, EUA) onde pude conhecer melhor alguns métodos de exercício de piano, estimulado principalmente por minha professora, que realizava aulas em grupo semanais nas quais exigia de seus alunos escalas, arpejos e exercícios do método “O Pianista Virtuoso” de C. L. Hanon. Nas provas semestrais de piano nessa instituição constavam, não apenas o repertório do semestre, como também escalas e arpejos estudados previamente e escolhidos por meio de sorteio.

Ao retornar ao Brasil, e especialmente após o fim da graduação, iniciei uma pesquisa a respeito dos usos de exercícios de técnica, escalas e arpejos na formação pianística, submetendo-me a vários deles para expandir meu conhecimento acerca desses métodos e compreender sua função e aplicação na formação do pianista.

A partir da suposição de que tais exercícios poderiam ser de utilidade para algumas pessoas e não para outras, e de que pudesse haver inúmeras maneiras de abordá-los, decidi por aprofundar minhas pesquisas como aluno do programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Paraíba, tomando como universo de pesquisa sete professores de piano do Recife, minha cidade de formação acadêmica e de sólida tradição no ensino desse instrumento.

Na tentativa de investigar o tema proposto, este trabalho se inicia com uma discussão acerca dos conceitos de “técnica”, “exercício técnico”, “estudo”, “método”, bem como uma investigação bibliográfica sobre as mudanças organológicas, interpretativas e pedagógicas que afetaram diretamente o piano ao longo do tempo. No primeiro capítulo também foram abordados o surgimento e as mudanças sofridas pelos quatro principais personagens que nortearam a vida pianística dos séculos XIX e XX: o *compositor* como criador, e principalmente, o *intérprete* como recriador, o *pedagogo* como educador e o *teórico do piano* enquanto cientista; e de que maneira essas quatro figuras se influenciaram.

No segundo capítulo são apresentados relatos de pianistas dos séculos XX e XXI acerca do uso de exercícios de técnica pura, sessão na qual se pode notar a variedade de

concepções existentes sobre o assunto. O terceiro capítulo apresenta os professores que foram entrevistados, as duas principais escolas de música públicas da cidade do Recife (onde esses professores trabalham ou trabalharam), como também as metodologias de pesquisa aplicadas no levantamento de dados. O quarto capítulo traz um breve currículo de cada professor e a análise das entrevistas propriamente ditas, correlacionando as convicções pedagógicas individuais e a tradição pedagógica do piano, revelando a pluralidade de convicções que permeiam o tema.

CAPÍTULO 1

Técnica, Estudo, Exercício e Método: estatuto teórico

Com a finalidade de compreendermos a variedade de abordagens pedagógicas ao piano – e, por conseguinte, a diversidade de concepções técnicas existentes – é pertinente nos aproximarmos das mudanças na organologia, no ensino do piano e nas decisões interpretativas ao longo de sua existência. A ausência de unanimidade na definição de técnica pianística nos leva a uma aproximação, na literatura, dos diferentes conceitos nesse sentido.

O dicionário *Aurélio* (1999) define técnica como “1. A parte material ou conjunto de processos de uma arte; 2. Maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo; 3. Prática”. Segundo Chiantore (2001, p. 19), técnica é, dentre outras coisas, um “conjunto de procedimentos e recursos de que se serve uma ciência ou uma arte”¹. José Alberto Kaplan (1987, p. 18) e Antonio de Sá Pereira (1964, p. 10) afirmam que técnicas são procedimentos para que a realização de determinada atividade seja feita com o intuito de se obter o *melhor resultado* com o *menor esforço* possível. Para Sá Pereira (1964, p. 11), técnica é a “disciplina de movimentos, experiência adquirida quanto à melhor maneira de coordenar os movimentos e evitar co-inerções desnecessárias”². Já para Kaplan, “o critério de avaliação da eficiência de uma técnica é o *tempo* e a *energia* empregados na consecução do objetivo a ser alcançado (grifos do autor)”. Ao abordar o termo técnica dentro do contexto musical, Sônia Cava (2008, p. 13) define a técnica como “o conjunto de elementos ou meios pelos quais é proporcionada a possibilidade de realizar-se a execução da obra musical dentro do significado que lhe imprimiu o compositor”. Richerme (1997, p. 14) apresenta a expressão *técnica ergonômica*, e a elucida como sendo

a que apresenta um perfeito entrosamento anatômico, fisiológico e mecânico do aparelho fisiológico executante e o instrumento, bem como uma adequação de sua metodologia aos objetivos propostos, visando permitir ao homem bem-estar fisiológico e psicológico.

Silva (2012, p. 2) diferencia *técnica pura* de *técnica aplicada*. Para ela, *técnica pura* é o “termo técnico usado para designar o estudo dos mecanismos de execução do instrumento, sem aplicação a uma obra ou trecho musical”. Fazem parte desse grupo de materiais alguns métodos de exercícios técnicos que foram publicados no Brasil, como *O pianista virtuoso* de Charles-Louis Hanon (1928), os *Estudos técnicos diários* de Oscar Beringer (1996), os

¹ Original: “Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte”. Todas as traduções deste trabalho são de autoria nossa.

² Sá Pereira (1964, p. 28-29) define *co-inervação* como “a excessiva contração de músculos que não deveriam ser ativados”, isto é, a contração simultânea de músculos opostos: de músculos agonistas e antagonistas.

Exercícios de técnica para piano de Ondine de Mello (1999), *A técnica diária do pianista* de Ettore Pozzoli (1976), o primeiro volume³ da *Escola das oitavas* de Theodor Kullak⁴, entre outros. *A técnica aplicada*, ainda segundo a autora, “ocorre quando os mecanismos adquiridos no estudo de técnica pura são aplicados na execução de uma peça musical” (SILVA, 2012, p. 2), isto é, diferentemente do primeiro termo, que engloba um tipo de material específico, a *técnica aplicada* consiste em conjuntos de estratégias de estudo de que um músico se utiliza para dominar determinada passagem. Trata-se da seleção de trechos tecnicamente desafiadores ou não, seguida de uma análise estratégica, de forma a desenvolver no aluno as habilidades motoras e musicais necessárias à execução do excerto em questão. Fazem uso desse conceito trazido por Silva os músicos que trabalham a técnica a partir do repertório a ser estudado, escolhendo determinada passagem musical considerada difícil e aplicando-lhe diversas estratégias para assegurar uma execução satisfatória em termos musicais e técnicos. Tais estratégias envolvem estudar o trecho em questão em várias tonalidades, com variação rítmica, com mais apoio, mais lentamente, mais articuladamente, com exagero de movimentos visando compreendê-los com mais clareza, dentre inúmeras outras possibilidades constantes do conhecimento e necessidade do pianista.

Para George Kochevitsky (1902-1993), “a diversidade de conceitos musicais resulta na diversidade de significados técnicos, e há tantas técnicas corretas quanto há diferentes intenções artísticas⁵” (1967, p. 14). Podemos depreender, portanto, que o termo técnica aborda uma gama de sensações complexas e especializadas, percepções cinestésicas, movimentos coordenados, além de uma atitude física e mental que possibilite ao pianista lançar mão de todas as ferramentas necessárias para transmitir ao público, como intérprete-criador, uma mensagem codificada (ou transmitida) por um compositor. Em se tratando de um conjunto de habilidades, a técnica pianística está longe de enquadrar-se em uma padronização. Nunca será única. Por ser utilizada por homens para exprimir seus sentimentos e emoções por meio de um instrumento musical, será, conseqüentemente, sempre passível de diferentes pontos de vista e interpretações de acordo com as necessidades, visões e preferências individuais.

Outros dois termos que também merecem nossa atenção – posto que geralmente relacionados ao tema “técnica pianística” – são *estudo* e *exercício*. O *Dicionário de Música*,

³ Vale notar que o primeiro volume da *Escola das oitavas* de Theodor Kullak é composto por exercícios de técnica pura envolvendo oitavas. Já o segundo volume do mesmo método consta de pequenos estudos baseados em oitavas.

⁴ O método *Escola das oitavas* de T. Kullak foi publicado no Brasil pela editora Ricordi de São Paulo como parte da “Coleção didática de obras mestras”, no entanto o ano de publicação não foi informado na edição.

⁵ Original: “Diversity of musical conceptions calls for diversity of technical means, and there are as many correct techniques as there are different artistic intentions”.

de Borba e Lopes Graça (1956), define *exercício* como: “Trabalho preparatório que se faz para adquirir a técnica precisa para a execução de qualquer instrumento. [...] coletânea de alguns trechos escritos para encaminhar o estudioso na preparação técnica do seu instrumento”. Leite (2012, p. 9), por sua vez, elucida *exercício* como

um conjunto de notas padronizadas com uma extensão indeterminada que frequentemente se repetem cromática ou diatonicamente, familiarizando o instrumentista com um determinado aspeto [*sic*] técnico enquanto desenvolve as suas capacidades fisiológicas. Nunca é, estritamente falando, uma composição musical completa.

Ou seja, podemos entender que os exercícios são um material criado a partir de uma dificuldade técnica específica que é isolada e treinada em diferentes tonalidades e regiões do piano, na maioria das vezes através de repetição *ad libitum* sem que haja um discurso melódico-harmônico estabelecido ou indicações expressivas de cunho declamatório. Os exercícios de técnica pura, devido a essa proposta isolada do discurso musical, acabaram por ser caracterizados como “anti-musicais” por um grande número de pianistas, ou mesmo prejudiciais ao desenvolvimento de dimensões estéticas e interpretativas do estudante. Tais rotulações, no entanto, não são fruto do material em si, mas da forma *como* eles são trabalhados, isto é, das visões a nível pedagógico, técnico e científico dos músicos que decidem abordá-los.

Cumpramos assinalar que, antes do século XIX, os termos “estudo” e “exercício” eram usados pelos compositores e editores de uma maneira não muito precisa. Para Ganz (*apud* LEITE, 2012, p. 7) “o termo *étude*, usado tanto para instrumentos de tecla como para outros tipos de instrumentos, era diverso e até contraditório, particularmente nas primeiras décadas dos oitocentos”. Nos idos do século XVIII, o termo “exercício” referia-se a peças compostas com um intuito didático. Embora os *Clavier-Übungen* (1732) de Johann Sebastian Bach (1685-1750) e os *30 Essercizi per gravicembalo* (1738) de Domenico Scarlatti (1685-1757) tenham pouco musicalmente em comum, ambos tinham o aprendizado como objetivo norteador, mas os próprios títulos dessas obras significam a mesma coisa: exercícios.

Dentro do espectro dos exercícios podemos citar também certas práticas fora do piano que podem assemelhar-se à ginástica, com alongamentos e atividades com ou sem o auxílio de objetos (lápiz, bolas de papel, moedas etc.), como propõem, por exemplo, Antonio de Sá Pereira (1964), Eudóxia de Barros (1976) e Sumiko Mikimoto (HOSAKA, 2009).

O termo seguinte que merece atenção é o gênero *estudo* que, segundo Ferguson e Hamilton (2001, p. 622), consiste em “uma peça instrumental, usualmente de alguma dificuldade e frequentemente para instrumentos de tecla, criada principalmente para explorar

e aperfeiçoar uma determinada faceta da técnica na *performance* e que apresenta algum interesse musical⁶. Borba e Lopes Graça (1956) afirmam que o estudo “difere do exercício pela sua concepção artística mais elevada, a sua forma própria e o seu quê de expressividade e estilo”. Para Leite (2012, p. 8), o estudo

é uma composição completa, criada com o desígnio de melhorar a técnica de um instrumentista através do isolamento de, usualmente, uma dificuldade específica, requerendo do executante não só uma aplicação mecânica, mas também uma interpretação musical.

É lícito afirmar, portanto, que o gênero estudo é, por definição, *música*, na medida em que, como linguagem musical, traz consigo um discurso artístico carregado de emoções e intenções, indo além do mero treinamento motor do aparato pianístico⁷.

Mostrando ainda mais variedade de uso e de compreensão dos termos ora tratados, Brody e Tarrue (*apud* LEITE, 2012, p. 12) afirmam que, na década de 1840, as edições voltadas a amadores – que tinham como finalidade o preparo físico – passaram a ser chamadas de exercícios; enquanto aquelas destinadas a profissionais, indicadas para quem tocava em público, eram chamadas de estudos.

É importante ressaltarmos que mesmo hoje as definições de estudo e exercício não são unívocas. Em todas as épocas há prelúdios, tocatas, *scherzi* que poderiam claramente enquadrar-se como estudos, bem como estudos que pouco têm de virtuosismo técnico, podendo se passar por prelúdios, tocatas, fantasias ou qualquer outro gênero.

Conforme já dito, o *exercício* normalmente consiste numa passagem ou figura curta a ser repetida *ad libitum*, quer seja: (1) inalterada, (2) com variações rítmicas, melódicas e harmônicas, (3) em diferentes graus da escala e/ou (4) em várias tonalidades. Essa distinção com relação ao *estudo* pode ser claramente ilustrada através dos *Studien nach Capricen von Paganini* op. 3 (1832) de Robert Schumann (1810-1854), que são precedidos por curtos exercícios (*Übungen*) baseados nas dificuldades técnicas dos estudos em si. Na figura 1 abaixo, vemos uma escala cromática em terças, que o autor recomenda como exercício preparatório para o Estudo N. 4 (FIG. 2), obra esta que traz terças consecutivas como importante problema técnico. No entanto, o prefaciador da edição de 1882 desses estudos ressalta:

⁶ “An instrumental piece, usually of some difficulty and most often for a stringed keyboard instrument, designed primarily to exploit and perfect a chosen facet of performing technique, but the better for having some musical interest”.

⁷ O termo “aparato pianístico” é usado no meio acadêmico para referir-se a todas as estruturas anatômicas empregadas ao tocar piano, quais sejam: músculos, ossos, tendões e articulações das costas, ombros, braços, antebraços, cotovelos, punhos, mãos e dedos. Não podemos nos esquecer, é claro, conforme nos sugere Richerme (1997, p. 205), do uso da parte inferior do corpo (pés e pernas) como elementos a serem considerados como parte do aparato pianístico, geralmente omitidos pela literatura.

Os exemplos [exercícios] que cremos ser necessário adicionar são apenas um convite à imitação. O editor aconselha que mesmo os executantes mais avançados só toquem raramente os exercícios dos Métodos de Piano. Melhor será que eles próprios os inventem e os utilizem nos prelúdios [caprichos], os quais, dessa forma, se tornarão ainda mais variados e vivos (SCHUMANN, Prefácio, 1882).⁸

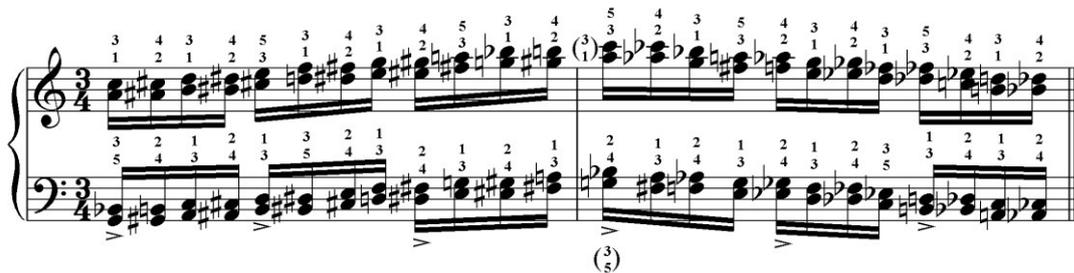


FIGURA 1 – Exercício recomendado para o Estudo Op. 3 N. 4 de Robert Schumann.



FIGURA 2 – Estudo Op. 3 N. 4 de Robert Schumann.

Os exercícios de técnica, como vimos, focam-se diretamente naquele aspecto específico em que o aluno está deficiente ou deseja aprimorar-se tecnicamente, conforme a figura 3, onde se observam as seguintes dificuldades: execução de arpejos, escalas e polirritmia.



FIGURA 3 – Exercício 1a dos 51 Exercícios de Johannes Brahms (1833-1897).

⁸ “Les exemples que nous avons cru devoir ajouter ne sont que pour inviter à l’imitation. L’éditeur conseille même aux exécutants avancés de ne jouer que rarement les exercices dans les Méthodes de Piano. Ils feront mieux d’en inventer eux-mêmes pour s’en servir dans les préludes qui n’en deviendront que plus variés et plus vifs”.

instrumento (REYS; GARBOSA, 2010). Segundo Libâneo (1994, p. 151 *apud* REYS; GARBOSA, 2010, p. 109), é através da compreensão dos métodos-caminhos que se pode entender a prática educativa de uma determinada sociedade, os quais só se tornam válidos quando se centram no sujeito e em suas necessidades (SOUZA, 1997, p. 20 *apud* REYS; GARBOSA, 2010, p. 110). Ou seja, a forma como uma sociedade ensina seus alunos diz muito sobre ela mesma. No caso da música isso ainda se torna mais patente na medida em que elementos sociológicos e filosóficos das sociedades podem ser amplamente identificados na forma de como é entendida a pedagogia instrumental.

O conceito de método que este trabalho prioriza é o de um livro didático para o ensino instrumental, ou seja, um material de apoio pedagógico. Para Souza (1997, p. 20 *apud* REYS; GARBOSA, 2010, p. 110), “o livro didático de música é um material concreto e lúdico, que viabiliza a construção do conhecimento, auxiliando a motivar e a despertar os alunos para a aprendizagem”. Os métodos de técnica, portanto, podem ser compreendidos a partir desse viés construtivo, motivador, deixando de lado a visão matemática, mecanicista e tediosa que se abateu sobre eles ao longo das últimas décadas, causada principalmente por uma abordagem equivocada, pois irreflexiva. É comum vê-los sendo trabalhados à força, sem estratégias ou metodologias claras, o que dificilmente produzirá benefícios relevantes para o pianista.

Histórico: a técnica pianística através dos tempos

Determinar a data de nascimento do piano moderno não é tarefa fácil. O instrumento, com a padronização tal qual hoje conhecemos, só foi se definindo ao longo da segunda metade do século XIX. À medida que caminhamos para trás no tempo, o instrumento difere tão profundamente em tipos, tamanhos, peso das teclas, ressonância, recursos tímbricos e organológicos que precisar tal data torna-se missão difícil, quiçá vã.

O *graveceballo col piano e forte*⁹, esse instrumento criado por Bartolomeu Cristofori na Florença de 1709, que usamos hodiernamente chamar de fortepiano¹⁰, surgiu numa época de “inquietação expressiva” (CHIANTORE, 2001, p. 89) em que se tornava necessário um instrumento de teclado capaz de produzir mais contrastes dinâmicos e mais diversidade de som que os existentes na época.

⁹ O termo *Graveceballo col piano e forte*, usado para referir-se à nova invenção de Bartolomeu Cristofori, foi usado por Scipione Maffei no artigo *Nuova invenzione d'un graveceballo col piano e forte: aggiunte alcune considerazioni sopra gli strumenti musicali* publicado no *Giornale de'Letterati d'Italia* em 1711.

¹⁰ Neste trabalho, usaremos o termo *fortepiano* para nos referirmos ao instrumento de Cristofori (1709) até a adoção do duplo-escape (na década de 1820). A partir daí, usaremos a terminologia moderna: *piano*.

Pouco após a construção dos primeiros fortepianos, coube ao marquês Scipione Maffei, em 1711, a tarefa de divulgar a invenção de Cristofori, louvando-lhe os atributos técnicos, organológicos e de sonoridade tão ansiados pelo gosto da época:

Dessa diversidade e alteração na voz, na qual se destacam os instrumentos de corda, o cravo está totalmente falho; e qualquer um consideraria como uma inútil imaginação propor fabricá-lo de forma que tivesse esse dom. Contudo, uma invenção tão ousada foi realizada em Florença pelo senhor Bartolomeu Cristofali [*sic*]. (...) Obter desses instrumentos um maior ou menor som depende da distinta força com que o instrumentista pressiona as teclas; regulando-as, consegue-se ouvir não apenas o *piano* e o *forte*, como também a gradação e a diversidade do som, tal qual um violoncelo¹¹ (MAFFEI, 1711, p. 145).

As palavras de Maffei refletem a insatisfação com que os músicos daquele período passaram a encarar a ausência de possibilidades de variação dinâmica do cravo, e que eram amplamente exploradas pelos instrumentos de corda. No entanto, apesar do entusiasmo com que esse autor se refere ao novo instrumento, o fortepiano teve uma acolhida fria entre os instrumentistas da época, e só seria mais amplamente usado e citado a partir de 1780. Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), em seu *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*¹² (1753), menciona o fortepiano rapidamente, ao dissertar sobre a qualidade dos instrumentos em voga na época:

O fortepiano soa bem quando tocado sozinho ou em conjuntos não muito numerosos; no entanto, creio que um bom clavicórdio, exceto por sua sonoridade mais fraca, tem as mesmas vantagens de um fortepiano, podendo ainda expressar o *portato* e o *vibrato*. (BACH, 2009, p. 26)

Também o pai de Carl Philipp, Johann Sebastian Bach, teria experimentado alguns fortepianos em 1736, ao que teria julgado-os “débeis no agudo e difíceis de tocar” (CHIANTORE, 2001, p. 92). Curiosamente, tanto Johann Sebastian quanto Carl Philipp amenizariam suas críticas ao novo instrumento anos depois, o que leva a supor que o instrumento já vinha sofrendo um processo de aprimoramento organológico (resultando numa mecânica mais regulada e numa qualidade tímbrica mais apurada), ou, ainda, que a crescente aceitação do fortepiano poderia ter abrandado o ouvido crítico desses dois mestres. Outro dado que nos chama a atenção na relação entre a família Bach e o início da afirmação do

¹¹ “Ora di questa diversità, ed alterazione di voce, nella quale eccellenti sono fra gli altri gli strumenti da arco, affatto privo è il graveceballo; e sarebbe, da chi che sia stata riputata una vanissima immaginazione il proporre di fabbricarlo in modo, che avesse questa dote. Con tutto ciò una sì ardita invenzione è stata non meno felicemente pensata, che eseguita in Firenze dal Sig. Bartolommeo Cristofali (...). Il cavare da questi maggiore, o minor suono dipendi dalla diversa forza, con cui dal sonatore vengono premuti i tasti, regolando la quale, si viene a sentire non solo il piano, e il forte, ma la degradazione, e diversità della voce, qual sarebbe in un violoncello”.

¹² Traduzido para o português pela editora Unicamp sob o título “Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado” (2009).

fortepiano pela Europa é o primeiro recital de piano realizado em Londres, em 1768, no qual apresentou-se outro filho de Johann Sebastian: Johann Christian Bach (SILVA, 1987, p. 12; PORTOWITZ, 2006, p. 93).

A partir de 1780, as obras para teclado de Carl Philipp Emanuel Bach começam a destinar-se unicamente ao novo instrumento. Da mesma maneira, também as últimas sonatas de Haydn, as primeiras sonatas de Mozart e de Clementi e a quase totalidade das peças para teclado de Beethoven já passam a ter características idiomáticas próprias do fortepiano, ou mesmo ser dedicadas exclusivamente a esse instrumento¹³.

O surgimento dos conservatórios, em consonância com a ascensão da burguesia, a popularização do fortepiano e a massificação do ensino da música, levou à inauguração de uma nova forma de entender a produção musical e a concepção pedagógica do novo instrumento. Se ao longo de séculos o ensino da música foi um ofício que era passado de mestre para discípulo, ou de pai para filho (como no caso dos Bach e dos Mozart), a formalização e sistematização desse ensino sob a égide dos conservatórios, e também a diversificação das demandas técnicas exigidas pelo repertório desse período, trouxeram mudanças radicais nos costumes e na metodologia de ensino dos pedagogos (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012).

A partir do início do século XIX – principalmente para familiarizar o instrumentista com o fortepiano, instrumento que, como vimos, estava sofrendo constantes mudanças organológicas e com um repertório cada vez mais exigente tecnicamente – proliferaram trabalhos teóricos sobre interpretação, estilo, métodos de exercícios técnicos e, bem posteriormente, trabalhos científicos sobre a técnica pianística – estes últimos especialmente entre as décadas de 1920 e 1940 (CHIANTORE, 2001; CORVISIER, 2009).

Para os instrumentistas de teclas de meados do século XVIII, ter uma padronização técnica que garantisse uma execução razoável em todos os instrumentos de tecla era algo não apenas desejável, mas louvável. Esperava-se do tecladista não o grau de especialização num único instrumento – demonstrando uma ampla diversidade técnica e tímbrica que os ideais românticos exigiriam posteriormente – mas uma uniformização técnica que pudesse garantir uma boa execução em qualquer instrumento de teclas. É nesse sentido que Carl Philipp Bach (2009, p. 27) observa: “O clavicórdio é o instrumento por meio do qual melhor se pode avaliar um tecladista. (...) Quem toca bem o clavicórdio tocará bem o cravo, mas não o contrário”.

¹³ Chiantore (2001) nos adverte que, por motivos comerciais e editoriais, obras para teclado de Beethoven com uma escrita idiomática claramente pianística, continuaram a ser publicadas como “para cravo ou piano” até 1802.

Em instrumentos como o clavicórdio, em que a mera ação dos dedos era suficiente para produzir todas as nuances dinâmicas possíveis, manter os braços e mãos em “perfeita imobilidade” (SÁ PEREIRA, 1964, p. 81) era perfeitamente aceitável e amplamente recomendável por diversos trabalhos escritos¹⁴. Tal padronização técnica, e também estética, da *performance* tornou-se um dogma que foi repetido pelos professores de piano ao longo de todo o século XIX e prossegue, em alguns casos, até nossos dias.

Essa concepção de uniformidade técnica começou a se mostrar ineficiente na medida em que os fortepianos começaram a se diversificar e a ganhar mais robustez na mecânica, o que obrigou o instrumentista a desenvolver novas habilidades que ultrapassariam as possibilidades técnicas dos teclados tradicionais. Como atesta Chiantore (2001, p. 124): “[No início do século XIX] o instrumento estava experimentando uma transformação vertiginosa, e apenas poucos virtuosos souberam evoluir na mesma velocidade”¹⁵.

Conforme dito, muitos compositores e pianistas dedicaram-se a escrever métodos, ensaios e exercícios para adaptar o pianista a demandas técnicas cada vez mais exigentes. Dentre os compositores mais consagrados que escreveram exercícios técnicos, podemos citar Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) ainda no século XVIII (*Neue Mozart Ausgabe, Fingerübungen K.626 b/48*), e depois Ludwig van Beethoven (Manuscritos *Kafka*)¹⁶, Franz Liszt, Ludwig Wieck e Johannes Brahms, com seu famoso *51 Übungen* (51 Exercícios) (MARUN, 2010, p. 32-34). É interessante dizer também que Mozart recomendava a Hummel, quando este era seu aluno, que exercitasse trinados alternadamente com os cinco dedos (CHIANTORE, 2001, p. 110).¹⁷ Isto é: que os estudasse entre os dedos 1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 2-3; 2-4; 2-5; 3-4; 3-5 e 4-5.

Muitos foram os pedagogos do piano que também escreveram exercícios técnicos, frequentemente a partir de dificuldades dos próprios alunos. Dentre eles, citemos Tausig, Joseffy (*School of Advanced Piano Playing* – 1902), Leschetizky (cujos métodos foram descritos nos trabalhos de Malwine Brée *The Groundwork of the Leschetizky's Method* [1902] e Marie Prentner *Leschetizky's Fundamental Principles of Piano Technique* [1903]), Matthay

¹⁴ Chiantore (2001), ao fazer um detalhado apanhado de todos os tratados para teclado publicados desde 1565, nos mostra que, ainda em 1839, o tratado de Carl Czerny propunha essa imobilidade e uma “elegância de postura” ao tocar piano.

¹⁵ “El instrumento estaba experimentando una transformación vertiginosa, y solo pocos virtuosos supieron evolucionar a la misma velocidad”.

¹⁶ Vale ressaltar que não se tem notícia de Beethoven ter usado seu conjunto de exercícios nas suas atividades pedagógicas. Em verdade, segundo Chiantore, tudo leva a crer que ele chegou a esquecê-los em meio às suas anotações (CHIANTORE, 2001, p. 161). Para mais informações acerca dos exercícios técnicos de Beethoven, ver Chiantore (2001).

¹⁷ Para mais acerca da técnica mozartiana e de Mozart como professor, ver Chiantore (2001, p. 111).

(*The Art of Touch* – 1903), Breithaupt, Dohnányi, Philipp, Hanon, Beringer (MARUN, 2010, pp. 49-51).

Franz Liszt (1811-1886), desde o início de sua atividade pedagógica, recomendava verdadeiras maratonas de exercícios técnicos com o fim de preparar os alunos para um repertório pianístico cada vez mais exigente fisicamente. Os concertistas, no entanto – e aí, curiosamente convém colocarmos o próprio Liszt como exemplo – andavam na contramão desses dogmas, desenvolvendo um pianismo cada vez mais livre, relaxado, de movimentos amplos, arredondados, e na busca imaginativa por timbres e nuances dinâmicas que o novo gosto musical passou a exigir e os novos pianos passaram a permitir.

Podemos asseverar, portanto, que houve um anacronismo significativo entre a evolução do gosto musical, as transformações organológicas sofridas pelo (forte)piano, a adaptação técnica dos intérpretes aos novos instrumentos e a abordagem teórica que os pedagogos – e mais tarde os cientistas ou teóricos do piano – viriam a fazer.

Como comprovação pelo que foi dito acima, podemos nos acercar de diferentes argumentos: sabemos que o fortepiano foi inventado em 1709 e que o instrumento teve de esperar quase meio século para começar a ser mencionado em trabalhos teóricos, como o já mencionado *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado* (1753) de Carl Philipp Emanuel Bach. O *Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule* (1839) de Carl Czerny (1791-1857), grande obra teórica dedicada exclusivamente ao piano, foi publicada com uma distância de quase um século e meio após o surgimento desse instrumento¹⁸ (CHIANTORE, 2001, p. 125). É curioso ressaltar que, enquanto Czerny procurava fazer um apanhado técnico e prático do piano, expondo as dificuldades técnicas comumente encontradas no repertório pianístico de então, Frédéric Chopin (1810-1849) estava compondo os seus Estudos: conjunto de obras que alavancou a técnica pianística a um patamar de complexidade além daquilo que Czerny tratava em seu trabalho. Tal feito revela que, pela década de 1830, pedagogia e prática, docência e *performance*, já apresentavam um grau importante de anacronismo.

A título de conferência de tal descompasso entre a produção musical e a pedagogia podemos citar, ainda, o livro de exercícios técnicos *O Pianista Virtuoso* de Charles-Louis Hanon. Publicado no avançado ano de 1873, quase 40 anos após os estudos de Chopin e mais de 20 anos após a publicação da terceira versão dos *Estudos Transcendentais* de Liszt, esse método, era, já em 1900, “adotado por toda a Europa e Estados Unidos (...), sendo um dos

¹⁸ O trabalho de Muzio Clementi (1752-1832) *Introduction to the art of playing on the pianoforte*, publicado em 1803, também merece nossa atenção por ser considerada a primeira obra voltada especificamente para o fortepiano. Para Kochevitsky (1967, p. 3), Clementi pode ser considerado o primeiro instrumentista a dedicar-se exclusivamente ao fortepiano.

poucos métodos de piano escritos no século XIX em uso ainda hoje” (HANON, 2001, p. 3 *apud* SIMÕES, 2013, p. 12).

O que mais nos chama a atenção no método de Hanon, à parte de ser uma compilação de exercícios técnicos focados quase que exclusivamente apenas na ação digital (relegando o uso de todo o aparato pianístico a um segundo plano), é a proposta do autor de que: “Todo este volume pode ser tocado inteiro num período de uma hora; e se (...) ele for repetido diariamente por um tempo, as dificuldades desaparecerão como que por encantamento” (HANON, 1928, prefácio). E mais adiante: “Por fim, nós oferecemos este trabalho como sendo a chave para *todas* as dificuldades mecânicas” (1928, prefácio, grifos nossos). Outras considerações do autor também podem ser tidas como fortemente anacrônicas, tornando ainda mais espantoso o fato de que um método com características tão primitivas no que tange à concepção de técnica pianística pudesse ter tamanho sucesso de editoração, como aqui se pode observar: “Levante os dedos bem alto e com bastante precisão, tocando cada nota muito distintamente” (HANON, 1928, p. 2).

O excesso de importância que o autor reserva à “igualdade dos dedos”, e ao fortalecimento muscular – tão em voga no início do século XIX, louvado pelos primeiros pedagogos do piano, mas rechaçada tanto pelos clavicordistas do século XVIII, como Rameau, quanto por Chopin – também nos chama a atenção. Chiantore arremata: “Era esse o ‘virtuosismo’ pós-romântico? Com esses exercícios tão mecânicos prepara-se um jovem para a Sonata de Liszt e os Concertos de Brahms?” (CHIANTORE, 2001, p. 77; pp. 318-320; p. 580). O sucesso do método de Charles-Louis Hanon, como o de outros similares, é de vital importância para constatarmos o anacronismo que a pedagogia e a prática pianísticas viveram ao longo do século XX e que ainda persiste em muitas escolas de música mundo afora.

É importante percebermos, no entanto, que nem sempre foi assim. Antes do surgimento dos conservatórios, esperava-se do instrumentista amplo domínio de composição, intensa prática docente e também adaptabilidade a diversos instrumentos de teclas (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012). À medida que o século XIX amadurece, vemos também um crescente aumento de pianistas mais e mais especializados em um repertório cada vez mais amplo e tecnicamente exigente, como também de professores afastando-se da prática musical e imergindo na prática pedagógica.

Chiantore (2001, p. 421) vê em Hans von Bülow (1830-1894) o primeiro “intérprete puro, afastado de qualquer ambição compositiva” e pedagógica, como também como um dos primeiros pianistas a ter “um repertório composto exclusivamente por obras de outros compositores”. É nessa época, portanto, que começa a se esboçar aquilo que o autor chama de

“grande repertório pianístico”, aquele repertório apoiado sobre nomes que hoje a tradição estabeleceu à feição de canônicos, como “Bach, Beethoven, Chopin, Liszt, Brahms e poucos mais”.

Ainda citando Chiantore (2001, p. 424), Anton Rubinstein (1829-1894) foi o pianista que

se sentia a encarnação desse novo gênero de artista: o intérprete. (...) Seu ciclo de programas históricos constituía uma tentativa de converter o recital pianístico em um ato cultural coerente com uma concepção precisa da história da música. Nesse sentido, Rubinstein soube ver muito longe, porque o concertismo do porvir ficaria precisamente nas mãos desse tipo de intérpretes de que ele foi, talvez, o primeiro autêntico representante¹⁹.

Os exemplos de Bülow e Rubinstein nos ajudam a compreender este outro grupo de profissionais do piano que começaram a deslanchar a partir de meados do século XIX e que focavam sua atividade profissional na execução de obras de compositores do passado e do presente, tornando imperativa a necessidade de ter uma técnica capaz de transitar por vários estilos, respeitando em maior ou menor grau a vontade do compositor.

Com um repertório cada vez mais exigente do ponto de vista técnico e um instrumento que ia ganhando em robustez e peso de tecla, os instrumentistas profissionais desse período viram-se na necessidade de modificar a técnica com a qual estavam acostumados e que a tradição pregava. As imobilidades tão recomendadas por tratados do passado tiveram de dar lugar a uma abordagem técnica que usasse mais de toda a extensão e peso dos membros superiores, bem como de ombros e costas, para que a execução do novo repertório pudesse ser feita satisfatoriamente.

Em virtude dessas considerações, cumpre-nos ratificar que a chamada técnica moderna do peso atingiu sua maturidade em meados do século XIX, com Liszt, Bülow, Rubinstein e Tausig em plena atividade concertística, mas, como já foi mencionado, a essa altura a pedagogia do piano ainda limitava-se a repetir fórmulas dogmáticas ainda da época dos pianos vienenses de Mozart: a “elegante imobilidade” do braço. Pedagogia e *performance* caminhavam, então, por vias completamente distintas, sem qualquer diálogo. Ao alvorecer do século XX, concepções modernas de *performance* conviviam num ambiente pedagógico de ensino técnico conservador: enquanto a *performance* exigia do pianista uma consciência mais ampla do aparato pianístico, a pedagogia supunha que a repetição de exercícios mecânicos,

¹⁹ “Rubinstein se sentía la encarnación de un nuevo género de artista: el intérprete. (...) su ciclo de programas históricos constituía, en efecto, un intento de convertir el recital pianístico en un acto cultural coherente con una precisa concepción de la historia de la música. En este sentido Rubinstein supo ver muy lejos, porque el concertismo del porvenir quedaría precisamente en manos de ese tipo de intérpretes del que él fue quizás, el primer autêntico representante”.

sem qualquer relação com a musicalidade, traria ao pianista toda a técnica necessária para abordar a totalidade do repertório pianístico.

Em épocas anteriores ao surgimento do piano, acreditava-se que a “elegante imobilidade” e que uma articulação exclusivamente digital fossem elementos essenciais para adquirir uma boa técnica. Tal regra, no entanto, usualmente destinada ao cravo, foi aproveitada na prática do fortepiano de forma literal. O que se passou foi que “os resultados [práticos] mais frequentes dessa abordagem centrada na articulação dos dedos, eram a rigidez dos movimentos, excessiva contração muscular (...)” (CORVISIER, 2009, p. 82). Convém ressaltarmos que essa tesura de gestos, tão frequentemente associada à execução clavecinística, não implica em dizer que o cravo se deva tocar de forma rígida ou contraída. O cravo, como qualquer outro instrumento, deve ser tocado sem qualquer dureza de movimento ou tensão muscular excessiva, mas sua execução não exige a mesma soltura perceptível de movimentos vista no piano, principalmente devido à mecânica do instrumento, com teclas menos resistentes, e devido também a seu repertório tradicional ter uma tessitura menos ampla. É um erro, portanto, associar a execução do cravo a movimentos rígidos e presos.

O que ocorreu foi que indicações destinadas à boa execução do cravo foram replicadas para o novo instrumento de forma acrítica, automática, e, enquanto o piano organologicamente se afastava cada vez mais do cravo ou do clavicórdio, o repertório também modificou-se, exigindo mais fisicamente do executante. Foi a junção de uma interpretação equivocada de concepção técnica destinada a um instrumento, associada a um instrumento mais pesado e a um repertório mais exigente tecnicamente, que gerou a concepção pedagógica do século XIX voltada, dentre outras coisas, para a articulação exagerada dos dedos. Ora, se se deseja produzir volume de som num instrumento com uma peso de tecla considerável sem usar o peso do braço e sem a participação de grupos musculares maiores da parte superior do corpo, a ação puramente digital é obrigatória, mas ela provocará uma tensão muscular desnecessária e, invariavelmente, lesões.

Os teóricos do piano

É nesse contexto de crise entre a pedagogia e a execução instrumental que surge, paralelamente ao trabalho do pianista e do pedagogo, a figura de um profissional que atingirá seu auge nos anos 1930: o chamado teórico, cientista ou ainda tecnólogo do piano, dando início à ciência da “tecnologia pianística”²⁰. Chiantore (2001) ao elencar os vários teóricos do

²⁰ O termo “technologie pianistique” foi cunhado por Gerd Kaemper (1901-1979) para tratar da abordagem mais científica acerca da técnica pianística iniciada à época de Ludwig Deppe (KAEMPER, 1968, p. 33)

piano de fins do século XIX e princípios do século XX, aprofunda sua análise sobre onze personagens: Joseph Schiffmacher (1827-1888), Ludwig Deppe (1828-1890), William Mason (1829-1908), Theodor Leschetizky (1830-1915), Marie Jaëll (1846-1925), Friedrich Adolf Steinhausen (1858-1910), Tobias Matthay (1858-1945), Isidor Philipp (1863-1958), Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945), Blanche Selva (1884-1942) e Otto Ortmann (1889-1979). Para além desses teóricos europeus e americanos elencados por Luca Chiantore, vale nomear um representante de relevância para a propagação da moderna técnica pianística entre os brasileiros: o professor Antonio de Sá Pereira (1888-1966).

Todos esses teóricos do piano dedicaram-se a compreender como funcionava, fisiologicamente, o gestual de grandes pianistas, e concluíram que a pedagogia deveria adaptar-se e atualizar-se para poder suprir as necessidades reais do mundo musical pianístico. Segundo Kaemper (1968 *apud* CORVISIER, 2009, p. 88), os três elementos centrais sobre os quais se fundamentam a nova concepção da técnica são: “a utilização de todo o braço, partindo dos ombros; a concepção de técnica como sistema de movimentos; a explicação dos movimentos pela força do impulso e do peso”.

A análise dos movimentos, portanto, não se focava mais nos dedos e no punho, na “elegante imobilidade”, como queriam os teóricos do século XIX e anteriores²¹, mas a partir dos ombros, dos cotovelos e do uso da gravidade como aliada dos movimentos pianísticos. O foco sai das dificuldades musicais em si (escalas, acordes, arpejos, trilos, notas duplas etc.) e entra no âmbito motor da compreensão gestual: ou seja, quais movimentos e atitudes fisiológico-cinestésicas são necessárias para dominar determinada dificuldade. O impulso e o uso consciente do peso do braço tornam-se protagonistas num período em que o objeto norteador dos pedagogos era a repetição de elementos musicais postos. O uso do peso do braço, que Liszt e Rubinstein aplicaram intuitivamente para realizar seus feitos como intérpretes, entra como antítese ao que se usou chamar de “escola antiga”, baseada no treinamento muscular dos dedos por meio de movimentos digitais exagerados.

Na prática, a principal revolução que esses teóricos trouxeram para o ensino do piano foi migrar a concepção de *o que* estudar, para *como* estudar; foi entender o gestual do pianista sob um prisma científico, investigativo e não apenas intuitivo ou empírico. Kochevitsky (1967, p. 16) vai adiante na discussão afirmando que, “enquanto a escola antiga preocupava-

²¹ É importante esclarecermos que, como já foi dito, os teóricos do início do século XIX, e anteriores, lidavam com instrumentos completamente diferentes dos atuais, e que, para esses instrumentos e para o repertório de então, o uso de porções maiores do corpo se fazia desnecessário. O mérito dos teóricos do piano é ter percebido que essa concepção estava obsoleta frente a um repertório mais complexo tecnicamente e a um instrumento com uma tecla muito mais resistente que a dos antigos.

se em indicar o que *fazer* e como fazê-lo, agora a questão de como *pensar* e como *organizar* o processo de estudo e de prática é que tornou-se de central importância”²² (grifos do autor).

O soteropolitano Antonio de Sá Pereira foi um dos primeiros brasileiros a dedicar-se a escrever sobre a pedagogia pianística e, seguramente, o primeiro a abordar a técnica sob um viés científico com a publicação do seu tratado *Ensino Moderno de Piano: aprendizagem racionalizada*, em 1933. Seguindo a tendência que havia se iniciado na Europa, onde estudou de 1900 a 1917, Sá Pereira explica, no prefácio da primeira edição do seu tratado, que “uma das falhas pedagógicas apresentadas pelos diversos métodos e tratados é o excesso de exercícios e a falta de objetividade nos seus propósitos” (CORVISIER, 2009, p. 75). Sua proposta é a de que os exercícios sejam reduzidos à sua essência, e que o estudante aprenda a abordá-los de uma forma racionalizada, ciente de seus objetivos e dos processos necessários a atingi-los.

No seu tratado, Sá Pereira propõe uma superação do empirismo e do tradicionalismo que dominavam a prática pedagógica de sua época com vistas a adotar um olhar bem mais científico, racional, a fim de desenvolver e aprimorar a autonomia do aluno. Seguindo o bojo do proposto por Sá Pereira, torna-se oportuno nos aproximarmos da chamada Teoria da Autorregulação (SILVA, 2012). A autorregulação, para Silva (2012, p. 7), “é resultado da autonomia que é necessário dar ao estudante para que este tenha responsabilidade pelos êxitos em sua vida acadêmica”. O aluno autorregulado, portanto, é aquele que “aprendeu a planejar, controlar e avaliar seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais; possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações”. Com todas essas ferramentas em mãos, cabe ao próprio estudante regular e dominar os caminhos que o levarão com sucesso aos seus objetivos²³.

Tendo estudado na Europa na época em que os primeiros teóricos do piano revolucionavam a maneira como a técnica era vista e ensinada, o intuito de Sá Pereira era trazer essas experiências ao público brasileiro, ainda carente de materiais desse tipo. O autor (SÁ PEREIRA, 1964, p. 82) credita a sistematização de uma moderna técnica do piano²⁴ a três nomes cujas contribuições causaram uma revolução na forma de ensinar e perceber o

²² “If the old school busied itself with indicating what do *do* and how to do it, now the question of how to *think*, how to *organize* the process of practicing and playing became of utmost importance”.

²³ A metodologia da Teoria da Autorregulação segue um modelo conhecido pela sigla PLEA: *Planejamento, Execução e Avaliação*. O *planejamento* consiste em estimular o aluno a identificar elementos que podem ser otimizados na sua execução. Após isso, o aluno deve, juntamente com seu professor, planejar formas de atingir seus objetivos dentro de um espaço de tempo. Na etapa da *execução*, o aluno, auxiliado pelo seu professor, executa os procedimentos elencados anteriormente. Ao fim do processo, no momento da *avaliação*, o aluno avalia seu progresso e se seus objetivos foram total ou parcialmente atingidos (SILVA, 2012, p. 8).

²⁴ O autor chama a técnica “tradicional” de “técnica só de dedos” e a técnica moderna de “técnica do peso”.

trabalho técnico do pianista, favorecendo uma abordagem mais consciente e científica, pois questionadora e investigativa. São eles: Ludwig Deppe (1828-1890), Adolf Steinhausen (1858-1910) e Rudolph Maria Breithaupt (1873-1945)²⁵.

A respeito de Ludwig Deppe, verdadeiro pioneiro na compreensão da técnica moderna, Corvisier (2009, p. 88, grifos da autora) lembra que o seu principal feito “foi ter entendido que a técnica dos grandes pianistas (...) era regida por leis e que o peso e a coordenação de todo o braço eram o fundamento dessa ‘novidade’”.

A pianista americana Amy Fay, aluna de Deppe e importante divulgadora da sua forma revolucionária de entender o papel do peso do braço na performance pianística, afirmou que enquanto Kullak, seu antigo professor, dizia “estude arduamente, senhorita, o tempo se encarregará do resto, algum dia” (CORVISIER, 2009, p. 85; KOICHEVITSKY, 1967, p. 3), Deppe examinava quais eram os aspectos específicos que limitavam seu pianismo. Através de investigação criteriosa em conjunto com seus alunos, ambos chegavam a soluções técnicas razoáveis, e, com elas, uma consciência corporal mais racional e efetiva. É interessante notar que Fay reserva a um pedagogo, e não a um pianista concertista, o mérito de ter-lhe resolvido a maior parte de seus problemas técnicos.

Segundo Chiantore (2001, p. 618), toda a teoria deppiana focava-se em alguns pontos fundamentais: “concentração, relaxamento geral, uso do peso, mobilidade do punho, predileção por movimentos curvilíneos e, além de tudo, pela primeira vez, renunciava-se à ideia de um dedo ‘independente’, em favor de uma constante interação entre dedo e braço”²⁶.

O grande mérito desse importante pedagogo foi ter compreendido, a partir de uma investigação criteriosa dos princípios que regiam o gestual dos intérpretes, que as regras da pedagogia pianística do seu tempo não acompanhavam a atividade concertística dos grandes nomes do piano, revelando um abismo considerável entre a forma de ensinar e a forma de tocar o piano.

Observando que o repouso, o relaxamento muscular e a revolucionária ideia da “queda livre” – que usava a força da gravidade como principal aliado do aparato pianístico ao invés da desgastante busca pelo fortalecimento muscular e independência forçada dos dedos – era o centro das preocupações dos que logravam tocar o repertório pianístico avançado com propriedade, Deppe dedicou sua atividade, como pedagogo, a orientar um modelo de

²⁵ Sá Pereira (1964, p. 82) também menciona a pianista Elisabeth Caland (1862-1929) como peça fundamental dessa sistematização da técnica do peso, mas, como o trabalho da pianista alemã está intimamente relacionado ao do seu professor Ludwig Deppe, para fins deste trabalho discorreremos mormente sobre este último.

²⁶ “Concentración, relajación general, uso del peso, movilidad de la muñeca, predilección por los movimientos curvilíneos. Y ante todo, por primera vez, se renunciaba a la idea de un dedo ‘independiente’ en favor de una constante interacción entre dedo y brazo”

estudante, como no caso de Amy Fay no tempo em que ela foi procurá-lo, muito comum ainda nos dias de hoje: “o aluno com problemas, que quer dedicar-se à música consciente de suas limitações, mas que pretende superá-las²⁷” (CHIANTORE, 2001, p. 617).

A escola deppiana, portanto, deve seu ineditismo a um princípio que ainda hoje luta para vencer os dogmas da digitação e da imobilidade: a técnica “ideal” se atinge, não através do elencamento dos diversos movimentos que os dedos, mãos e braços são capazes de fazer, nem tampouco através do fortalecimento muscular promovido por meio de horas e horas de escalas, arpejos, exercícios para os cinco dedos, exercícios com notas presas, oitavas, trilos, acordes e trêmulos, mas pelo uso da razão, da compreensão da sinergia muscular²⁸ e do conhecimento de que, aceitando os princípios naturais do uso da gravidade, do relaxamento, da posição natural do corpo sem torções nem uso indevido dos músculos, todo o gestual do pianista vem naturalmente, através de dedução lógica.

O segundo nome elencado por Sá Pereira é Friedrich Adolf Steinhausen, um médico dedicado a “estudar as características fisiológicas dos diversos movimentos, ajudando a diferenciar as forças que intervêm na técnica pianística” (CHIANTORE, 2001, p. 657). Seu trabalho, *Über die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik* (1905), segundo Sá Pereira (1964, p. 80-81), repercutiu de forma incisiva nos meios musicais, podendo ser considerado o primeiro a levantar a voz contra “o manifesto desacordo que havia entre o ensino rotineiro da época e a bem diversa maneira de tocar dos mais eminentes pianistas”. Sua principal tese é a de que existem movimentos *ativos*, relativos à contração muscular, e movimentos *passivos*, referentes ao peso e à elasticidade; ambos sujeitos à ação da gravidade e relacionados com as posturas naturais do corpo humano. Torna-se bastante claro que sua teoria vai de encontro às teorias então vigentes:

Não há nenhuma necessidade de reforçar os músculos nem de fomentar sua “agilidade”, já que tudo depende de um uso inteligente e coordenado de nossos recursos. Não é a força, nem a resistência dos músculos e dos tendões, mas o uso combinado de todo o corpo o que nos permite alcançar o movimento mais eficaz (grifos do autor)²⁹. (CHIANTORE, 2001, p. 659).

Mais que o rechaço a quaisquer tentativas de reforçar os músculos, Steinhausen posiciona-se contra todo e qualquer exercício digital, chegando mesmo a ser contra toda a

²⁷ “Un alumno con problemas, que quiere dedicarse a la música consciente de sus limitaciones, pero que pretende superarlas”.

²⁸ Chiantore (2001, p. 623) assim define sinergia muscular: “É a coordenação de todos os músculos que intervêm em um mesmo movimento para que a ação resulte efetiva e não implique em um excessivo gasto de energia”.

²⁹ “No hay ninguna necesidad de reforzar los músculos ni de fomentar su ‘agilidad’, ya que todo depende de un uso inteligente y coordinado de nuestros recursos. No es la fuerza, ni tampoco la resistencia de los músculos y los tendones, sino el uso combinado de todo el cuerpo lo que nos permite alcanzar el movimiento más eficaz” (grifos do autor).

técnica de dedos (SÁ PEREIRA, 1964, p. 81; KOCHEVITSKY, 1967, p. 13). Para ele, embasado por sua teoria de *atividade e passividade*, o excesso de exercícios técnicos digitais promovia uma intensa contração muscular, indo na contramão do uso inteligente do peso e da flexibilidade que deveriam ser adquiridos por meio de um intenso trabalho mental, mais do que de uma preparação física. Complementarmente à noção de atividade e passividade muscular, Steinhausen traz um conceito novo: *carga mínima* (relativa ao peso mínimo suficiente para abaixar a tecla) e *carga completa* (ou o peso de todo o braço em cima do teclado). Para ele, portanto, ao contrário do que defendia a tradição pedagógica, não há nenhuma necessidade de se treinar os músculos para aumentar sua força ou agilidade: é a reflexão acerca dos movimentos mais amplos, a partir do ombro, e de forma mais natural e racional possível, seguida de um treinamento consciente, que fará com que o pianista atinja um nível de excelência na sua *performance*.

Apoiado sobre a convicção de que o treinamento mental durante o estudo era muito mais importante do que a mera repetição mecânica, Steinhausen dizia que a fluência ao piano não pode ser desenvolvida a partir de treinamentos mecânicos. Para ele, tal ginástica pode até aumentar o tamanho dos músculos, mas é através de um estudo consciente das movimentações sucessivas da execução pianística, mentalmente empenhado, que trará uma construção técnica mais sólida (KOCHEVITSKY, 1967, p. 13).

Um experimento realizado em laboratório por esse cientista ajuda a comprovar sua teoria. Ao comparar quantas vezes pianistas e não-pianistas conseguiam percutir, com um único dedo, uma superfície plana, Steinhausen comprovou que não havia qualquer relação entre a estrutura muscular e a capacidade de controlar tais movimentos. Pianistas e não pianistas tiveram resultados semelhantes. Alguns não-pianistas, inclusive, apresentaram resultados mais eficientes que pianistas profissionais (CHIANTORE, 2001, p. 659). Outra inovação trazida por Steinhausen, é a “importância do sistema nervoso central no controle dos complexos movimentos da execução pianística” (CORVISIER, 2009, p. 91), investigada a partir de pesquisas que os demais fisiólogos europeus começavam a desenvolver em princípios do século XX³⁰.

A importância de Steinhausen se deve, portanto, principalmente devido à ótica estritamente científica que ele traz à execução pianística, fazendo ruir a metodologia oitocentista de repetição incansável de exercícios mecânicos, mostrando através de

³⁰ George Kochevitsky (1902-1993), em seu livro *The Art of Piano Playing: a scientific approach* (1967) também desenvolve um importante trabalho sobre a relevância do Sistema Nervoso Central para a execução pianística.

experimentos científicos rigidamente controlados, as vantagens de uma aproximação mais pragmática, consciente e embasada das metas musicais e da consciência corporal dos pianistas, em respeito às leis naturais do corpo.

O terceiro teórico do piano que Sá Pereira apresenta como sendo um dos primeiros estudiosos do que se entende como moderna técnica pianística é Rudolf Maria Breithaupt. Seu trabalho, *Die natürliche Klaviertechnik*, segundo Chiantore (2001, p. 661), foi considerado, a *magnum opus* da moderna pedagogia do piano, influenciando pedagogos ao redor do mundo com sua teoria de “técnica natural”. Tal naturalidade, na esteira do que haviam produzido Deppe e Steinhausen, refere-se ao emprego do peso do braço, à sujeição da técnica às leis naturais da biomecânica. De fato, Breithaupt foi o responsável por dar um caráter científico – por vezes matemático – à teoria deppiana, mormente embasada em sua experiência como pedagogo.

O aspecto científico da obra de Breithaupt torna-se evidente com o argumento matemático a que recorre para embasar sua teoria do peso. A simples fórmula $[P = m \cdot a]$, que associa o peso das alavancas do pianista (ombro, cotovelo, punho, mão, dedos, cada uma responsável por uma determinada “massa”) à força da gravidade, é usada para explicar a imensa possibilidade de matizes tímbricas que o pianista é capaz de produzir ao coordenar esse sistema. Tudo isso aliado à relação mão/teclado, que, através do amortecimento produzido pelo punho no momento do impacto, oferece ainda mais possibilidades e qualidades de sons sem depender do esforço muscular ativo, isto é, usando apenas a força da gravidade e a resistência muscular estritamente necessária para absorver o peso do aparato pianístico. Em verdade, todas as ideias técnicas de Breithaupt – desde os vários movimentos dos dedos, passando pelas maneiras “naturais” de execução de escalas, arpejos, acordes, até movimentos maiores de ombro – são sustentadas por gráficos, fórmulas e esquemas matemáticos. Apesar da complexidade do trabalho de Breithaupt, que poderia justificar um afastamento dos professores comuns à sua teoria, o esquema-base: [Braço pesado = peso = passividade muscular] *versus* [Braço leve = ausência de peso = atividade muscular] foi que ajudou a revolucionar a maneira como se compreendia a técnica pianística em princípios do século XX.

Breithaupt, portanto, pregava que o princípio fundamental para um bom toque pianístico era um braço solto e pesado e a mão como passiva, abaixada e inerte, minorando a importância dos dedos. “Para ele, o importante da técnica eram os movimentos naturais, não os músculos” (HERTEL, 2006, p. 212).

No que aos exercícios de técnica se refere, Breithaupt defendia que eles deveriam agir no sentido de remover os impedimentos que impossibilitavam uma execução correta e natural do instrumento e que estavam diretamente relacionados com graus elevados, desnecessários e prejudiciais de tensão. A preparação técnica, na visão de sua teoria, deve ser feita de maneira que o estudante adquira a percepção correta do peso e que, dessa forma, possa aprender a desenvolver uma conscientização cada vez mais apurada de tensão e relaxamento muscular.

Breithaupt (*apud* CORVISIER, 2009) entendia que há certos impedimentos que dificultam uma boa execução pianística e que podem ser divididos em cinco tipos:

- 1) os de ordem *mental e nervosa*, que envolvem as percepções externas do aluno;
- 2) os de ordem *fisiológica*, ligados a alguma incapacidade motora do aluno como, por exemplo, articulações rígidas e não flexíveis;
- 3) os de ordem *anatômica*, como mãos pequenas ou outras conformações físicas desfavoráveis;
- 4) os de ordem *mecânico-instrumental*: problema relacionado com a parte organológica do piano, construção e mecanismo;
- 5) os de ordem eminentemente *humanas*, como indisciplina, falta de perseverança e/ou de concentração, baixa auto-estima e quaisquer doenças inatas ou adquiridas, além de problemas familiares, dificuldades financeiras ou demais preocupações.

Também Sá Pereira (1964, p. 10) elenca cinco impedimentos ou causas de erro mais frequentes:

- 1) *Deficiência de leitura*: a mais grave das causas de erro está relacionada com a incapacidade de o aluno reconhecer a simbologia da partitura e traduzi-las em gestos;
- 2) *Deficiência de senso de localização*: consiste na dificuldade que alguns alunos têm de reconhecer distâncias ao teclado. Sá Pereira defende que o aluno deva desenvolver a habilidade de localizar-se no teclado através da prática de determinada passagem musical sem olhar para o teclado. O aluno deve “servir-se unicamente do ouvido, e nunca da vista, para verificar se está, ou não, tocando certo” (1964, p. 16);
- 3) *Impedimento físico*: são impedimentos relacionados à conformação anatômica da mão do indivíduo. Sá Pereira dedica dois capítulos de seu trabalho para tratar do que ele chama de “mãos não-pianísticas”. Para ele,

muito do impedimento físico está relacionado com a falta de flexibilidade das articulações do pulso e dos metacarpos;

- 4) *Impedimento psicomotor*: envolve limitações de ordem neuro-muscular que os alunos possam ter, ou seja, incapacidade de coordenar movimentos ou contração excessiva de músculos antagonistas;
- 5) *Ausência de controle auditivo* ou falta de senso crítico auditivo: é a dificuldade que o aluno possa ter de reconhecer erros grosseiros ou sutis impurezas na sua própria execução.

Aliada à análise supracitada de Breithaupt sobre os fatores impeditivos de uma boa *performance*, o autor desenvolve a tese da *audição crítica*, que será exaustivamente recomendada por autores posteriores como Sá Pereira. Fica evidente a importância que o pedagogo alemão relega a fatores psicológicos e extra-musicais, demonstrando a aproximação que os teóricos do piano passaram a ter com ciências nascentes como a psicologia, a neurologia e demais abordagens de cunho comportamental (HERTEL, 2006). O destaque que Breithaupt confere a aspectos extra-musicais em sintonia com o estudo do piano pode ser compreendido como um esboço da tendência contemporânea de compreender a pesquisa em práticas interpretativas sob uma perspectiva interdisciplinar, dialogando com outras áreas do conhecimento científico, das ciências naturais às ciências humanas.

Ferruccio Busoni (1866-1924), renomado pianista e teórico, assim se refere à contribuição de Breithaupt para a técnica pianística:

Tudo aquilo que Breithaupt disse a propósito das oitavas, dos trinos, do dedilhado, da produção sonora, do pedal, da interpretação e do senso de estilo, demonstra um pensamento exato e cuidadoso, e a capacidade de expor com clareza. Para citar apenas alguns exemplos: a ideia segundo a qual, antes de tocar, a “imagem” de uma passagem deve encontrar-se definida no cérebro e estar idealmente “visualizada” no teclado; que a mão tenha que conter em potencial o desenho da passagem (do mesmo modo em que o foguete contém o arabesco pirotécnico que está prestes a produzir); que tocar piano é, em seu conjunto, *queda* e não *levantamento* de peso; todas essas são verdades que coincidem perfeitamente com minhas experiências e das quais me faço garante (BUSONI, 1977, p. 206 *apud* CHIANTORE, 2001, p. 663).³¹

A referência a tal “imagem mental” de uma passagem motora também recomendam Kaplan (1987, p. 19), Póvoas (1999; 2009) e Oliveira (2008) ao refletirem que a essência de

³¹ “Todo aquello que Breithaupt dice a propósito de las octavas, de los trinos, de la digitación, de la producción del sonido, del pedal, de la interpretación y del sentido del estilo muestra un pensamiento exacto y cuidadoso, y la capacidad de exponer con claridad. Para citar sólo algunos ejemplos: la idea según la cual, antes de tocar, la ‘imagen’ de un pasaje debe encontrarse definida en el cerebro y estar idealmente ‘visualizada’ en el teclado; el hecho de que la mano tenga que contener en potencia el diseño del pasaje (del mismo modo en que el cohete encierra el arabesco pirotécnico que está a punto de producir); que tocar el piano es, en su conjunto, caída y no levantamiento de pesas: todas estas son verdades que coinciden perfectamente con mis experiencias y de las cuales me hago garante”. Grifos nossos.

toda técnica pianística é o *movimento*. Sendo a apreensão do gestual a base da execução pianística, Kaplan concorda com o fato de que é necessária a criação e interiorização, por parte do intérprete, de uma *imagem motora* da obra a ser interpretada.

No que tange à conscientização do movimento, auxiliando inclusive na criação da imagem motora pertinente, Teixeira (2008, p. 71) afirma que a “Conscientização do Movimento deve possibilitar ao corpo a capacidade de reflexão, para que possa refletir não as regras estipuladas para serem obedecidas, mas a compreensão de suas relações e de como elas se processam na dinâmica da vida”. Trazendo esse conceito da dança para a música, podemos depreender que o corpo deve raciocinar por si, como ente autônomo, mas não automatizado. As ditas “regras” da técnica, portanto, devem ser sempre revistas, ressignificadas, discutidas e entendidas sob diversas perspectivas, diretamente conectadas às necessidades do texto musical.

Teixeira (2008) afirma que o nosso corpo é preparado para manter um convívio constante com objetos. À guisa de exemplificação, a autora nos traz a imagem de uma cadeira, objeto com o qual não necessitamos de muita elaboração mental para nos correlacionarmos. No nosso dia a dia, não somos estimulados a perceber cada curva, cada textura e cada sensação que o contato com aquele objeto nos proporciona, tornando essa interrelação fria e superficial. Para a autora, devemos sempre buscar, tanto quanto possível, mantermos uma comunicação sensível e sensitiva com os objetos com os quais nos relacionamos a fim de desenvolvermos nossa consciência corporal e podermos manter um diálogo cinestésico e sensorial com o mundo. Ora, se entendermos que o piano é um objeto de altíssima complexidade que exige do pianista um nível bastante elevado de consciência corporal-cinestésica, aural, visual, enfim, um alto grau de relações sensitivas, é de grande importância sermos capazes de desenvolver uma consciência dos nossos movimentos, das mínimas contrações (des)necessárias, dos relaxamentos estratégicos, das figuras que nosso corpo descreve ao tocar o piano, da sensação de peso do braço, das sutis rotações e pronações do punho que a figura musical exige, sempre colocando nosso corpo à disposição do texto e das intenções da música, e não com “posturas” pré-definidas que só limitam esse diálogo entre música e corpo.

Os teóricos do piano nos ensinaram que é possível lidar com o tema da técnica pianística sob um viés científico, racional, embasado em conhecimento acumulado, e não apenas em tradições pedagógicas ou na intuição individual do professor. Outra importante contribuição desses estudiosos foi unir os conhecimentos científicos a respeito do funcionamento do sistema muscular, e especialmente do sistema nervoso central, à prática

pianística. Ainda nos dias de hoje, na tentativa de compreendermos todas as questões que envolvem o ensino, o aprendizado e a *performance*, os pesquisadores munem-se de conhecimentos epistemológicos que foram e que vêm sendo levantados ao longo de toda a história do estudo da técnica.

Da mesma forma que, antes do surgimento dos conservatórios, era exigido do músico, para que tivesse uma formação mais completa, a atuação nas áreas da pedagogia, da interpretação e da composição, mostra-se bastante construtivo que os pianistas contemporâneos transitem com propriedade entre as áreas da pedagogia, da interpretação e da teoria, estabelecendo correlações entre os conhecimentos a fim de fundamentar de maneira mais segura todas as suas decisões musicais, técnicas e pedagógicas.

As Escolas de Técnica Pianística

Como vimos, o conceito de técnica mudou historicamente na medida em que o piano sofria mudanças na sua organologia e o repertório passava a exigir novas habilidades motoras dos pianistas. Diversos autores, ao abordarem a questão da evolução da técnica pianística, procuraram sistematizar as principais mudanças conceituais, pedagógicas e técnicas ao longo do tempo, cunhando o termo “escolas de técnica pianística”³².

George Kochevitsky (1967) e Gerd Kaemper (1929-2011) (*apud* HERTEL, 2006) classificaram as três tendências que guiaram a compreensão de técnica e a pedagogia pianísticas desde a sua popularização até os dias de hoje, as chamadas: “Escola dos Dedos”, “Escola Anatômico-Fisiológica” e “Escola Psicomotora”³³. É importante realçarmos que as ideias defendidas por cada uma dessas escolas não se limitam à época de seu surgimento, mas sobrevivem, de forma mais ou menos intensa, até os nossos dias.

A Primeira Escola (Escola dos Dedos)

A Escola dos Dedos está relacionada com as primeiras experiências técnicas e pedagógicas voltadas exclusivamente para o fortepiano. No que se refere às concepções técnicas, busca referências nas tradições clavecinísticas (como imobilidade da mão), bem como desenvolve o culto a dedos fortes e resistentes proporcionados por muitas horas de

³² Convém não confundir o termo “Escolas de técnica pianística” como usado neste trabalho no sentido cronológico da técnica, com as “Escolas Nacionais”, como as trazidas por Sofia Fonseca (2007) na sua tese intitulada “As Escolas de Piano Europeias”. Em seu trabalho, ela traz aspectos técnicos idiossincráticos às tradições e repertórios de diversas regiões da Europa.

³³ “The Finger School”, “The Anatomic-Physiological School” e “The Psycho-Technical School” (KOCHEVITSKY, 1967). Cynthia Hertel (2006) e Rebecca Oliveira (2008) chamam a Terceira Escola de “Escola Psicomotora”, termo que será adotado neste trabalho.

treino mecânico ao piano. No que tange à pedagogia, essa Escola considera o professor uma autoridade infalível. Do aluno é esperado que repita, sem questionamentos, trechos à exaustão, até que esteja ao gosto do professor (KOCHEVITSKY, 1967, p. 3).

Kochevitsky (1967, p. 3-4) destaca Muzio Clementi (1752-1832), Johann Nepomuk Hummel (1778-1837) e Carl Czerny (1791-1857) como principais expoentes da chamada Escola dos Dedos. Clementi, que como já dissemos, pode ser considerado o primeiro pianista da história, também foi o criador do *estudo* com a finalidade de aquisição e aprimoramento técnico. Ele defendia que os dedos deveriam ser fortes e bem treinados individualmente, sendo um dos primeiros professores de piano a exigir de seus alunos muitas horas diárias de prática. Concordando com Clementi no que se refere ao treinamento digital, Hummel, em seu tratado *A complete theoretical and practical course of instructions on the art of playing the piano forte* (1828), escreve centenas de exercícios curtos para as mais variadas combinações de dedos. Czerny – cujos métodos e livros de estudos ainda hoje são usados mundo afora – aborda também, em seu já citado tratado³⁴, pequenos estudos e exercícios que abrangiam a quase totalidade dos problemas técnicos que o pianista de seu tempo poderia encontrar. Seguindo a tradição pedagógica de sua época, Czerny recomendava a repetição constante das dificuldades encontradas até que estivessem incorporadas e devidamente apreendidas, e pode ser considerado o primeiro autor a pronunciar explicitamente o desejo de se separar o estudo técnico do musical.

Foram, dentre outros, Ludwig van Beethoven (1770-1827), Friederich Wieck (1785-1873) e Frédéric Chopin (1810-1849), os responsáveis pelo início das contestações a essa Escola, que perdurariam por todo o século XIX e ainda persistem nos dias de hoje. A música para piano de Beethoven continha exigências técnicas e musicais que acabaram por impor mudanças relevantes na técnica pianística, com o uso recorrente de contrastes súbitos de dinâmica, acordes densos, rápidas mudanças de registro, vitalidade rítmica com acentos inesperados, entre outras particularidades. As inovações de sua música serviram como primeiras críticas à Escola dos Dedos no sentido de que certos dogmas, como a imobilidade do punho, tiveram que ser revistos. Wieck, que foi formado segundo as tradições da Primeira Escola, procurou desenvolver, paralelamente à técnica, a percepção auditiva, “despertando [os alunos] para a atividade musical antes de ensinar-lhes as notas. Essa inovação, moderna para a época, equivale hoje aos princípios do método Suzuki” (HERTEL, 2006, p. 208).

Chopin, no tocante à técnica, inovou ao adotar uma “posição básica” para se tocar piano que mais tarde ficou chamada de *Posição Chopin*, que consiste em posicionar o polegar

³⁴ Cf. *supra*, p. 25.

da mão direita sobre o mi, o segundo dedo sobre o fá sustenido, o terceiro sobre o sol sustenido, o quarto sobre o lá sustenido e o quinto sobre o si. A escala de Si Maior era, para ele, a mais adequada para o estudo inicial, devido à regularidade com que os dedos incidem nas teclas brancas e pretas (CHIANTORE, 2001, p. 319). Além disso, Chopin foi um dos pioneiros em considerar todos os elementos do aparato pianístico na *performance*: ombros, braços, antebraços, punhos, mãos e dedos.

O compositor alemão Robert Schumann (1810-1856), além de ser fervoroso opositor à Escola dos Dedos, rejeitava também o uso de exercícios técnicos. Segundo Hertel (2006, p. 209), Schumann considerava

muito mais proveitoso estudar uma peça complexa que contivesse todas as dificuldades possíveis, em vez de estudar a técnica em separado durante horas a fio. Schumann afirmava que o pianista precisa perceber mentalmente a essência da composição e não apenas repetir compasso por compasso.

Para Chiantore (2001, p. 142), Ignaz Pleyel (1757-1831) é também considerado um importante pedagogo que marca a transição da primeira para a segunda escola pianística.

Franz Liszt (1811-1886) – que tinha sido aluno de Czerny – foi outro pianista a inovar as concepções técnicas no século XIX. Foi nesse compositor que muitos dos futuros cientistas do piano, como Deppe, Steinhausen e Breithaupt, se espelharam para explicar a técnica dos nossos dias. O desenvolvimento técnico que Liszt procurava nos seus alunos baseava-se no estímulo à imaginação musical. Ele não analisava de maneira consciente ou sistematizada sua execução, relegando à intuição a maior parte dos seus feitos técnicos.

A música de Liszt leva adiante o que Beethoven inovou em termos de agilidade, potência, vigor e poder. Segundo Kaemper:

[Liszt] dá ao piano um tratamento sinfônico, e suas composições requerem o uso e a coordenação dos músculos do braço, ombros e costas, como também o peso do braço desde os ombros até a ponta dos dedos, com a participação de todo o corpo no toque”. (*apud* HERTEL, 2006, p. 209).

Liszt afirmava que era importante “saber antes o som que se desejava obter, para poder então usar a técnica apropriada com o gesto adequado”. Madame Boissier, mãe de uma das alunas de Liszt, em seu diário, afirma que “o toque de Liszt era genial e inexplicável, fluido e flutuante” (HERTEL, 2006, p. 209).

Assim, ao longo do século XIX, surgiram, além do próprio Liszt, outros grandes compositores, pianistas e pedagogos do piano que defendiam uma técnica mais generalista, isto é, que permitisse a atuação de todo o corpo na *performance* musical.

A Segunda Escola (Escola Anatômico-Fisiológica)

As ideias de uma corrente pós-Escola dos Dedos – representada por alguns compositores românticos e criticada por outros que a consideravam por demais intuitiva e vaga – continuaram a se firmar cada vez mais. Como vimos, ao fim do século XIX, o emprego de todo o aparato pianístico passa a constituir o bojo dos movimentos que caracterizarão toda a técnica pianística moderna. Levados pelo espírito de crença na objetividade científica levantada pelo positivismo, teóricos do piano embarcaram na tentativa de explicar questões relativas à motricidade ao piano usando as ferramentas que a ciência da época lhes disponibilizava. Foi a época de experimentos de toda sorte, da busca pela compreensão aprofundada da movimentação de ossos e músculos do aparato pianístico. O objetivo desses indivíduos era desenvolver uma técnica racional, servindo de modelo a todos os pianistas. Essa concepção da busca pelo conhecimento sobre técnica pianística, Grigori Kogan (1901-1979) chamou de Escola Anatômico-Fisiológica (KOCHEVITSKY, 1967, p. 9).

Talvez o maior representante da Segunda Escola seja Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945). Como já vimos, seu *Die Natürliche Klaviertechnik* (1905) causou furor no início do século XX ao propor uma visão técnica baseada em movimentos naturais e no máximo aproveitamento da gravidade na ação motora. Para ele “a ideia do braço leve é, fisiologicamente falando, completamente falaciosa e tecnicamente incorreta” (BREITHAUPT, 1912 *apud* KOCHEVITSKY, 1967, p. 9; CHIANTORE, 2001, p. 661).

O britânico Tobias Matthay (1858-1945), ao criticar Breithaupt, considerava que “o relaxamento não deveria significar fraqueza e frouxidão, mas um leve estado de alerta e tensão ao tocar” (HERTEL, 2006, p. 212). A pianista Eudóxia de Barros também destaca a questão do relaxamento muscular e do peso do braço como fatores primordiais para uma boa execução: “Tocando-se com força muscular, o som produzido é ríspido, batido, duro. Tocando-se com o peso do braço, totalmente relaxado, o som sairá cheio, redondo, profundo” (BARROS, p. 18, 1976).

A Segunda Escola é caracterizada, primordialmente, pelo conhecimento da anatomia e da mecânica do aparato pianístico. Enquanto os representantes da Primeira Escola pouco escreveram sobre suas concepções técnicas, os adeptos da Escola Anatômico-Fisiológica descreveram sua prática em extensos trabalhos teóricos, muitas vezes recheados de fotos e representações de ossos, músculos, nervos e gráficos. Para Kochevitsky (1967, p. 10), os esforços desses teóricos concentravam-se na quebra dos dogmatismos e no autoritarismo da velha escola, bem como em estimular o aluno a desenvolver um senso crítico apurado, não mais aceitando as instruções dos professores de forma cega. Com relação aos exercícios

técnicos, eles defendiam que uma propriocepção³⁵ bem desenvolvida aliada a um treinamento consciente seriam o suficiente para a aquisição de uma técnica adequada.

No entanto, para o autor, os adeptos da Segunda Escola incorreram em diversos erros. Segundo Kochevitsky (1967, p. 10), o primeiro e primordial deles foi um conhecimento superficial de fisiologia aplicados à técnica pianística de maneira dogmática. É relevante destacarmos também a importância exacerbada dada por esses pedagogos ao conhecimento anatômico e fisiológico, os quais chegavam mesmo a advogar que o aluno aprendesse anatomia em detrimento das horas diárias de estudo ao instrumento. Também convém realçarmos a tendência dos professores desse período a se focarem excessivamente na parte superior do aparato pianístico (braços e ombros), em movimentos circulares, minimizando ou desprezando a ação digital.

Segundo Kochevitsky (1967), os teóricos da Segunda Escola também acabaram por subestimar a complexidade da biomecânica e dos eventos de sinergia muscular esquecendo que nós não temos consciência perfeita dos músculos especializadíssimos envolvidos em nossas ações motoras, e nem os controlamos conscientemente. Tal complexidade teórica da biomecânica junto com o conhecimento de que nosso cérebro aprende através de movimentos e não de nomenclaturas e funções musculares (KAPLAN, 1987, p. 25) tornam inviável e mesmo desnecessária a busca pelo conhecimento anatômico-fisiológico por parte de pianistas cujo intuito seja melhorar seu domínio técnico.

Além disso, a pouca atenção relegada à atuação do sistema nervoso, de aspectos psicológicos, do funcionamento do cérebro, que verdadeiramente comanda toda a nossa fisiologia, é considerada uma falha importante dos seguidores da Segunda Escola, embora sua contribuição tenha provocado avanços importantes na compreensão da técnica, diminuindo casos de lesões e de invalidez provocadas pelos dogmatismos da Primeira. A confusão provocada entre física e fisiologia, ao misturar as relações fisiológicas do corpo humano com as características físicas/organológicas do piano, bem como o descaso para com a atividade digital, dando demasiada importância para grupos musculares maiores, como os do ombro, e

³⁵ Para Camargos et al. (2004), a propriocepção é “a percepção consciente e inconsciente da posição do membro no espaço, incluindo a consciência da posição do membro (senso de posição articular) e o movimento articular (cinestesia)”. Antes et al. (2009) definem o termo como sendo “a informação nervosa cumulativa que vai até o sistema nervoso central a partir de mecanorreceptores existentes nas cápsulas articulares, ligamentos, músculos, tendões e pele, envolvendo a identificação senso-receptora das características de movimento do corpo e dos membros”. Trata-se, portanto, da sensação motora envolvendo relaxamento, tensão e posição do corpo. Ela figura entre as principais atribuições do pianista, uma vez que impede, se bem trabalhada, tensões e torções desnecessárias e/ou prejudiciais à *performance*.

quase nenhuma para os dedos, são exemplos de mais falhas conceituais da Segunda Escola. Kochevitsky (1967, p. 10) afirma que

A Escola Anatômico-Fisiológica subestimou a importância da ação digital e a necessidade do uso dos músculos aí envolvidos. Alguns extremistas acreditavam que os dedos deveriam meramente transmitir passivamente o peso e a força de todo o braço do ombro até as teclas. Demasiada importância foi dirigida aos movimentos de balanço e rotação das partes superiores do braço. Quando esses movimentos substituíram a atividade digital, a precisão sofreu, mas tocar piano tornou-se mais fácil.³⁶

Hertel (2006, p. 212) ainda adverte que os defensores da Segunda Escola

não levavam em consideração (...) os perigos decorrentes de possíveis realizações musculares erradas praticadas pelos pianistas. A estes era recomendado não só balançar a parte superior do braço num movimento rotativo, como também encontrar suas próprias soluções para determinados problemas técnicos.

Os teóricos da Escola Anatômico-Fisiológica reservaram uma atenção excessiva a elementos fisiológicos do corpo humano e quase nada a aspectos psicológicos e mentais na aquisição da técnica, mas, apesar disso, sem dúvidas trouxeram uma importante contribuição para a compreensão da técnica pianística. Se antes deles as ideias relativas à técnica estavam baseadas no empirismo, no autoritarismo, nas tradições clavecinísticas e em conceitos esparsos e pouco divulgados, foi a cientificidade dos teóricos de fins do século XIX – mesmo que, por vezes, beirando o cientificismo – que possibilitou uma abordagem mais sistematizada e embasada da técnica pianística. O estudo da técnica ainda nos dias de hoje se sustenta sobre muitos dos ensinamentos e dos avanços epistemológicos produzidos naquela época, especialmente no que tange a princípios gerais da compreensão moderna de técnica: claramente o apelo ao mínimo esforço físico possível, ao uso do peso dos membros superiores e aos conhecimentos científicos sobre o tema.

A Terceira Escola (Escola Psicomotora)

A partir do fim do século XIX, os teóricos passaram a dar uma atenção cada vez mais significativa ao funcionamento do Sistema Nervoso Central e sua atuação na sinergia muscular como um todo, não mais na divisão classificativa da anatomia humana. Embora a participação da mente no processo de aprendizagem pianística não fosse uma novidade na história da pedagogia do piano, foi-se compreendendo que toda movimentação fisiológica não consistia apenas de contrações musculares individualizadas, mas envolvia todo o sistema

³⁶ “The anatomic-physiological school underestimated the importance of finger work and the necessity for exertion of involved muscles. Some extremists believed that the fingers should merely passively transmit the weight and strength of the whole arm from the shoulder into the keys. Too much importance was attached to swinging-rotary movements of the upper parts of the arm. When these movements substituted for finger activity, precision suffered, although piano playing became easier”.

nervoso (KOCHEVITSKY, 1967, p. 11). Para os seguidores da nova Escola Pianística, o correto desenvolvimento técnico ao piano passou a ser fruto de um estímulo mental e de um treinamento cerebral adequados, não mais ligado à repetição mecânica de passagens musicais nem a treinamentos musculares isolados. A partir dessa constatação, os teóricos do piano passaram, então, a perceber que essa prática pode, sim, aumentar a força e a resistência muscular, mas não há ligação de tal metodologia com a melhora na fluência pianística.

Cientistas como Emil DuBois-Reymond (1818-1896), Oscar Raïf (1847-1899), Otto Ortmann (1902-1980), Adolf Steinhausen, e *performers* como Ferruccio Busoni, Josef Hofmann (1976, p. 52), Leopold Godowsky, Arthur Schnabel e Walter Gieseking defendiam, para o domínio da técnica pianística, a ação deliberada e sistemática da mente na prática diária e na *performance* seja por meio de estudos científicos, seja com base na sua própria experiência. Influenciados por essas ideias, muitos pianistas e professores passaram a relegar a um plano secundário, ou mesmo rechaçar completamente, atitudes puramente mecânicas ou centradas em aspectos anatômico-fisiológicos.

O termo Escola Psicomotora foi cunhado por Grigori Kogan (KOCHEVITSKY, 1967, p. 12) e se refere à corrente de pensamentos que, ao contrário dos pedagogos que embasavam suas metodologias em treinamentos mecânicos de dedos ou que procuravam uma técnica mais natural e fisiologicamente responsável, davam importância primordial aos aspectos mentais, intelectuais, psicológicos e neurológicos no processo de aquisição e aprimoramento da técnica pianística.

Para Kochevitsky (1967, p. 16), “os representantes da Escola Psicomotora estão menos preocupados com uma agilidade digital abstrata e mais com a substância musical da peça a ser tocada”³⁷. Para eles, o maior problema enfrentado pelo pianista não é de ordem técnica, mas de ordem musical, ou seja, é a falta de imaginação musical, de concepções de ordem musical, de noções de timbre e de discurso que impedem o bom desenvolvimento do pianista, e não limitações motoras. Ou seja, os defensores da Terceira Escola defendem que a fluência técnica deriva de uma atenção mental aos aspectos musicais, discursivos e interpretativos. Se a ideia musical não está clara, os movimentos e o gestual não conseguirão desenvolver-se plenamente, não importando quantas vezes a passagem seja repetida mecanicamente. Segundo o autor:

Normalmente, a dificuldade não reside no processo motor em si, mas está escondida em demandas musicais. Problemas podem ser causados por ritmos complicados (...), na coordenação das mãos, divisões irregulares na métrica, acentos que caem em

³⁷ “Representatives of the psycho-technical school are less concerned with abstract finger agility than with the musical substance of the piece being performed”.

dedos inconvenientes (...), em modulações súbitas ou em progressões incomuns, como na música atonal (KOCHEVITSKY, 1967, p. 16).³⁸

A virtuosidade não é adquirida por meio do treino prévio de padrões de movimentos, mas através da capacidade treinada de antecipar movimentos. Segundo Kochevitsky, o virtuosismo deriva da soma dos seguintes fatores: imaginação musical interna, inervação do movimento, sensação muscular (propriocepção), uma audição crítica e cuidadosa dos resultados, um correto treino do intelecto para compreender os movimentos necessários a depender das exigências musicais. O autor destaca, ainda, a importância de o aluno adquirir uma consciência mais ligada ao propósito do movimento do que ao movimento em si. Concordando com ideias que vinham desde o século XVIII (BACH, 2009, p. 22), os representantes da Escola Psicomotora destacam a importância, também, que o aluno tenha boas referências musicais e seja orientado por um professor que demonstre, com clareza, ideias musicais apropriadas, além de estimular tal busca entre seus alunos.

Para Kogan (KOCHEVITSKY, 1967, p. 17; HERTEL, 2006, p. 214-215) são três os princípios psicológicos básicos que ditarão o sucesso ou fracasso do estudo: desenvolver a habilidade de ouvir interiormente a composição musical que será interpretada, isto é, a capacidade de ouvi-la claramente como um todo e em detalhes; demonstrar um desejo apaixonado e persistente de executar a peça em questão; concentrar-se inteiramente na execução desta tarefa, tanto na prática diária como na apresentação pública.

Concluindo, a Primeira Escola (Escola dos Dedos) – cuja tradição remonta à técnica dos instrumentos de teclado anteriores ao piano – defende uma ação exclusivamente digital, com amplos movimentos dos dedos e recorrendo à imobilidade dos membros superiores. Pedagogicamente ligada às tradições clavecinísticas, a metodologia pedagógica dessa Escola está fortemente atrelada à autoridade docente e ao apreço pela repetição e pelo treinamento muscular. A Segunda Escola (Anatômico-Fisiológica) nos apresentou um conhecimento anatômico que nos permite, atualmente, desenvolver uma técnica livre de esforços, utilizando princípios de peso e relaxamento, bem como a usar do método científico para chegarmos às conclusões necessárias para um bom desenvolvimento técnico. A Terceira Escola (Psicomotora) associou o conhecimento das duas anteriores ao uso do intelecto e de fundamentos da psicologia³⁹. Apesar de alguns autores se esforçarem para sistematizar

³⁸ “Often the difficulty does not lie in the motor process itself, but is hidden in the musical demands. Problems can be caused by complicated rhythms (...), in coordinating the hands, irregular divisions of meter, accents falling on inconvenient fingers (...), sudden modulations or unusual progressions, as in atonal music”.

³⁹ Oliveira (2008) levanta uma discussão acerca da possibilidade de superação dos princípios da Terceira Escola nos dias de hoje, ao considerar as Teorias das Múltiplas Inteligências, de Howard Gardner, como um novo paradigma a ser considerado pelos estudiosos da área.

cientificamente certos princípios do desenvolvimento motor do indivíduo, a maioria deles parece concordar com o fato de que há muitos elementos técnicos que dificilmente podem ser traduzidos em tratados, e muito menos em gráficos, fórmulas e tabelas, mas surgem como fruto do diálogo entre professor e cada aluno individualmente. Cabe ao professor, portanto, assinalar, de maneira clara e objetiva, os caminhos a serem tomados na resolução dos problemas técnico-musicais, e travar um diálogo constante e dialético com o seu aluno, com vistas a desenvolver-lhe o senso crítico, a propriocepção e, também, aprender com suas dificuldades e colocações.

Atualmente, as diversas escolas pianísticas coexistem nos conservatórios, instituições de ensino musical e em professores particulares ao redor do mundo, equilibrando suas particularidades. Podemos ver, na prática e em relatos de professores e pianistas, ideologias e metodologias que sustentam, de maneira mais ou menos evidente, os ideais de cada uma dessas escolas, seja de forma consciente ou inconsciente, seja ancorados por experiências pessoais ou amparados unicamente pela tradição.

Abaixo, segue uma tabela que objetiva organizar o que foi dito sobre as Escolas Pianísticas segundo Kochevitsky (1967) e Hertel (2006), sem pretender limitar toda a complexidade que permeia a história da técnica pianística.

	Escola dos Dedos	Escola Anatômico-Fisiológica	Escola Psicomotora
Expoentes	Clementi; Czerny; Hummel	Kaemper; Deppe; Breithaupt	Kogan; Busoni
Ideias	a) Dedos fortes; mão imóvel b) Muitas horas diárias de prática	a) Todo o braço na execução; movimentos de rotação. b) Técnica Racional; Estudo de Anatomia; Braço Pesado. c) Desvantagens: Pouca importância dada aos dedos; excessiva importância dada aos braços.	a) Intelecto e Psicologia. Trabalho Mental. b) Uso de todo o aparelho pianístico: tronco, ombros, braços e dedos. c) Estudo de técnica aliado ao estudo interpretativo. d) Estímulo constante à musicalidade do aluno.
Opositores	Wieck; Chopin; Schumann; Liszt.	Reymond; Raïf; Steinhausen.	

Tabela 1 – Tabela comparativa das três principais escolas pianísticas citadas neste trabalho.

As ideias expostas neste capítulo, referentes às diversas visões no âmbito da técnica ao longo da existência do piano, são de fundamental importância para compreendermos as bases epistemológicas que sustentam as concepções técnico-pedagógicas dos professores de piano entrevistados no Recife, objetivo geral desta pesquisa. Conforme veremos, as ideias centrais de todas as três Escolas de Técnica ecoarão na prática pedagógica e pianística dos professores do Recife, demonstrando que são diversas, variadas e até, muitas vezes, altamente contrastantes as ideias que coexistem no público por nós entrevistado.

No próximo capítulo analisaremos relatos de pianistas situados historicamente no surgimento das primeiras teorias científicas acerca da técnica pianística com o intuito de compreendermos as opiniões de profissionais contemporâneos a essas mudanças conceituais na forma de compreender o estudo e o ensino de piano.

CAPÍTULO 2: Relatos de Pianistas

Neste capítulo, traremos a postura de dezessete pianistas com período de atuação entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX no que tange aos exercícios de técnica. Tal período histórico nos pareceu importante pois, como foi exposto no capítulo anterior, é nesse momento que se concentram as mudanças mais radicais na técnica e na pedagogia pianísticas.

As convicções dos pianistas citados a respeito da utilização de exercícios técnicos se mostraram bastante variadas e divergentes, havendo profissionais que aprovam seu uso enquanto importante ferramenta de consolidação técnica; os que veementemente não acreditam na eficácia desse material; e aqueles que acham que a utilização desse material como ferramenta de treinamento técnico, ou como estratégia de estudo, pode ser proveitosa a depender, muitas vezes, dos objetivos envolvidos e da forma de utilizá-lo.

Dos dezessete pianistas, selecionados a partir de diversas fontes de consulta modernas e históricas, entre o fim do século XIX e a contemporaneidade, sete aprovam a utilização de exercícios técnicos, escalas e arpejos, três aprovam parcialmente, e outros sete os rejeitam.

Dentre os que consideram os exercícios essenciais para a formação do pianista, destacamos Eugenie Schumann (1851-1938), Josef Hofmann (1876-1957), Leopold Godowski (1870-1938), Wilhelm Backhaus (1884-1969), Josef Lhévinne (1874-1944), Sergei Rachmaninoff (1873-1943) e Nelson Freire (1944). Os que os defendem com ressalvas são Harold Bauer (1875-1951), Ferruccio Busoni (1866-1924) e Peter Serkin (1947). Já os que consideram a prática de exercícios desnecessária ou até prejudiciais à formação do pianista, rejeitando-os, são: Egon Petri (1881-1962), Leon Fleisher (1928), Vladimir de Pachmann (1848-1933), Tobias Matthay (1858-1945), Abby Whiteside (1881-1956) e Martha Argerich (1941).

Argumentos pró-exercícios

Eugenie Schumann (1851-1938), filha dos compositores alemães Robert e Clara Schumann (1819-1896), ao relatar a metodologia de ensino de Johannes Brahms, revela a atenção que seu professor dedicava à prática de exercícios técnicos.

Ele se preocupava muito com o treino de minhas mãos e dedos e pensava sobre técnica muito mais do que minha mãe [Clara Schumann]... Ele me fazia tocar um grande número de exercícios, escalas e arpejos, e dava atenção especial ao treinamento do polegar, que tinha uma importância especial no seu próprio modo de tocar. (BOZARTH, 1996, p.42 *apud* MARUN, 2007, p. 40)

Segundo Marun (2007, p. 40), “Brahms instruí Eugenie a praticar os exercícios com o polegar leve, empregando várias acentuações rítmicas e em várias tonalidades, procedimento que também deveria ser aplicado na prática dos arpejos e trinados”.

Do relato de Eugenie Schumann, podemos inferir que as discordâncias acerca do uso de exercícios na formação do pianista não são assunto recente. Mesmo pianistas do quilate de Clara Schumann e Johannes Brahms divergiam nesse aspecto.

Em concordância com esses mestres oitocentistas, Josef Hofmann⁴⁰ (1876-1957), no seu trabalho *Piano Playing: with piano questions answered* (1908), afirma ser um defensor da prática de escalas e exercícios separadamente do contexto musical, advertindo-nos, entretanto, que esse tipo de material só deve ser usado quando o aluno já tiver uma boa ação digital – com dedos igualmente fortes – boa forma da mão – estável e com uma eutonia⁴¹ satisfatória – e um polegar treinado, para facilitar as passagens em escalas e arpejos. E sentencia: “Pratique todas as escalas [do sistema tonal] como estão escritas, mas também em terças, sextas e oitavas⁴²” (HOFMANN, 1976, p. 51). Ele ainda destaca que o estudo de escalas é importante “não só para os dedos, mas também como uma das formas válidas de disciplinar o ouvido a respeito do sentimento de tonalidade (tom)⁴³”. Com relação a exercícios de dedo, Hofmann (1976, p. 93) recomenda o método Pischna.

Apesar disso, Hofmann concorda com pianistas como Bauer e Busoni quando diz que os exercícios técnicos (meros “estênceis musicais”, na sua visão) não devem ser o foco central do pianista, mas vai além quando diz que, bem utilizados, podem resultar no desenvolvimento do toque polifônico, em uma economia de energia e movimentos do braço e, também, em uma maior participação da mente na aquisição da técnica apropriada (COOKE, 1999, p. 159). O autor também tem o cuidado de discorrer sobre a atenção necessária ao estudá-los, uma vez que cada aluno tem necessidades e habilidades muito particulares. Com relação ao ato de estudar piano, Hofmann faz uma distinção entre o termo Praticar (*practice*) e Estudar (*study*). Segundo ele, o primeiro refere-se ao treinamento mecânico, e o segundo, a uma junção entre

⁴⁰ Hofmann nasceu em Cracóvia, Polônia (Império Russo), em 1877. Seu pai era um excepcional professor de Harmonia e Composição no Conservatório de Varsóvia. Aos 6 anos, já se apresentava em público, e, antes dos 10 anos, já era a criança-prodígio mais celebrada do seu tempo. Realizou centenas de turnês ao redor do mundo, e tornou-se um dos mais aclamados pianistas e professores de piano do período.

⁴¹ A Eutonia é uma prática corporal criada e desenvolvida por Gerda Alexander (1908-1994). A palavra eutonia significa tensão em equilíbrio; tônus harmonioso (do grego *eu*: bom, harmonioso; e do latim *tonus*: tensão). Embora esse termo não existisse com esse sentido na época de Hofmann, optou-se por utilizá-lo para trazer maior clareza à noção de relaxamento aliado a tônus muscular ideal.

⁴² “Practice all scales as they are written, and later also in thirds, sixths, and octaves”.

⁴³ “I consider the practice of scales important, not only for the fingers, but also for the discipline of the ear with regard to the feeling of tonality (key)”.

aspectos motores e intelectuais. Todo o trabalho no piano, conclui, deve ser “estudado”, inclusive os exercícios e as “indispensáveis” escalas (COOKE, 1999, p. 162, grifos nossos).

Complementando o pensamento de Hofmann, Steinhausen entende que:

Os exercícios mecânicos e rotineiros dos dedos podem aumentar o tamanho e a força dos músculos durante o estudo normal do piano. Mas é pela prática (aprendizado mental) que se aprende a mover os dedos no ritmo certo e a executar corretamente as notas, como também a realizar a dinâmica com suas gradações sonoras (HERTEL, 2006, p. 213).

Na mesma linha de compreender a aprendizagem pianística sob um viés técnico e musical, Leopold Godowski⁴⁴ (1870-1938) defende o que ele chama de dois canais do aprendizado pianístico. Um é o estudo puramente mecânico, “os exercícios que desenvolvem a mão sob o ponto de vista mecânico⁴⁵” (COOKE, 1999, p. 133). E o outro, o musical. Godowski, concordando com Hofmann, diz que o estudo da técnica é o estudo mecânico aliado ao cérebro no processo de avaliar a melhor forma de executar determinado trecho tendo em vista o aperfeiçoamento musical.

Sensível à necessidade de tornar o aprendizado mais atrativo, Wilhelm Backhaus⁴⁶ (1884-1969) sugere criar exercícios de forma lúdica, variada, à parte de escalas. Além disso, afirma que toda a sua técnica baseia-se em escalas, arpejos e Bach (COOKE, 1999, p. 53), sendo indispensável, segundo ele, o treino de passagem do polegar. Na figura abaixo, seguem exemplos de exercícios que o próprio Backhaus criou envolvendo esse elemento técnico:

⁴⁴ Godowski nasceu em Wilna, Polônia (Império Russo) em 1870. Com 9 anos de idade excursionou pela Polônia e pela Alemanha. Aos 13 anos ingressou na Escola Superior de Música de Berlim. Em 1884 ele excursionou pelos EUA com Ovide Musin, violinista virtuoso. Dois anos depois, tornou-se pupilo de Saint-Saëns, em Paris. Em 1890 mudou-se para os EUA, onde viveu por 10 anos realizando diversas apresentações públicas. Entre 1894 e 1900, tornou-se chefe do departamento de piano do “South Broad Street Conservatory” na Philadelphia e, em seguida, do de Chicago. Em 1900 retorna a Berlim como um dos maiores pianistas do seu tempo. Em 1909 tornou-se professor do Imperial Conservatório de Música de Viena. Sua fama como excepcional professor de piano correu o mundo, e seus arranjos sobre Estudos de Chopin são famosos até os dias de hoje.

⁴⁵ “The first channel is that of mechanics. This would naturally include all that pertains to that branch of piano study which has to do with the exercises that develop the hand from the machine standpoint”.

⁴⁶ Backhaus nasceu em Leipzig e estudou por nove anos com Alois Reckendorf, professor do Conservatório de Leipzig. Em 1905, aos 21 anos, ganhou o famoso Prêmio Rubinstein em Paris.

(1) R.H. 3 1 3 1 3
L.H. 1 3 1 3 1

(2) R.H. 3 4 1 4 3 4 1 4 3
L.H. 4 1 3 1 4 1 3 1 4

(3) R.H. 1 4 1 4 1 4
L.H. 4 2 1 2 4 2 1 2 4

(4) R.H. 3 1 2 1 3 1 2 1 3
L.H. 1 3 2 3 1 3 2 3 1 etc.

FIGURA 7 – Exercícios para a passagem do polegar propostos por Backhaus (*apud* COOKE, 1999, p. 60).

Mais incisivos na defesa da utilização de exercícios técnicos, estão os dois pianistas entrevistados por Cooke que discorrem longamente sobre a tradição pianística na Rússia. Ambos ressaltam a importância dos exercícios técnicos no currículo dos diferentes conservatórios do país. São eles: Josef Lhévinne (1874-1944) e Sergei Rachmaninoff (1873-1943).

Josef Lhévinne relata que, nas provas, quando eram testados os conhecimentos técnicos e musicais do aluno, esperava-se que ele tocasse inicialmente exercícios técnicos e, apenas se fosse aprovado nesta primeira etapa, tocaria o repertório. Ao longo dos nove anos de formação dos conservatórios russos, escalas e arpejos faziam parte do programa das provas, e iam sendo aprimorados ao longo dos anos com o objetivo de o aluno adquirir mais velocidade e ser capaz de executá-los com variações na dinâmica, na articulação, no dedilhado etc. Para que o estudo diário não se torne maçante ou desinteressante, Lhévinne recomenda que se busque variedade na maneira de tocar, explorando-se várias nuances, equilíbrio no toque (*evenness*), ritmos variados etc. (COOKE, 1999, p. 177). O referido

pianista, além de valorizar o estudo de escalas, também diferencia os tipos de toque, os quais divide em dois grupos: o toque antigo e o toque moderno⁴⁷.

Na ilustração abaixo (FIG. 8), Lhévinne (1972, p. 13) expõe o que ele considerava ser o toque antigo, onde os dedos eram eriçados de tal forma que, ao caírem sobre a tecla, a pressionavam como pequenos martelos. O resultado disto era um som “sem elasticidade, sem riqueza, nada que contribuísse para a beleza de toque em que se baseia a moderna escola pianística” (ilustração superior). “Nos dias de hoje”, ele completa, “os dedos levantam-se como no exemplo 2, e os movimentos para cima e para baixo são somente no ponto marcado” (ilustração inferior)⁴⁸.

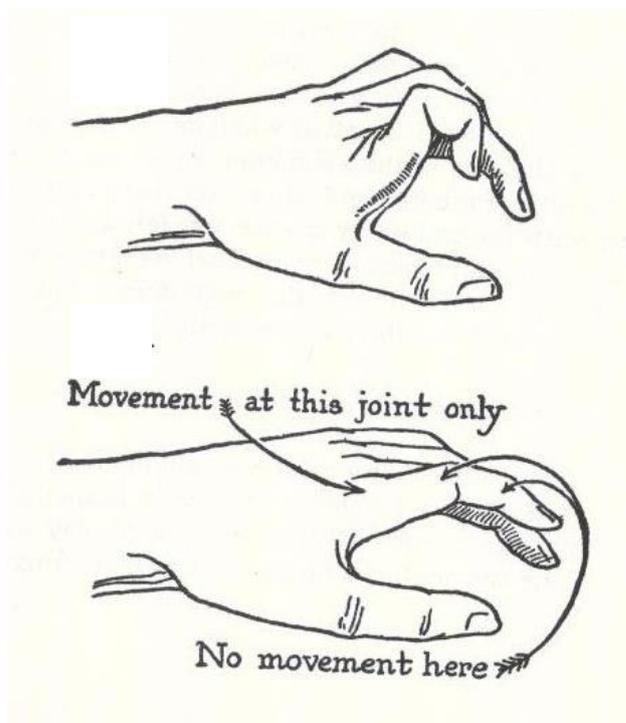


FIGURA 8 – O Toque Antigo e Toque Moderno segundo Lhévinne (*apud* LHÉVINNE, 1972, p. 13).

Lhévinne lembra, no entanto, concordando com Matthay (*apud* CHIANTORE, 2001, p. 643), que o toque ao piano é algo estritamente pessoal, e que todos os tipos de toque têm

⁴⁷ Tobias Matthay, em seu trabalho *The Act of Touch*, estabelece 42 tipos de toques ao piano: oito variedades de *staccato* de dedo; seis variedades de *staccato* de mão; quatro variedades de *staccato* de braço; dez variedades de *tenuto* e *legato* de dedo; oito variedades de *tenuto* e *legato* de mão, e seis variedades de *tenuto* e *legato* de braço. As formas de ação digital que Lhévinne define como *toque antigo* e *toque moderno*, Matthay chama de *thrusting touch* (toque impulsionado) e *clinging touch* (toque aderente), respectivamente (CHIANTORE, 2001, p. 643-647).

⁴⁸ “There was a time, I am told, when the great aim of the piano teacher was to insist that the hand be held as stiff and hard as a rock while the fingers rose to this position, in which all of the smaller joints were bent or crooked, and then the finger descended upon the key like a little sledge hammer. The effect was about as musical as though the pianist were pounding upon cobble stones. There was no elasticity, no richness of tone, nothing to contribute to the beauty of tone color of which the fine modern piano is so susceptible. Now, the finger arises in this position and the movement up and down is solely at the point marked”. (LHÉVINNE, 1972, p. 13)

algo a acrescentar na música. Para ele, o toque da ilustração superior funciona bem para passagens de grande velocidade e brilhantes, e o da inferior, para maior riqueza e controle do som, ambos aliados ao uso correto de todas as partes do corpo.

Também preocupado na formação técnica dos pianistas, Sergei Rachmaninoff⁴⁹ realça e enaltece o sistema russo de pedagogia pianística, ao defender o uso constante de exercícios por parte de estudantes e pianistas de todos os níveis. “Todos os estudantes, sem exceção, devem tornar-se tecnicamente proficientes”⁵⁰ (COOKE, 1999, p. 210). Ele diz que o método mais utilizado no sistema pedagógico russo era *O Pianista Virtuoso* de Charles-Louis Hanon, tocado em diferentes andamentos, e com grande variedade de formas e tonalidades.

Rachmaninoff também descreve as verdadeiras acrobacias técnicas exigidas nas provas das escolas russas de então: “Do pupilo é esperado que toque, por exemplo, a escala em mi bemol maior com o metrônomo em 120, oito notas por pulso”⁵¹ (COOKE, 1999, p. 211), embora o próprio Rachmaninoff admita ser contra o estudo continuado com o metrônomo. E conclui, ainda sobre o estudo técnico:

Pessoalmente, eu acredito que esse sistema de insistir nas habilidades técnicas seja vital! A mera habilidade de tocar algumas peças não constitui proficiência musical. É como aqueles *jukeboxes* que só têm algumas músicas. A compreensão técnica do estudante deveria ser a mais variada possível. (COOKE, 1999, p. 211).

Nesse mesmo sentido, Rachmaninoff traz uma informação bastante pertinente no que diz respeito ao ensino de técnica: uma formação interessada no domínio técnico do instrumento (e aqui incluímos as diversas maneiras com que isso pode ser trabalhado) possibilita ao pianista desenvolver uma familiaridade com qualquer material que venha a encontrar durante sua carreira. Ao invés de cada música representar um universo novo de possibilidades técnicas, de movimentos e de ações, o instrumentista já pode dispor dessas ferramentas de antemão, ficando mais livre para dedicar-se às questões musicais e interpretativas da obra.

Concordando com os dois pianistas russos citados, o brasileiro Nelson Freire defende o uso dos exercícios de técnica devido aos elementos de dificuldade técnica que são

⁴⁹ Rachmaninoff nasceu em Novgorod, Império Russo. Foi aluno de piano de Siloti, um dos mais prestigiados alunos russos de Franz Liszt, e de composição, de Arensky. Em 1891 ganhou a medalha de ouro do Conservatório de Moscou. Seu cargo de Supervisor Geral dos Conservatórios Imperiais da Rússia era um dos mais altos que se podia ter na terra dos czares.

⁵⁰ “In the music schools of Russia great stress is laid upon technic. Possibly this may be one of the reasons why some of the Russian pianists have been so favorably received in recent years. [...]. Technic, however, is at first made a matter of paramount importance. All students must become technically proficient. None are excused”.

⁵¹ “Personally, I believe this matter of insisting upon a thorough technical knowledge is a very vital one. The mere ability to play a few pieces does not constitute musical proficiency. It is like those music boxes which possess only a few tunes. The student's technical grasp should be all-embracing”.

recorrentes na literatura pianística como “escalas, arpejos, intervalos, acordes, passagem de polegar, saltos, oitavas, terças, melodia executada com terceiro, quarto e quinto dedos, contraponto, cruzamento de mãos e dinâmica”. Freire recomenda que, para executar esse vasto “vocabulário” com fluência: “é preciso treinar os dedos por intermédio de exercícios que atuam como um tipo de ginástica”⁵² (MELLO, 1999, p. 5).

Os argumentos usados pelos pianistas que defendem a utilização de exercícios técnicos, em geral, sustentam-se principalmente sobre a possibilidade de isolar elementos estritamente técnicos e mecânicos da *performance* pianística e treiná-los de forma sistematizada e concentrada, isto é, sobre a possibilidade de se treinar uma série de elementos técnicos, como toque, articulação, conhecimento de alavancas e demais aspectos técnicos do piano à parte do discurso musical propriamente dito. Para além disso, os pianistas tendem a ressaltar aspectos como condicionamento físico, ampliação do conhecimento “geográfico” do instrumento, bem como o treinamento de elementos melódicos e harmônicos que permeiam o repertório tradicional e que serão usados no repertório propriamente dito.

Utilização com ressalvas

Mostrando ponderação ao tratar sobre os exercícios técnicos, Harold Bauer⁵³ (1875-1951), declara que nunca os utilizou e que nunca os passou para seus alunos. Ele argumenta que, por ele não fazer uso desse ensino técnico convencional, seu trabalho tem produzido resultados diferentes das ideias comumente aceitas pelos que defendem o estudo isolado de técnica. O pianista esclarece que o único trabalho técnico usado por ele está direta e intimamente ligado ao texto musical. No entanto, esclarece:

Eu não condeno os métodos de técnica normalmente usados para aqueles que desejem usá-los e veem qualidades neles. Eu confesso, no entanto, que sou incapaz

⁵² As informações trazidas por Nelson Freire foram extraídas do prefácio do método “Exercícios de técnica para piano” (1999) da professora maranhense Ondine de Mello. Esse método, o único escrito em Língua Portuguesa a que tivemos acesso, baseia-se em acordes de 7ª diminuta transpostos aos doze tons da escala. Segundo o organizador, o método de exercícios de Ondine “destina-se a estudantes de piano que já possuam estudo prévio, bem como a pianistas em formação. A compreensão e a prática dos exercícios aqui apresentados facilitam e promovem o aprimoramento técnico exigido aos pianistas, tais como independência da articulação de dedos, correto posicionamento das mãos, aumento de abertura entre os dedos, agilidade, virtuosismo, simultaneidade na execução de acordes, uniformidade de intensidade, fortalecimento das mãos, correta passagem do polegar e uniformidade rítmica”.

⁵³ Harold Bauer nasceu em Londres, Inglaterra, em 1875, e começou a estudar violino com seu pai. Após sua formação violinística, já como célebre virtuoso do instrumento, conheceu o pianista Graham Moore, que lhe apresentou diversos aspectos técnicos do piano. Tendo sido chamado para tocar com Paderewski, Moore adoeceu e enviou Bauer para substituí-lo. Paderewski impressionou-se com o talento do rapaz e mandou-o a Paris para estudar piano com Gorski. Bauer, após isso, dedicou-se cada vez mais ao piano, realizando turnês por toda a Europa.

de discuti-los adequadamente, pois eles estão fora da minha experiência pessoal⁵⁴ (COOKE, 1999, p. 65).

Bauer também duvida do fato de que “estudar algo que não é música seja capaz de maravilhosamente transformar-se numa expressão artística. Propriamente entendida, técnica é arte, e deve ser estudada como tal. Não pode existir técnica na música que não seja música⁵⁵” (COOKE, 1999, p. 70). Bauer demonstra achar desnecessário, portanto, que se estude exercícios de técnica pura mesmo que esse trabalho seja feito com arte, embora ele esteja convencido de que qualquer trabalho técnico deva ter objetivos iniciais e musicais específicos: “é deveras um erro estudar técnica a menos que tal trabalho conduza a um resultado musical definido, específico e imediato”⁵⁶ (COOKE, 1999, p. 66).

É interessante ver a opinião de Bauer a respeito do uso indevido de certas obras ou compositores entre os pianistas da sua época. Ele diz que muitos compositores, em especial Bach e os estudos de Chopin, para citar dois exemplos, têm sido usados unicamente como “elevador técnico” (*technical elevator*) entre os pianistas. Assim, segundo ele, acaba não se dando o devido valor à obra musical em questão. “Alguns pianistas nunca pensam em interpretar Bach, mas em fazer dele um elevador técnico *através do qual* se pretende atingir alta qualidade artística⁵⁷” (COOKE, 1999, p. 70, grifos nossos).

A redução de obras a meros “elevadores técnicos” é recorrente na metodologia de ensino de muitos professores e de muitas escolas de música pelo mundo ajudando a estabelecer preconceitos e visões deturpadas acerca de certos textos musicais. No nosso entendimento, os Estudos de Carl Czerny são os que mais sofrem com essa visão utilitarista do material pedagógico e musical, o que concorre para a formação de pianistas-máquina: pianistas que, motivados por mero virtuosismo e pirotécnicas técnicas, reduzem toda a sua *performance* a uma sucessão de elementos técnicos difíceis, contribuindo pouco ou nada para a transmissão de discurso, ideias ou poesia musicais.

⁵⁴ “I do not condemn the ordinary technical methods for those who desire to use them and see good in them. I fear, however, that I am unable to discuss them adequately, as they are outside of my personal experience”.

⁵⁵ “It has become a truism to say that technic is only a means to an end, but I very much doubt if this assertion should be accepted without question, suggesting as it does the advisability of studying something that is not music and which is believed at some future time to be capable of being marvelously transformed into an artistic expression. Properly understood, *technic is art*, and must be studied as such. There should be no technic in music which is not music *in itself*.”

⁵⁶ “[I have the] conviction that it was a mistake to practice technic at all unless such practice should conduce to some definite, specific and immediate musical result.”

⁵⁷ “People talk about ‘using the music of Bach’ to accomplish some technical purpose in a perfectly heart-breaking manner. They never seem to think of interpreting Bach, but, rather, make of him a kind of technical elevator by means of which they hope to reach some marvelous musical heights. We even hear of the studies of Chopin being perverted in a similarly vicious manner, but Bach, the master of masters, is the greatest sufferer.”.

Concordando com Bauer com relação às reservas acerca da prática de exercícios técnicos posiciona-se Ferruccio Busoni⁵⁸ (1866-1924). Ele diz que todos eles “devem ser passados ao aluno com grande discrição, de forma controlada, assim como remédios perigosos ou antibióticos são receitados ao paciente. O uso indiscriminado de exercícios técnicos pode impedir o progresso ao invés de fazer o pupilo avançar”⁵⁹ (COOKE, 1999, p. 102).

Apesar de creditar importância à prática de exercícios técnicos, Peter Serkin demonstra cautela a respeito da finalidade desse material ao contar que utilizou-os com frequência no passado, mas os encara de maneira diferente nos dias de hoje: “pianistas, como bailarinos, precisam de uma certa quantidade de trabalho diário para manter a forma. De fato, existiam exercícios que eu fazia todos os dias. Hoje em dia, no entanto, sinto que estou cada vez rejeitando fórmulas⁶⁰” (DUBAL, 1985, p. 300-304 *apud* WALLICK, 2013, p. 68). Ao ser perguntado pelo entrevistador se ele se sentia melhor ao praticar exercícios, ele responde: “Eu achava que sim. Achava que ajudava, mas já superei isso. Eu desenvolvo métodos ou estilos de estudo por um tempo, mas eles tendem a durar talvez uns seis meses, quando muito. Estou sempre buscando novas abordagens⁶¹” (DUBAL, 1985, p. 300-304 *apud* WALLICK, 2013, p. 68). Com sua fala, Serkins constata a necessidade de o pianista manter-se ativo, mas se questiona acerca das concepções e abordagens necessárias para atingir esse objetivo. O referido pianista também levanta a importância de ampliar o horizonte de possibilidades de treinamento técnico, criando, constantemente, metodologias de estudo ao longo do desenvolvimento pianístico.

Na esteira desta discussão, Vladimir Horowitz (1903-1989) traz um curioso testemunho de sua visão no que se refere ao estudo de escalas. Ele afirma que não estuda mais do que duas horas diárias e que não estuda escalas ou exercícios. Ao ser perguntado se ele não

⁵⁸ Ferruccio Busoni nasceu em Empoli, perto de Florença, Itália em 1866. Seu pai era clarinetista, e a sua mãe, de origem alemã, era pianista. Aos 8 anos fez sua estreia em Viena e foi estudar em Graz, Áustria, com W. A. Remy. Em 1881 excursionou pela Itália e tornou-se membro da “Reale Accademia Filharmonica” em Bolonha. Em 1886 foi morar em Leipzig, Alemanha. Dois anos depois, tornou-se professor no conservatório Helsingfors, na Finlândia. Em 1890 tornou-se professor de piano no Imperial Conservatório de Moscou. No ano seguinte foi chamado para ser professor no New England Conservatory, em Boston, EUA, retornando à Europa em 1893. Após algumas turnês, tornou-se professor no Imperial Conservatório de Viena. Foi importante compositor e arranjou diversas obras de J. S. Bach (1685-1750) para piano. Morreu em 1924.

⁵⁹ “All technical exercises must be given to the pupil with great discretion and judgment just as poisonous medicines must be administered to the patient with great care. The indiscriminate giving of technical exercises may impede progress rather than advance the pupil”.

⁶⁰ “I often thought in the past that pianists, like ballet dancers, need to do a certain amount of daily work in order to keep in shape. In fact, I had a whole set of formal exercises that I did every day. Lately, however, I find that I am rejecting formulas more and more”.

⁶¹ “I thought I did, yes. I thought it was helpful, but now it’s over with. I develop these methods or styles of practice for a while, but they tend to last maybe six months at a time at most. I’m always looking for a new approach”

precisaria de tal treinamento, ele responde: “Não, eu preciso sim, mas sou preguiçoso. Eu tenho coisas mais importantes a fazer. Não quero ficar cansado”⁶² (DUBAL, 1985, p. 205 *apud* WALLICK, 2013, p. 66).

Como vimos, é recorrente entre os pianistas certo comedimento ao aprovar sem ressalvas o uso de exercícios técnicos. Acreditamos que essa visão se sustente pela convicção de que a utilização deles é dispensável na formação do pianista e também devido às gerações de alunos lesionados pela crença dogmática na infalibilidade dos exercícios. Esses pianistas, cientes dos malefícios causados pelo uso desenfreado e mecânico de métodos de exercícios, creditam sua posição a um desconhecimento pessoal ou mostram-se indiferentes a possíveis vantagens em usá-lo. É comum, ainda, como veremos nos relatos dos pianistas do Recife no capítulo 4, que os profissionais decidam por limitar o uso de exercícios apenas a alguns alunos com sérias dificuldades mecânicas.

Rejeição

Em outro lado do espectro metodológico estão os pianistas que não utilizam exercícios técnicos seja por não ter tido contato com eles, seja por considerá-los supérfluos, desnecessários ou ainda prejudiciais na formação do pianista. Egon Petri (1881-1962), que foi aluno de Busoni, mostra sua desaprovação ao uso de exercícios técnicos ao afirmar: “a técnica do estudo é mais importante que o estudo da técnica”⁶³ (TIMBRELL, 1999, p. 78-80; 82-94). Petri traz em seu depoimento uma ideia que foi levantada tanto por Breithaupt quanto por Sá Pereira (1967): a maneira de estudar o que quer que seja é mais relevante do que aquilo que se estuda.

Seguindo a mesma tendência, Leon Fleisher⁶⁴ (nascido em 1928) diz, a respeito de suas aulas com Artur Schnabel (1882-1951): “Foi paixão, e não técnica, o que eu aprendi com Schnabel”⁶⁵ (TIMBRELL, 1999, p. 78-80; 82-94). Essa afirmação de Fleisher nos remete à metodologia pedagógica usada por Liszt ao final de sua carreira⁶⁶ e levantada por Kochevistky⁶⁷ ao priorizarem o exercício da “imaginação musical” em detrimento a exercícios de técnica pura.

⁶² “No, I need it, but I am lazy. I have other more important things to do. I do not want to get tired”.

⁶³ “The technique of practicing is more important than the practice of technique”.

⁶⁴ Leon Fleisher, ex-professor do renomado Peabody Conservatory por trinta anos, foi um dos últimos alunos de Leschetizky.

⁶⁵ “Passion, not technique, is what I learned from Schnabel”.

⁶⁶ Cf. *supra*, p. 40. Liszt, quando começou a ensinar piano aos 20 anos de idade, recomendava insistentemente pelo menos duas horas de exercícios técnicos a seus alunos, prática que seguiu com muito menos intensidade quando retornou à atividade pedagógica no fim da vida (CHIANTORE, 2001, pp. 349-353).

⁶⁷ Cf. *supra*, p. 43.

Fazendo menção à forma mecânica de ensinar e estudar piano, Vladimir de Pachmann⁶⁸ (1848-1933) fala sobre o “Ensino mecânico” (*machine teaching*), que coloca todos os indivíduos numa forma e faz crianças tocarem obras que só teriam maturidade musical para tocá-las depois de muitos anos (COOKE, 1999, p. 183). No que se refere à memorização, Pachmann faz um interessante questionamento: “Um ator decora páginas e mais páginas [de *script*] em algumas horas de intensa concentração. Por que deve um músico passar meses para internalizar uma obra, se poucas horas de estudo focado o fariam?”⁶⁹ (COOKE, 1999, p. 187).

Tecendo uma crítica à metodologia de ensino de piano desenvolvida por Carl Czerny no início do século XIX, o britânico Tobias Matthay afirma que “o pior crime que se cometeu no passado foi ensinar-se a técnica separada da música” (LEITE, 2012, p. 51). Para ele, ao contrário do que defendia o pedagogo austríaco, é impossível separar esses elementos, devendo ser trabalhados de maneira conjunta desde o início da formação do pianista.

Seguindo a mesma tendência, Abby Whiteside (1881-1956) critica os exercícios de técnica tradicionais por achá-los desnecessários e por demais aborrecidos. Para ela, os exercícios técnicos devem ser desconsiderados porque o estudo ao piano deve buscar a beleza, não o enfado. Métodos que tenham como objetivo o trabalho dos cinco dedos, como o de Hanon, para a pedagoga, não fazem o menor sentido, pois:

os dedos podem ganhar força, mas, mesmo assim, vão continuar desiguais. A principal função dos dedos é transmitir a energia e a força proveniente do braço. Se forem compreendidos dessa maneira, tocar piano fica mais fácil e deixa de ser necessária a prática mecânica (LEITE, 2012, p. 53).

Whiteside, em sua fala, levanta em sua fala a importância do uso de todos os membros superiores na produção do som para não sobrecarregar os músculos pequenos dos dedos e, assim, evitar lesões. É curioso notar que quase todos os pianistas citados por Cooke (a dizer: Backhaus, Bauer, Fanny Bloomfeld-Zeislner...) dão excepcional importância ao estudo da obra de Bach apesar de Bauer criticar o aprendizado do repertório bachiano como mero exercício de ascensão técnica, em detrimento da questão musical pertinente.

⁶⁸ Vladimir de Pachmann nasceu em Odessa, Ucrânia (Império Russo) em 1848. Foi um autodidata até 1866, quando foi estudar no Conservatório Imperial de Viena. Após um ano de estudo, excursionou por toda a Rússia. De Pachmann é considerado um dos maiores intérpretes de Chopin. Notável intérprete de Frédéric Chopin, seus recitais eram caracterizados por pequenos discursos e comentários que fazia, revelando-se uma extrovertida personalidade. Há uma grande quantidade de gravações suas disponíveis na internet.

⁶⁹ "An actor learns page after page in a few days, and why should the musician go stumbling along for months in his endeavor to learn something which he could master in a few hours with the proper interest and the burning concentration without which all music study is a farce?"

Na contemporaneidade, Martha Argerich defende que técnica não se trata de algo separado do fazer musical do pianista, portanto, não entende como proveitoso o estudo separado de exercícios. Seu estudo cotidiano baseia-se na escolha de passagens mais complicadas, e resolução de dificuldades dentro do próprio repertório⁷⁰.

Os pianistas que rejeitam por completo a utilização de exercícios de técnica, em geral, sustentam seus argumentos numa suposta não-necessidade de se separar o estudo técnico do estudo do repertório em si. Para eles, o estudo dos movimentos necessários para a *performance* pianística deve ser feito concomitantemente ao estudo dos elementos musicais, sob o risco de o aluno de piano ser afastado do discurso musical e da arte.

Professores de piano de Porto Alegre

Para seguirmos com a compreensão da utilização e ensino de exercícios técnicos por parte de pianistas, nos aproximaremos, nesta seção, da contribuição dos professores de piano de Porto Alegre entrevistados por Adriana Bozzetto (2004) em seu trabalho. Nele, a autora entrevista treze professores particulares de piano de Porto Alegre, entre 62 e 79 anos de idade, investigando metodologias, perspectivas e experiências particulares com o objetivo de traçar-lhes um perfil profissional. Ela reserva um momento para dedicar-se à escolha de materiais didáticos e à técnica pianística. Os professores entrevistados discorrem sobre *quais* métodos eles usam (se usam) e *como* eles os aplicam aos seus alunos.

Nota-se que grande parte dos professores entrevistados por Bozzetto compactua com a ideia de que o uso diário de exercícios de técnica é fundamental para a formação do pianista. Os entrevistados em geral indicam para seus alunos exercícios técnicos como Hanon e Beringer, e livros de estudos como os métodos de Czerny e Cramer como complementos à formação interpretativo-musical. É interessante notar que, aparentemente, a rejeição por parte de certos professores de piano a exercícios técnicos se estendeu também a certos compositores do gênero “estudo” como Czerny e Cramer. Tal rejeição, no nosso entendimento, se deve à noção do “elevador técnico” de que falamos anteriormente⁷¹, que trata alguns materiais didáticos de maneira anti-musical, bem como a uma certa nebulosidade conceitual que circundam os termos “estudo”, “técnica”, “exercício” e “método” de que tratamos no capítulo 1.

⁷⁰ Entrevista concedida por Martha Argerich, intitulada: *Martha Argerich sur la technique pianistique*. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=l_86HRWzuIQ>

⁷¹ Cf. *supra*, p. 55.

Elda Marcos, uma das entrevistadas de Bozzetto, mostra-se ciente das desvantagens do uso de alguns exercícios técnicos e de estudos, que considera muitas vezes monótonos e capazes até de afastar o aluno das aulas. Apesar disso, ela faz uso do que chama de três “C”: Czerny, Cramer e Clementi. Bozzetto ainda explica:

No trabalho dos professores entrevistados há uma grande ênfase quanto à necessidade de que os alunos desenvolvam a técnica pianística, que façam exercícios técnicos como escalas, exercícios para fortalecer os dedos, para desenvolver sonoridade e o toque. Embora seja, para muitos dos professores, uma dificuldade convencer seus alunos que eles têm de fazer exercícios técnicos, eles acentuam bastante essa parte, e acreditam que é fundamental para o desenvolvimento do trabalho e do repertório. (BOZZETTO, 2004, p. 63).

Sonata, pseudônimo de um dos entrevistados – que, segundo a autora, dá muita importância a exercícios técnicos – sentencia: “músculo não tem cabeça, músculo só responde ao treinamento, então já que nós trabalhamos com eles, nós temos que treiná-los”. (BOZZETTO, 2004, p. 63).

Algumas considerações

Após o que foi dito, podemos notar que, entre os grandes mestres do passado e do presente, é recorrente a atenção dispensada aos exercícios técnicos, seja de forma isolada, seja de forma integrada ao repertório. Os professores são unânimes em rejeitar a maneira puramente mecânica de praticá-los – que inviabiliza o aprofundamento musical do pianista – mas prescrevem um estudo profundo, variado e consciente de suas finalidades.

Para Marun (2010, p. 19, grifos nossos),

“após um bom trabalho com os exercícios, percebemos que sua prática ainda ajuda a depurar a *percepção auditiva*, e o *auto-conhecimento físico* [sic], pois sua escrita simples e concentrada induz à busca de uma sonoridade ideal e à realização de toques pianísticos variados. Por meio da simplicidade dos exercícios, conseguimos transitar mais facilmente entre o gesto e a sonoridade almejada e, assim, conjugamos positivamente a *intenção artística*, o *gesto físico* e o *resultado musical*”.

Ao serem abordados, os exercícios devem ser trabalhados sempre com um intuito musical e expressivo muito claro, de maneira racional, estimulando a concentração mental com novos desafios, instigando a curiosidade do aluno, provocando a investigação de novos movimentos pianísticos com mudanças de dedilhado e de posição das mãos e do corpo, “utilizando na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, criando ou variando musicalmente os exercícios originais, empregando mudanças de articulações e transposição para outros tons” (MARUN, 2007, p. 20) e longe de qualquer mecanicismo, tensões ou vícios. Os objetivos dos exercícios devem ser, portanto, estimular a criatividade e o senso crítico dos alunos ao aproximá-los de um material didático considerável da pedagogia pianística.

Os exercícios podem servir, também, como uma ferramenta importante no aprimoramento da leitura à primeira vista. Ao lidar com agrupamentos melódicos ou harmônicos simples e de fácil percepção visual, o aluno pode ser estimulado a desenvolver uma leitura musical tal qual fazemos na literatura, isto é, formando mentalmente grupos de notas (“chunks”) ao invés de lê-las individualmente, o que termina por dificultar a fluência de leitura esperada. A qualidade da leitura à primeira vista está diretamente relacionada com a capacidade de o músico ler à frente na partitura e com a sua habilidade em identificar padrões de notas com rapidez e segurança (GUDMUNDSOTTIR, 2010; COSTA, 2014) . Ou seja, a aptidão em agrupar notas na partitura e traduzir tal informação em gestos eficientes é primordial para que o pianista desenvolva uma boa leitura à primeira vista.

Para Gudmundsdottir (2010, p. 6), “essa capacidade de agrupamento de informações contidas numa partitura depende da percepção de ‘clusters’ ou entidades como padrões tonais ou rítmicos”⁷². Para Costa (2014, p. 30), “quanto mais sentido se dá aos signos notados, sejam esses sentidos cinestésicos, aurais e conceituais, mais eficiente é a atuação dos processos de resolução de problemas, pois aumenta a capacidade de predição sofisticada e agiliza a leitura”. Visto que muitos métodos de exercícios tradicionais trabalham especificamente com padrões identificáveis ao longo de todo o repertório para piano, um treino bem direcionado pode ajudar a diversificar os sentidos que o aluno dá à partitura, desenvolvendo, por fim, uma melhor compreensão de leitura musical.

No que diz respeito à relação professor-aluno e no papel que o docente tem ao lidar com esse material pedagógico, Santos (2011, p. 247), ao citar Koellreutter⁷³, nos diz que o trabalho do professor não é oferecer o material, mas incitar o aluno a pesquisar, questionar, interpretar; é, exemplificativamente no ensino da composição, “ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação” ao invés de fazer o aluno “imitar as formas tradicionais e reproduzir os estilos dos mestres do passado”. Portanto, o professor de piano que escolher por abordar os exercícios técnicos com seus alunos deve procurar desenvolver-lhes a autonomia não apenas apresentando-lhes esse material de maneira acabada, mas instigando-os a procurar sentido prático em sua utilização, quer seja: o que buscar, como buscar e por que buscar.

⁷² “Chunking of information in a musical score depends on the perception of identifiable clusters or entities such as tonal patterns or rhythmic patterns”.

⁷³ KOELLREUTTER, Hans J. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo**. *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte, v. 6, p. 53-59, 1997b. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_6/espírito_criador.htm. Acesso em 18/02/2011.

Nos dias de hoje, vemos a coexistência de diversos métodos e visões técnicas que diferem mais ou menos na metodologia a ser aplicada, concordando com princípios básicos do funcionamento fisiológico do corpo humano e na rejeição à sobrecarga muscular no ato de tocar o instrumento. Nos trabalhos acadêmicos publicados no Brasil sobre esse tema, podemos destacar, além da tese de Fátima Corvisier (2009) citada neste trabalho, a dissertação de Daniela Cabezas (2006) que explica o método do pianista brasileiro Pietro Maranca; a dissertação de Tarcísio Gomes (2004; 2008) acerca do método Vengerova e a monografia de Rebecca Lima Oliveira (2008), que menciona a metodologia de José Alberto Kaplan, entre outros.

Após termos analisado, no primeiro capítulo, algumas terminologias concernentes ao tema “técnica pianística”, bem como termos discorrido sobre a história da técnica pianística e adentrado discussões teóricas sobre esse tema; e, no segundo capítulo, termos nos aproximado das opiniões de grandes pianistas do passado acerca da utilização dos exercícios de técnica; o capítulo seguinte discorrerá sobre a realidade do Recife e os sete professores de piano entrevistados no intuito de compreendermos a postura pedagógica desses profissionais – brasileiros e nordestinos – à luz de uma tradição pianística que remonta à Europa do século XVIII.

Tal trajeto nos pareceu necessário para que pudéssemos dispor de um embasamento conceitual e histórico pertinente na compreensão das opiniões dos professores do Recife, seguros de que, de alguma maneira, suas opiniões encontrarão respaldo no que foi exposto na primeira parte deste trabalho. Uma vez que toda ação pedagógica – como toda ação humana – está inserida num contexto histórico e cultural, fez-se imperativo entender o histórico das metodologias e teorias da pedagogia pianística, tanto no Brasil como no exterior, para que pudéssemos compreender e contextualizar as decisões pedagógicas dos professores entrevistados.

CAPÍTULO 3: Caminhos Metodológicos

Após termos percorrido os últimos séculos da pedagogia, podemos partir para as entrevistas dos sete professores do Recife-PE para compreendermos suas decisões pedagógicas muito melhor embasados cientificamente e conhecermos a realidade musical e pianística da cidade, restritos às duas mais importantes instituições públicas de ensino musical da cidade: o Conservatório Pernambucano de Música e a Universidade Federal de Pernambuco.

Por compreendermos que é de fundamental importância que todo pesquisador esteja atento aos aspectos éticos nas pesquisas acadêmicas, especialmente quando se lida com seres humanos (QUEIROZ, 2013), optamos por revelar os nomes dos professores ao invés de omiti-los, ou associá-los a pseudônimos. Os motivos são vários:

- Os professores de piano dessas duas instituições são pessoas públicas largamente conhecidas na comunidade musical recifense e suas opiniões seriam facilmente identificadas, não fazendo sentido, portanto, omitir-lhes a identidade;
- Este trabalho não visa a traçar juízos de valor acerca do trabalho desses profissionais, senão analisar um aspecto da sua prática pedagógica (o uso, não uso ou formas de uso de exercícios de técnica) sob um viés histórico e pedagógico, com a consciência de que não há maneiras absolutas de se ensinar piano;
- Em concordância com o que propõe Queiroz (2013, p. 13), os professores estão de acordo com essa escolha por meio de assinatura de termo de consentimento, conforme aplicado por Santos (2007), que segue em anexo ao final desta dissertação.

No afã de entendermos a metodologia que cada professor aplica para si e para seus alunos, usamos, como já dissemos, de entrevista semi-estruturada presencial. As entrevistas foram gravadas e os dados de importância para esta pesquisa – no que se refere aos exercícios de técnica pianística – foram analisados e nos ajudaram a compreender de que maneira esse material vem sendo tratado por esse grupo de professores e pelos alunos que eles formaram ou vêm formando ao longo de suas carreiras.

A cidade do Recife conta com uma escola de música de nível técnico que tem importante papel na formação de músicos capazes de ingressar no Ensino Superior. Com longa tradição na cidade, o Conservatório Pernambucano de Música foi fundado pelo maestro

Ernani Braga em 1º de julho de 1930. Possui uma programação cultural vasta, com apresentações periódicas de alunos, professores e convidados, e conta com 95 professores das seguintes áreas:

- Canto: canto erudito;
- Cordas dedilhadas: bandolim, cavaquinho, contrabaixo elétrico, violão popular e violão erudito;
- Cordas friccionadas: contrabaixo acústico, violino, viola e violoncelo;
- Percussão: bateria, percussão erudita e percussão popular;
- Teclados: piano erudito, piano popular e teclado.
- Sopros: clarinete, fagote, flauta doce, flauta transversa, saxofone, trombone, trompa, trompete.⁷⁴

Os músicos que desejem ingressar num curso superior de música no estado de Pernambuco contam com a Universidade Federal de Pernambuco. O Departamento de Música da UFPE foi fundado em 1958 na Escola de Belas Artes da então Universidade do Recife. Atualmente, engloba três cursos de graduação: bacharelado em instrumento, bacharelado em canto e licenciatura em música, assim como desenvolve atividades de pesquisa e extensão e possui diversos grupos musicais residentes.⁷⁵

A duração do curso de graduação em música da UFPE é de oito semestres, e os alunos do curso de bacharelado em piano contam com aulas de piano tutoriais ao longo de todos os semestres da graduação. Durante o curso, é exigido do aluno um total de três recitais solo, com duração progressiva, além de um recital de conclusão.

Constatada a importância dessas duas instituições públicas para a cidade do Recife e tendo em vista que elas são responsáveis pela formação de uma boa parte dos pianistas profissionais que tenham tido formação musical na cidade, justifica-se, dessa forma, para a investigação objeto deste trabalho, a escolha de docentes de ambas as instituições para entrevistas que tiveram por finalidade a compreensão da metodologia de trabalho de cada um deles no que se refere ao (des)uso de exercícios de técnica pianística (LEITE, 2012).

Cientes de que as técnicas específicas da entrevista⁷⁶ variam conforme o objetivo (GARRETT, 1964; DUARTE, 2004; BONI; QUARESMA, 2005; AGUIAR; MEDEIROS,

⁷⁴ Site do Conservatório Pernambucano de Música: <www.conservatorio.pe.gov.br>. Acesso em 03/11/2014.

⁷⁵ Site do departamento de música da UFPE: <www.ufpe.br/musica>. Acesso em 03/11/2014.

⁷⁶ Para Haguette (1997, p. 86 *apud* BONI; QUARESMA, 2005, p. 72), a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

2009;), escolhemos a entrevista semi-estruturada como forma de aferição das posturas pedagógicas dos professores, onde o pesquisador pode “combinar perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

O motivo da escolha pelo modelo semi-estruturado para este trabalho se dá principalmente pelo fato de que, ao longo do processo de entrevista com os professores, procuramos garantir que haja uma interação apropriada entre entrevistador e entrevistado, criando um clima de cordialidade e confiança e também pela razão de que poderão surgir questões e dúvidas que transcendam a rigidez de um questionário estruturado sem, no entanto, nos desviarmos do tema original.

Na situação da entrevista, em que ocorre uma abertura pessoal e em que se aceita que alguém nos investigue a vida íntima e/ou profissional, é normal que haja um

receio ante a perspectiva de falar com uma pessoa estranha e lhe expor nossos problemas. Também podíamos estar-nos sentindo inseguros do que iríamos contar a nosso respeito e temerosos de que essa pessoa quisesse saber mais sobre nós do que desejaríamos contar (GARRETT, 1964, p. 19).

Daí a importância de assegurar ao entrevistado que as informações que ele disser só serão utilizadas caso ele concorde, não sendo o gravador ou as anotações, portanto, testemunhos irretocáveis e infalíveis sobre sua forma de trabalhar, cuja complexidade, sabemos, transcende qualquer rigidez metodológica e vai muito além do que pode ser dito em alguns minutos de conversa. Por esse motivo, escolhemos, após gravar as entrevistas, disponibilizar o áudio ou a transcrição das mesmas aos entrevistados durante o tempo em que estiver ocorrendo a coleta de dados, para que eles ratifiquem ou retifiquem as informações prestadas de forma que só assim as utilizemos como base de material analisável. Vale lembrar que é tarefa do entrevistador assegurar que o entrevistado não se sinta pressionado de forma alguma, nem receoso sobre qualquer coisa que venha a ser revelada, a fim de obter as informações mais corretas e completas possíveis. Compreendendo que a atividade pedagógica se configura numa atividade múltipla e heterogênea, devemos sempre estar abertos à possibilidade de o entrevistado dizer algo na entrevista e decidir por aprofundar-se mais após o fim da mesma, devendo ele ter tal garantia em mente desde o início dos trabalhos. Dessa forma, buscamos resguardar a fidedignidade das informações prestadas.

Ao nos envolvermos numa atividade de investigar a vida alheia, há alguns princípios éticos que devemos obrigatoriamente observar. No ato da entrevista, Garrett (1964, p. 32) alerta que "o entrevistador deve discernir muito bem a inutilidade e até mesmo o perigo de julgar a atitude das pessoas", pois, muitas vezes, "julgamos os outros por nós mesmos,

esquecendo que o nosso ponto-de-vista [*sic*] é influenciado por um grande número de preconceitos e emoções, mais ou menos inconscientes" (GARRETT, 1964, p. 20).

Após expormos as estratégias metodológicas que esta pesquisa contempla, a saber: a entrevista semi-estruturada como ferramenta de levantamento de informações junto aos professores de piano escolhidos; o levantamento bibliográfico e revisão de literatura nos capítulos anteriores no sentido de nos arvorarmos de um construto teórico consistente no sentido de compreendermos melhor os embasamentos das opiniões dos professores entrevistados, o capítulo seguinte trará um breve histórico do piano do Recife para que compreendamos a importância dessa cidade no cenário pianístico brasileiro e o porquê de ela ter sido escolhida para a realização desta pesquisa. No capítulo 4, também será introduzida uma breve biografia dos professores de piano entrevistados e, então, a análise das entrevistas.

CAPÍTULO 4: O Piano no Recife

Breve histórico

Os primeiros pianos chegaram no Recife logo quando da abertura dos portos brasileiros às nações amigas, em 1808. Ao longo do segundo quartel do século XIX, conforme o Brasil independente começa a se firmar politicamente, o piano assume uma posição marcante no processo de mudança de costumes de uma colônia sul-americana essencialmente patriarcal e rural em direção ao crescimento da sociedade urbana (SILVA, 1987; DINIZ, 1999).

São de 1829 e de 1840 as primeiras referências a professores de piano na capital pernambucana: a primeira delas fala do italiano Luiz Smolzi, “que dava lição de piano, canto e contraponto” e, a seguinte, de Jacob Maria Bertozzi (SILVA, 1987, p. 35). A partir de 1840, a música passa a integrar o currículo das escolas da cidade e, com isso, multiplicam-se os anúncios de lição de piano pelos jornais da cidade. Vale ressaltar a chegada ao Recife, vinda de Paris, da professora Zoe Papon no ano de 1842. Papon foi aclamada por diversos veículos de comunicação da cidade por suas habilidades pianísticas, desenvolvidas no Conservatório de Paris e pelo fato de ser mulher, o que acalmava os ânimos de pais e mães da cidade. Diz Mário Sette (*apud* SILVA, 1987, p. 38): “A nova mestra caiu no goto [*sic*]. Era competente e era mulher. Não metia medo ao pudor das mães (...). Com pouco, ‘saber tocar piano’ constituía elogio capaz de fazer uma moça achar mais depressa casamento”.

Em 1869, o Recife já contava com editores de música próprios, com dezoito professores de piano (SILVA, 1987, p. 64) e, estando o Teatro de Santa Isabel em funcionamento havia dezenove anos, a cidade era rota para destacadas companhias de ópera, músicos e orquestras de várias partes do mundo, tendo, inclusive importante produção musical local.

A primeira instituição musical do Recife surgiu em 1903 através do empenho de diversos membros da elite pernambucana, mas o projeto do Instituto Musical foi abortado meses depois por falta de direção. Não foi senão em 1930, após diversas tentativas, que foi fundado, no Recife, o Conservatório Pernambucano de Música, pondo em evidência as figuras de dois professores: Valdemar de Almeida e Manuel Augusto dos Santos, “responsáveis pela formação de uma verdadeira escola de pianistas e professores de piano ainda presente em

nossos dias”⁷⁷ (SILVA, 1987, p. 84). Atualmente, existem no Recife diversas escolas de música, particulares e públicas, que oferecem cursos de piano, bem como professores particulares em plena atividade.

Os professores de piano entrevistados

Conhecendo a metodologia que será usada para compreender as convicções pedagógicas dos professores de piano, partimos, em seguida, para a apresentação dos professores de piano da cidade do Recife que serão entrevistados: Elyanna Caldas, Fernando Müller, Joana D’Arc Florencio e Jussiara Albuquerque do Conservatório Pernambucano de Música; e Andreia da Costa Carvalho, Edson Bandeira de Mello e Heloísa Maibrada da Universidade Federal de Pernambuco⁷⁸.

Andreia da Costa Carvalho

A professora Andreia da Costa Carvalho começou seus estudos de piano aos 10 anos de idade com o maestro Valdemar de Almeida. Seu primeiro recital, promovido por seu professor, foi aos 11 anos de idade em Natal-RN. Após esse recital, participou de um concurso de piano que ocorria frequentemente na cidade, produzido por José Maria Marques para incentivar os estudantes de piano. Entre os jurados desse concurso estava o seu futuro professor: Edson Magalhães Bandeira de Mello.

Após terminar seus estudos com Valdemar de Almeida, prestou exame para ingressar no Curso de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, então Universidade do Recife, e obteve orientações do professor Edson Bandeira até o penúltimo semestre da graduação, quando migrou para a professora Elyanna Caldas, com cuja orientação graduou-se.

Em 1974, Carvalho foi convidada pelo maestro Cussy de Almeida para lecionar no Conservatório Pernambucano de Música.

Seu último professor foi José Alberto Kaplan, com quem foi ter aulas por um mês em João Pessoa-PB. Com Kaplan, Andreia realizou um trabalho aplicado por esse professor que consistia em submeter o aluno a uma reeducação corporal, desenvolvendo-lhe a propriocepção e a consciência cinestésica.

⁷⁷ Para mais informações acerca dos professores Valdemar de Almeida e Manuel Augusto dos Santos, ver Silva (1987, p. 84-85). A professora Elyanna Caldas, em seu livro autobiográfico “Caminhos de uma pianista” (2011), também discorre sobre ambos e sua importância na vida pianística de Pernambuco no século XX. Tanto Elyanna Caldas quanto a professora Andreia da Costa Carvalho, de acordo com os relatos apresentados na entrevista, foram alunas de Valdemar de Almeida.

⁷⁸ As professoras Andreia da Costa Carvalho, Elyanna Caldas e Jussiara Albuquerque lecionaram em ambas as instituições de ensino.

Edson Magalhães Bandeira de Mello

O professor Edson Bandeira de Mello iniciou seus estudos em Minas Gerais com sua mãe, num ambiente familiar extremamente musical, mas sem ter a intenção de ser pianista profissional, focando-se apenas em um fazer musical livre e despreocupado.

Após uma estadia em Vitória-ES, onde começou a ter aulas regulares, Bandeira de Mello mudou-se para Salvador-BA. Foi nessa cidade, após um recital solo com a presença do Secretário de Cultura e o adido cultural da França, recebeu um convite para estudar piano na França, no Conservatório Nacional de Música de Paris. Nessa instituição, Bandeira de Mello estudou com o professor Jean Doyen e permaneceu na Europa por dez anos. Sobre Doyen, Bandeira diz: “Ele foi o professor orientador que me ensinou a ser orientador. (...) Eu nunca tinha visto nem antes e nem depois um orientador como ele. Nunca”. Durante a época em que morou na França e na Áustria, teve períodos de aulas com Alfred Cortot e Marguerite Long. Sobre o primeiro, diz: “Praticamente eu não estudei piano com Alfred Cortot. Não. Eu estudei interpretação mais do que piano (risos)”.

Após esse tempo de dez anos na Europa, retornou ao Brasil, onde logo tornou-se professor fundador do Departamento de Música da UFPE. Nessa instituição, trabalhou de 1962 a 1995, ano em que se aposentou.

Elyanna Caldas Silveira

A professora Elyanna Caldas iniciou seus estudos de piano aos sete anos com Hilda Nobre e, posteriormente, Nísia Nobre, ambas alunas de Ernani Braga, fundador do Conservatório Pernambucano de Música. Aos dezesseis anos de idade, Caldas passou a estudar com o professor Valdemar de Almeida, e aos vinte anos, conseguiu bolsa para estudar na Europa como prêmio do Concurso de Piano Magda Tagliaferro e Lazare Lévy. Viveu na Europa de 1957 a 1960, tendo estudado na França com Magdalena Tagliaferro, Lazare Lévy e Jeanne Blancard e na Polônia com Marguerita Trombini-Kazuro.

No início da década de 1960, retornou ao Brasil para tornar-se, a convite do professor Edson Bandeira de Mello, professora-fundadora do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco, onde lecionou por três décadas. É licenciada em Música pela *École Normale de Musique de Paris* e em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Também foi professora do Conservatório Pernambucano de Música, autarquia de que foi diretora por duas gestões.

Fernando Müller

O professor Fernando Müller iniciou seus estudos de piano aos 13 anos de idade com a professora Helena Farias no Conservatório Pernambucano de Música. Seus outros professores nessa mesma instituição foram Jairo Vaz e Jussiara Albuquerque.

Cursou o bacharelado em piano na Universidade Federal da Paraíba com o professor José Alberto Kaplan, com quem realizou um trabalho intenso de reeducação corporal-cinestésica. Segundo Müller, “Kaplan fez o trabalho de conscientização muscular, corporal aliado a um resultado musical. Foi aí que eu realmente comecei a pensar no que eu estava fazendo”.

Após graduar-se, cursou o mestrado no Canadá. Fernando Müller é professor do Conservatório Pernambucano de Música desde 1994.

Heloísa de Almeida Maibrada

A professora Heloísa Maibrada iniciou seus estudos de piano por volta dos 8 anos de idade em São Paulo. Ao mudar-se para o Recife, ainda na adolescência, estudou com a professora Dolores Portella. Após um período como aluna do Conservatório Pernambucano de Música, Maibrada ingressou no Curso de Extensão da então Escola de Belas Artes (hoje Departamento de Música da UFPE).

Na Universidade, estudou com o professor Edson Bandeira de Mello por quatro anos na Extensão e por mais quatro como aluna do bacharelado. Durante a graduação, Maibrada também teve períodos de aulas com Elyanna Caldas, Sara Kaufmann e Ana Lúcia Altino. Ao graduar-se (1984), cursou o mestrado na Inglaterra (1987) e, posteriormente, concluiu o doutorado nos Estados Unidos (2007). Foi professora de piano no Departamento de Música da UFPE de 1991 a 2015, ano em que se aposentou.

Joana D’Arc Florencio dos Santos

A professora Joana D’Arc Florencio iniciou seus estudos de piano em Caruaru-PE. Ainda criança, mudou-se com a família para o Recife, onde teve aulas com Sara Kaufmann e com Yara Portella. Ao ingressar no bacharelado, voltou a ter aulas com Sara Kaufmann e, posteriormente, com Edson Magalhães Bandeira de Mello, até graduar-se.

Joana D’Arc Florencio é licenciada e bacharel em piano, e é professora do Conservatório Pernambucano de Música desde 1984, além de dirigir uma escola particular de música no Recife.

Jussara Albuquerque Correia de Oliveira

A professora Jussara Albuquerque teve aulas particulares de piano dos quatro aos onze anos de idade, quando passou a estudar com Alaíde Rodrigues. Com treze anos, seguindo orientação da professora Alaíde, Albuquerque ingressou no Conservatório Pernambucano de Música, onde passou a ter aulas com Elyanna Caldas, professora que a orientou também no curso superior da UFPE.

Em 1979, começou a lecionar no Conservatório, instituição que dirigiu em duas ocasiões e onde ainda trabalha. No ano de 1981, mesmo ano em que se graduou, ingressou como docente na UFPE, onde ficou até o fim dos anos 1990.

Os professores de piano do Recife e os exercícios de técnica

Seguindo a tendência demonstrada pelos relatos dos pianistas mencionados na primeira parte deste trabalho, os depoimentos dos professores de piano do Recife também apresentaram uma disparidade considerável a respeito da utilização – e formas de utilização – de exercícios técnicos na formação e manutenção da técnica do pianista. Alguns pianistas entrevistados são veementes ao condenar ou aprovar os exercícios, enquanto outros guardam um discurso um pouco mais ponderado. Dentre os professores que, de alguma maneira, apoiam a utilização de exercícios técnicos, há uma preocupação recorrente em se evitar uma abordagem puramente mecânica desse material.

Os argumentos defendidos por aqueles professores que rejeitam o uso de exercícios seguem as mesmas linhas de pianistas citados neste trabalho como Busoni⁷⁹, Matthay e Whiteside⁸⁰. Sobre a utilização de exercícios técnicos na formação dos alunos de piano, o professor Fernando Müller diz:

Eu acho que não é produtivo, eu acho que é perda de tempo. Como Schumann já dizia, que é melhor você pegar uma peça com muita dificuldade técnica e trabalhar a técnica dentro da peça do que separar⁸¹. Porque antigamente se achava que era uma boa você estudar técnica por técnica, mexer os dedos, a musculatura, separado da música. Czerny fez isso, [mas eu] estou redescobrando Czerny, [ele tem] umas coisas, assim, fantásticas, lindas mesmo, porque ele separava musicalidade da técnica. Então os estudos são nada musicais. Ele mesmo dizia que era separado. E quando ele pensava em música, ele tem concertos, ele tem sinfonias, tem sonatas, umas 10 eu acho. As sonatinas dele são a coisa mais linda do mundo, melódicas, as harmonias que ele usa... então ele separava isso. Foi quando apareceu o papel do professor, que dizia e era pra fazer. E hoje em dia a gente já sabe que não é *o que* você estuda, mas *como* você estuda, então Czerny achava que tinha que estudar a

⁷⁹ Cf. *supra*, p. 56.

⁸⁰ Cf. *supra*, p. 58.

⁸¹ Cf. *supra*, p. 40.

quantidade. Era aquilo que ia fazer a diferença. Hoje em dia se sabe que *como* você estuda tem mais resultado do que *o que*.

Müller nos traz, em sua fala, características da Escola dos Dedos como a separação entre a técnica e a musicalidade, a crença no desenvolvimento muscular como primordial para que se possa abordar um repertório mais exigente fisicamente, as várias horas que devem ser gastas ao piano com exercícios digitais e o papel do professor como transmissor inquestionável de conhecimento. Müller, portanto, situa os exercícios técnicos como legítimos representantes da Primeira Escola, caracterizando-os como improdutivos, e conclui com uma importante constatação de representantes da Escola Psicomotora, lembrando Sá Pereira (1964), de que mais importante do que *o que* estudar, é *como* estudar, ou seja, as metodologias de aprendizagem, as atitudes e a conscientização necessárias para tocar o instrumento sem rigidez e impedimentos de ordem psico-fisiológica são preponderantes em relação ao material-repertório a ser estudado.

Concordando com Müller, o professor Edson Bandeira de Mello nos revela que tampouco utiliza os exercícios de técnica em sua prática docente. No entanto,

era habitual, por exemplo, eu gerar determinados movimentos que provocassem determinadas ações motoras neles [nos alunos], mas isso era feito sem aquela coisa que é, pro meu entender, pelo menos, desgastante, de Hanon e de não sei quantos que, na realidade, envolve muito pouco a ação, a ação motora. Eu preferia fazer coisas que envolvessem profundamente determinadas ações motoras deles do que ficar fazendo uma coisa muito repetitiva e que, na realidade, pra minha apreciação, musicalmente desgastante, porque a pessoa se cansa de ouvir aquela mesma coisa a vida inteira (risos). Então isso, me colocando no lugar dos alunos, eu digo: ‘Bom, eu não gostaria de ter isso como metodologia porque seria extremamente desgastante pra mim em vez de estar fazendo música, estar fazendo ações motoras que pode ser que leve a alguma coisa, mas eu quero fazer música’. (...) Eu não adotaria isso [os exercícios técnicos], mas se alguém acha que pode fazer isso e se isso tá dando resultado com aquela pessoa que tá fazendo isso. Por que não? Eu não acredito que as pessoas deliberadamente escolhem uma metodologia que é condenada por Deus e o mundo porque... por que que ele vai escolher? Porque ele vê algum proveito naquilo. Ele deve ver algum proveito. Eu não to vendo algum proveito porque eu tenho outro objetivo, outra visão, e os meus alunos também, outro objetivo e outra visão. Eu não tenho o objetivo de eles tocarem bem depressa, bem rapidinho e a gente perguntar: ‘E aí?’. Então o meu objetivo e o objetivo dos meus alunos tem que ser diferente, tem que ser, na realidade, de fazer música como eu insisti desde o começo desse nosso entendimento. Fazer música. Eu era garotinho, 4 anos e [o foco era] fazer música, música. Então isso daí foi muito importante na minha formação e foi muito importante naquilo que eu tinha que repassar pros meus alunos (...). Agora, na realidade, eu, como professor nunca pedi a um aluno meu que estudasse nenhuma escala, nenhum arpejo, mas pedia frequentemente e insistentemente que eles transmudassem aquelas ações motoras pra música. Não é uma ação gratuita. Tem um objetivo. E esse objetivo você tem que alcançar (...). E se você alcança isso você vai progredir muito. É minha visão disso.

A preocupação do professor Bandeira de Mello é, portanto, permear toda a relação ensino-aprendizado do piano com música, isto é, estimular o aluno a ver, em cada ação

motora, possibilidades musicais e expressivas, visando a afastá-lo ao máximo de um pianismo vazio em expressividade e conteúdo musical. Toma parte central da metodologia de ensino desse professor evitar o já citado “elevador técnico”, fugir o máximo possível de atitudes sem propósito poético-expressivo e desenvolver nos seus alunos um senso estético apurado, como propõe Kochevitsky⁸².

Sobre os exercícios técnicos, Bandeira de Mello concorda com Abby Whiteside⁸³ ao julgá-los musicalmente desgastantes, tanto para si mesmo (como professor), quanto para os seus alunos, bem como repetitivos e desguarnecidos de propósito. Em seu relato, ele nos remete ao depoimento de Vladimir de Pachmann⁸⁴, ao falar sobre uma mecanização do ensino e da relação professor-aluno. Da mesma forma que Bauer⁸⁵, Bandeira de Mello não teve contato com exercícios técnicos durante sua formação e, como o primeiro, embora não critique os profissionais que os utilizam em sua prática pedagógica, não vê sentido em estudar técnica isoladamente de um contexto musical. Seu foco pedagógico concentra-se em fazer com que o aluno compreenda suas ações motoras sem que, para isso, seja imprescindível ou mesmo necessário recorrer a métodos de exercícios técnicos.

Seguindo a mesma linha de pensamento do professor Edson Bandeira de Mello, encontra-se a posição da professora Joana D’Arc Florencio quando diz:

Edson [Bandeira de Mello] tem uma linha de ações e atitudes que você tem que ter no piano, que é a linha que eu adoto tecnicamente com os meus alunos, então você fala mais de música, o que você quer com aquela música e como é que você vai fazer pra obter resultados musicais satisfatórios e com fluência. Atitudes com relação aos problemas que aparecem nas peças e como você vai solucionar aquilo. (...) Eu penso hoje em dia, que o conceito de técnica são ações e atitudes que você faz com um objetivo musical a ser resolvido. Então a técnica é você ter os recursos no seu corpo pra você obter satisfatoriamente os resultados sonoros.

Florencio nos revela que, durante boa parte de sua formação inicial ao piano, esteve em contato com métodos de exercício de técnica, mas suas experiências foram altamente desvantajosas:

Olhe, eu acho que no meu caso foi muito negativo porque não se falava de música, então ficou o estudo muito dissociado. Então eu não chamo isso de *exercício técnico*, eu chamo de *exercício mecânico*. Não é mais técnico, é mecânico. O que eles fizeram em mim foi parar meu cérebro, parar minha percepção sobre som, então o negócio era força. Tocar forte, agressivo, ter muito som, que era o que interessava.

As experiências negativas levantadas por Joana D’Arc Florencio a respeito dos exercícios técnicos são e foram compartilhadas por pianistas de várias gerações. Mais uma

⁸² Cf. *supra*, p. 44.

⁸³ Cf. *supra*, p. 58.

⁸⁴ Cf. *supra*, p. 58.

⁸⁵ Cf. *supra*, p. 54.

vez, o que percebemos é um equívoco recorrente entre os professores de piano na maneira como determinados materiais pedagógicos são ensinados e abordados. Os exercícios de técnica – envoltos pela crença “hanoniana” de que são o remédio necessário e indispensável para que todas as dificuldades do repertório pianístico sejam dominadas tecnicamente – são os primeiros desses materiais a sofrerem com uma visão distorcida de obtenção de técnica baseada na repetição quase que infinita e irreflexiva de elementos musicais. Tal visão também apoia-se no sobreuso dos músculos de mãos e braços e em movimentos articulares exagerados e sobrecarregados, o que causa no aluno de piano, tanto um estresse muscular desnecessário e prejudicial, como um resultado sonoro rígido, áspero e pobre em matizes sonoras.

Florencio também discorre sobre definições de técnica e exercício que merecem nossa apreciação:

Na aula a gente trabalhava mais música, que eu acho que é o mais importante. E também saber diferenciar “exercício” e “técnica”. Exercício é um bocado de coisa lá... exercícios técnicos, né, que eles chamam. Tão ali escritas as dificuldades, vamos dizer, em todos os tons e no piano todo. Mas eu acho o seguinte: uma coisa é você olhar a partitura e outra coisa é sua relação com o instrumento. A sua relação com o instrumento depende das suas ações e atitudes. Quer dizer, eu estou dentro dessa linha de ensinamento técnico do professor Edson. (...) E às vezes o próprio aluno ele traz coisas. É impressionante o potencial espontâneo. De repente você começa a explorar aqui e deixar aquilo fluir. Isso aí é um ponto. Outra coisa que é interessante no ensino de piano, eu acho que é trabalhar junto com a motivação a autoestima. A autoestima porque você pode ser muito exigente, se cobrar muito, mas você tem que oferecer os elementos pra que isso seja possível. Você vai abrir as janelas suficientes pra que a pessoa, se quiser realmente estudar piano bem, ela consiga fazer. E ela conseguir fazer é um ponto forte.

Nesta fala, a professora Joana D’Arc Florencio nos revela a importância de separar o texto musical (a partitura) da relação com o instrumento. Para ela, as “ações e atitudes” que se devem ter ao instrumento são preliminares a qualquer texto musical, e dependem de tantos fatores quanto há alunos de piano, pois cada indivíduo apresenta aspectos físicos e emocionais que afetarão positiva ou negativamente sua relação com o instrumento. Consoante ao que propõem os defensores da Escola Psicomotora – em negação à autoridade docente apregoada pelos representantes da Escola dos Dedos – Florencio acredita que um dos atributos do professor é sua capacidade de identificar o aluno por completo, possuindo as ferramentas didáticas, teóricas e técnicas suficientes para poder adaptar-se a esse universo particular, provocando no estudante um desenvolvimento autônomo, a partir de suas próprias potencialidades.

Em concordância com a visão da professora Joana D’Arc Florencio e do professor Edson Bandeira de Mello, encontra-se o depoimento da professora Andreia da Costa Carvalho, quem nos diz:

Eu tenho a minha base técnico-pianística feita dentro da música. Trabalhada dentro da música. Nem o professor Valdemar de Almeida, nem tampouco o professor Edson [Bandeira de Mello], eles exigiram que eu fizesse escalas por horas a fio, arpejos, notas dobradas, oitavas... nada disso. O professor Valdemar de Almeida era muito cuidadoso, no que ele tinha muita razão, no sentido de não permitir enrijecimento nos alunos (...) evitando que o pulso ficasse bloqueado. Ele era muito pela flexibilidade do professor Valdemar de Almeida, mas não uma coisa corriqueira de ele determinar um método e “você tem que seguir esse método e tem que tocar ele”. Não. E o professor Edson [Bandeira de Mello] era uma coisa assim, realmente, inusitada. Fantástico. Ele fazia você aprender dentro da música. (...) Quando eu estudei com a professora Elyanna Caldas, que tem uma técnica muito segura e que é também uma excelente profissional, me sugeria fazer um pouco de Beringer porque ela tinha um enfoque um pouco divergente, mas que ela achava também produtivo. (...) Elyanna me instruía a fazer isso quando tivesse tempo, mas as obras já eram tão extensas, então nunca me detive muito... não posso lhe dizer com honestidade “Eu faço 2 horas de exercício mecânico pra depois pegar uma sonata, ou pegar uma fuga de Bach, ou um Noturno de Chopin”, não. Eu sempre fui mais pela coisa de fazer a junção, de aprender a música como um todo.

Costa Carvalho afirma que uma parte significativa de sua formação foi sem a utilização de exercícios técnicos, mas nos revela que, apesar de ter sido estimulada por uma de suas professoras a trabalhá-los, julga que a extensão e complexidade do repertório pianístico tornariam a utilização de exercícios técnicos prescindível. A professora, no entanto, apesar de priorizar a não-utilização desse material na sua metodologia de ensino, eventualmente encontra alunos para os quais ela julga ser necessário um trabalho que inclua exercícios. Ao ser perguntada se há casos em que ela utilize esse material, ela diz:

Eu, geralmente, faço a coisa acoplada quando dou aulas [técnica e musicalidade], mas existem casos, assim, que você tem que ter uma atenção singular. Existem pessoas que têm uma anatomia frágil demais, dedos extremamente débeis e que você, realmente, tem que começar a moldar. Então eu não vou dizer pra você “não” de uma forma rigorosa, austera, mas às vezes eu faço, assim, uns 15 minutos em alunos mais atrasados, que têm os dedos fracos, que não sabem a importância de um polegar, de um agir da mão, de um pulso. (...) Mas eu acho sempre que a prática desses exercícios deve ser feita de forma expressiva. Acho fundamental. E não de forma mecânica e repetitiva, que simplesmente faz a pessoa não ouvir o que está tocando e, no fim, as outras coisas ficam comprometidas. As obras musicais ficam comprometidas, então eu admito que alguns alunos precisem até de usar realmente o reforço das escalas, das terças, dos arpejos, mas que isso seja feito, assim, não de forma rápida, e que seja feito assim numa conotação expressiva e que tenha uma coerência. Ou então trabalhar nas obras. Você pode pegar uma Tocata de Schumann que é cheia de quartas, de oitavas, bastante difícil, e fazer um trabalho belíssimo. E pra isso você não precisa ter estudado Beringer, nem Hanon, nem Pischna, nem outros mais.

Costa Carvalho nos atenta para o fato de que, caso o professor decida por incluir os exercícios técnicos na rotina do aluno, que atente, primordialmente, para o aspecto musical-expressivo e criativo de sua formação. Apesar disso, complementa:

Mas só que eu vejo assim, dentro do universo musical que é tão vasto, obras tão deslumbrantes, que eu acho até de certa forma a vida curta demais pra gente ficar fazendo aqueles exercícios (risos). Então, por que não estuda logo na música? Eu fico sempre dividida assim, mas não posso lhe negar que pra alguns alunos já apelei pra uma escalinha, pra um Benoit, pra um aluno mais atrasadinho... vejo muito

problema de postura, muitos se sentam mal, não veem nem como o banco está, se é daqueles rotativos ou de alavanca, (...) então o professor tem que estar alerta a uma série de coisas, e à própria anatomia da pessoa. Cada um é de um jeito (...). Porque eu acho que esse primeiro contato é um contato fundamental e que pode vir a criar laços e linhames afetivos muito importantes. E a música nada mais é, além de linguagem sonora, a linguagem da afetividade. Porque se você não gosta do seu professor, com certeza você vai repudiar as ideias dele.

Neste trecho, a professora Andreia da Costa Carvalho nos conta que, além da necessidade de o professor estar atento às particularidades físicas e psicológicas de cada aluno, também levantadas por outros professores entrevistados e suscitadas por Sá Pereira e Breithaupt⁸⁶, há um público específico para o qual destina o uso de exercícios técnicos: alunos que apresentem grandes dificuldades a nível fisiológico.

Outra professora entrevistada que, como Costa Carvalho, também elege um perfil específico de aluno a quem destinar o uso de exercícios, é a professora Heloísa Maibrada. Esta, como a anterior, tampouco teve contato com exercícios técnicos na fase inicial da sua formação, mas veio a trabalhar com eles de forma mais sistematizada durante a graduação e, mais intensamente, no seu curso de mestrado. Maibrada nos diz, como Busoni⁸⁷ e Hofmann⁸⁸, que os exercícios devem ser trabalhados de forma muito criteriosa, evitando-se ao máximo mecanicismos sem reflexão:

Por isso a minha preocupação de, quando se fizer um exercício, fazer alguma coisa mais musical porque você tende a prestar muita atenção no detalhe mais físico e mecânico e você deixa de, naquele momento, focar na coisa musical. E eu creio que isso pode acabar deixando você um pouco preocupado demais só com a questão técnica e menos com a música. (...) O Brahms [51 Exercícios] eu gosto porque ele é musical. Tem a questão mesmo de se sentir fazendo um pouco de música. É o mau de um exercício como o de Hanon, por exemplo, que é aquela coisa o tempo todo, repetindo a mesma coisa. O Brahms ele repete, mas ele tem harmonia, ele tem uma série de coisas que você se sente mais fazendo música. E, assim, eu acho que a vantagem do exercício é você se focar num determinado elemento isolando ele. Eu gosto muito do de Brahms também porque ele desenvolve uma certa independência de dedo, entende, que outros fazem isso, mas fazem de uma outra forma. Aí com ele você consegue isso, e sendo uma coisa mais musical.

Maibrada nos relata que, a depender da necessidade de cada estudante, não hesita em trabalhar os exercícios, escalas e arpejos que julgue oportunos a fim de que esses alunos superem determinada carência técnica, mas sempre que possível sob sua supervisão, averiguando na aula se os movimentos do aluno não estão sendo realizados de forma equivocada. A professora ainda pondera que se o pianista acha por bem incluir os exercícios técnicos em sua prática ou na de sua didática pedagógica, que os trabalhe de maneira

⁸⁶ Cf. *supra*, p. 35.

⁸⁷ Cf. *supra*, p. 56.

⁸⁸ Cf. *supra*, p. 49.

consciente do ponto de vista musical e motor, escolhendo aqueles exercícios que o aproximem de um discurso o mais musical possível.

As professoras Elyanna Caldas e Jussiara Albuquerque são, dentre os pianistas entrevistados, as que mais tiveram e têm contato com os exercícios técnicos. Caldas, desde a sua infância, dedicou boa parte da sua formação à prática desse material. Sua segunda professora, Nísia Nobre, orientava-lhe que dedicasse cerca de meia hora diária ao método de Oscar Beringer além de vários outros métodos de exercício. Diz Caldas:

Eu fazia Beringer, que eu adorava! O problema é esse: eu adorava fazer esses estudos! (risos) Eu achava os estudos musicais, todo mundo detesta. Porque o Beringer são 50 estudos, que ele diz, 50 estudos diários, e eu fazia do primeiro ao último, mas aquilo era com variante rítmica, entende? Era staccato, era legato, e eu gostava, eu achava musical, aquelas mudanças de tonalidades, eu achava tudo lindo (risos). Eu fiz todos os Czernys. Todos! Passando 1º, 2º, 3º volume, 4º, 5º... (...). Depois aí, um pouco maior, eu entrei no Kramer, no Moscheles... (...). Fiz Clementi, *Gradus ad Parnassum*, tudo aquilo eu fiz (...). Hanon naquela época não era muito usado, engraçado. Hanon surgiu mais depois da fundação da Escola da Universidade. (...) Não fez parte [da minha formação básica]. A minha foi Beringer. (...) Eu nunca deixei de fazer Beringer na minha vida. (...) Agora não é aquela técnica que você tem que se matar não, e fazer tantas horas. Porque Nísia era assim: a parte técnica era uma coisa, era meia hora de aula pra técnica e uma hora pra fraseado, pro repertório. (...) Aluno de piano é como você vai ao médico. (...) Você pode ter os mesmos sintomas de um e a doença é outra, entende? Então a gente tem que estudar a mão de cada um. (...) A minha mão é pequena e eu tenho a mão muito aberta, eu tenho muita extensão de mão, eu acho que eu devo àquele Beringer. Terças, sextas. Ali tem tudo, tudo! Escalas... eu acho que por isso a minha base, que a gente chama técnica, foi uma base boa. Quando eu fui pra Europa (...) eu não fiz mais técnica com ninguém. (...) Mas se você não tem base [técnica], você não pode fazer técnica numa balada de Chopin, pode? Né? Então eu vejo hoje grandes pianistas que vieram dessas escolas desses professores que acham que escala não se faz, nem arpejo, nem técnica... na hora do dedinho, falha. Na hora de um Mozart, o dedo falha. (...) Você não pode tocar uma coisa dessas [mostrou o Estudo Op. 10 N. 4 de Chopin] com o peso todo do braço... ou o dedo vai ou o dedo não vai. Você não pode tocar Mozart e Beethoven como você toca Schumann e Chopin. Nem como toca Debussy.

Como pudemos apreender da fala da professora Elyanna Caldas, os exercícios técnicos sempre fizeram parte de sua formação e de sua prática como pianista. Tendo tido contato com vários desses métodos, além de escalas e arpejos, Caldas nos revela que utiliza esse material, tanto na sua prática docente como pessoalmente, mesmo após anos de carreira, reservando aos exercícios a razão pela qual, mesmo com uma mão considerada pequena, consegue transitar por todo o repertório pianístico sem grandes dificuldades. Pedagogicamente, Caldas encara os exercícios como fundamentais para promover uma técnica fiável, segura e para colocar o pianista em contato com os materiais sonoros e gestuais que encontrará no repertório. A professora levanta, também, a existência, no meio (pedagógico-)pianístico, de uma celeuma entre os que apoiam e os que não apoiam o uso de exercícios técnicos.

Seguindo bastante a linha da professora Elyanna Caldas, de quem recebeu quase toda sua formação pianística, a professora Jussira Albuquerque também utiliza de maneira convicta diversos exercícios técnicos, escalas e arpejos na sua metodologia de ensino. Ela nos conta que desde o início da sua formação pianística, com a professora Elyanna Caldas no Conservatório Pernambucano de Música:

Eu fiz tudo que você pode imaginar de estudos técnicos, a começar do Beringer de frente pra trás, de trás pra frente e Kramer, e a “Arte de Agilizar os Dedos” de Czerny, o Opus 740. E aí eu comecei. Aí foi Moszkowski volume 1, 2, 3. Porque esses são estudos mais melódicos, não é como Oscar Beringer que é técnica pela técnica, e aí eu fui fazendo tudo, todos esses estudos que são estudos de curso técnico, vamos dizer assim, Berens, volume 1, 2, 3. (...) Escalas e arpejos, muito, muito. (...) Moscheles; vários opus do Heller, opus 45, 46, 47; Berens, 1, 2, 3; Moszkowski opus 91 e 72 que são os estudos de virtuosidade; Bertini, opus 32, fiz muito Bertini. E gostava muito. Era algo que eu fazia com muito prazer. O próprio Beringer eu fazia e não reclamava não, sabe? Eu sabia que aquilo ali era importante, como eu defendo. O meu ponto de vista, em cima da sua pesquisa, é que isso daí é imprescindível pra formação do pianista. (...) Todos os meus alunos fazem escalas, arpejos. Os mais iniciantes eu passei até a adotar parte do Hanon que faz esse trabalho de escalas porque é importante pra um primeiro contato. Os mais adiantados fazem o Beringer.

Assim como Elyanna Caldas, a professora Jussira Albuquerque teve contato com uma variedade grande de métodos de exercícios técnicos e de estudos, e também os utiliza com seus alunos. Albuquerque nos comenta que houve uma época em que se exigia escalas e arpejos nas provas semestrais dos alunos de piano, prática que foi abolida em tempos recentes⁸⁹. Quando foi perguntada se haveria algum malefício em não se trabalhar os exercícios técnicos, a professora nos respondeu:

Olha, eu acho que o malefício – eu não sei se seria um malefício – mas (...) eu acho que o caminho pra ele [o aluno] executar [a peça torna-se] bem mais longo do que se ele já tem antes um preparo pra fazer isso, porque fica automatizado, até porque cada escala tem um dedilhado fixo. Então se você estuda cada escala maior e menor e você apreende aquele dedilhado, você depois vai aplicar aquilo no repertório (...), então aquilo agiliza o aprendizado e te dá uma performance mais confortável, mais bem feita, mais clara, então eu acho que só tem benefício. Eu acho que o aluno que só faz o repertório, sem nunca ter passado por isso eu acho que o aprendizado é um pouco mais lento, eu acho que o resultado dele traz mais problema, de ele ter que parar... pode ter falhas (...) E pela minha experiência de técnica, a técnica que eu tenho hoje, eu devo muito a esse estudo que foi feito com muita calma e muito amor e muita dedicação... e isso eu gosto de passar para os meus alunos. (...) Acho que eles são positivos para todos porque o fato de você ter esse domínio só vai facilitar o teu trabalho posterior, e isso não vai interferir na sua musicalidade, na sua expressividade. Pelo contrário, se você tem dedos trabalhados e fortalecidos, isso vai ajudar na tua expressividade, porque você tem mais o domínio do que você faz.

⁸⁹ Vale lembrarmos que Rachmaninoff comenta que o sistema russo de ensino de piano também cobrava escalas e arpejos dos alunos. Cf. *supra*, p. 53.

Os pontos que a professora Jussara Albuquerque levanta na sua fala resvala naquilo que Nelson Freire⁹⁰ adverte. Os exercícios técnicos, para esses pianistas, tornam-se uma ferramenta facilitadora no sentido de adquirir os meios necessários para enfrentar o vocabulário gestual exigido pelo repertório pianístico. Dessa forma, o caminho entre a leitura e o domínio da partitura torna-se menor, pois o pianista já teria introjetado boa parte das movimentações envolvidas *a priori*. Além da otimização do tempo de aprendizado, Albuquerque nos traz a questão do conhecimento geográfico, melódico e harmônico do piano que o estudo de escalas e arpejos traz em seu bojo.

Diante do que foi exposto neste capítulo, pudemos constatar que, apesar do universo de professores entrevistados ser pequeno, há um importante grau de variedade de opiniões a respeito da utilização de exercícios técnicos. Se pensarmos que esse é apenas um assunto, frente à complexidade de temas discutidos pela pedagogia pianística, constatamos que as discordâncias percebidas podem ser maiores e mais radicais se tivéssemos escolhido outro aspecto da prática pedagógica desses professores. Se o universo de professores consultados fosse mais amplo, tal pluralidade de opiniões pode mostrar-se ainda mais forte.

Das entrevistas, vimos que, como em qualquer área da pedagogia, os professores e suas práticas seguem tendências pedagógicas localizáveis historicamente, uns mais atentos a discussões teóricas mais recentes, outros bastante aferrados à tradição e à intuição. Surpreendeu-nos, no grupo de professores entrevistados, não virmos nenhum que externasse uma confiança dogmática nas tradições conservatoriais oitocentistas, o que revela uma preocupação em embasar suas atividades docentes, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, em um conhecimento construído sobre uma reflexão atenta de suas ações e das consequências a serem atingidas com cada decisão pedagógica defendida. Tal preocupação generalizada coloca a pedagogia pianística do Recife dentre as mais modernas do mundo e em direção à formação de músicos cada vez mais afastados de dogmas e questionadores de seus próprios hábitos.

Pesquisas posteriores com um maior número de professores e alunos do Recife, ou mesmo de outras regiões do Nordeste, viriam a contribuir para a ampliação do conhecimento construído neste capítulo, possibilitando uma visão mais completa e real das práticas da pedagogia pianística no Brasil.

⁹⁰ Cf. *supra*, p. 53.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a pedagogia pianística uma das subáreas das Práticas Interpretativas ainda carentes de pesquisas mais aprofundadas no Brasil, este trabalho procurou contribuir tanto para as discussões históricas a respeito do tema, como para tornar pública a prática docente de professores importantes do piano no Nordeste, focando-se especialmente nesse material pedagógico de relevância na literatura pianística que são os exercícios técnicos.

Ao longo deste trabalho pudemos perceber que, apesar de o assunto “técnica pianística” já ter alguma produção científica a respeito, persistem entre os professores visões construídas sobre tradições pedagógicas, quer sejam favoráveis, quer sejam desfavoráveis à prática de exercícios. Diante disso, este trabalho espera contribuir para a divulgação não apenas das ideias dos teóricos mais conhecidos e da vastidão de discussões a respeito desse tema que não foram contempladas nestas linhas, mas, principalmente, dos argumentos sobre os quais se sustentam as decisões pedagógicas dos professores acerca da utilização dos exercícios de técnica.

Dentre os teóricos, mencionados no parágrafo anterior, achamos importante lançar luz sobre os dois brasileiros que figuram entre os nomes consagrados da teoria pianística e que, infelizmente, ainda são muito pouco estudados ou mencionados em trabalhos acadêmicos no Brasil: Antonio de Sá Pereira e José Alberto Kaplan. Trabalhos sobre as contribuições desses autores são não apenas importantes, mas necessários para enriquecermos o meio pedagógico pianístico brasileiro.

No que diz respeito às competências necessárias para tocar piano, podemos assinalar que, como qualquer atividade motora, tocar piano exige um preparo específico para que seja feita com eficiência e desenvoltura. Para isso, é importante que os pianistas desenvolvam habilidades como: uma atitude física adequada ao piano; dedos aptos para agir e para receber o impulso do braço; uma propriocepção adequada para que o pianista possa desenvolver uma dissociação muscular efetiva no sentido de evitar que músculos antagonistas influenciem na ação dos agonistas; bem como um amplo conhecimento geográfico, melódico e harmônico do piano, o que facilitará a apreensão do texto e sua decodificação em gesto.

De tudo o que foi dito, podemos conjecturar que o indivíduo que não apresente uma boa dissociação, mas possua um bom tônus muscular, terá dificuldade na execução do instrumento por excesso de atividade muscular; ou seja, músculos antagonistas e agonistas bem trabalhados influenciando-se mutuamente impedirão um desenvolvimento livre e

relaxado dos movimentos pianísticos. Por outro lado, um indivíduo que apresente uma boa dissociação muscular, mas cujos músculos não tenham desenvolvido um tônus adequado, tocará de forma inconsistente, isto é, os impulsos produzidos pelo peso de toda a parte superior do corpo não conseguirão ser absorvidos por dedos fracos.

O que se nos mostra um bom caminho na direção da aquisição de uma técnica pianística sólida, é que o pianista, através de um criteriosíssimo estudo proprioceptivo, aprenda a perceber corretamente a sensação de dissociação muscular juntamente com o treino de fortalecimento de sua musculatura, pois músculos corretamente desenvolvidos acarretarão em uma velocidade de reação mais imediata, essencial para uma execução limpa, potente, apoiada, dando ao pianista as ferramentas necessárias para produzir o som que desejar, sem quaisquer impedimentos de ordem fisiológica.

Amparado pela definição do termo “técnica” como sendo o conjunto de recursos utilizados pelo pianista para expressar-se ao piano, podemos afirmar que o ato de produzir som ao piano é um ato técnico, pois para que qualquer trecho musical seja executado, uma reflexão/ação técnica é necessária. Há, em algum momento da preparação e do estudo de determinada obra musical, para que sejam compreendidas as movimentações adequadas a serem empregadas na performance, uma reflexão técnica, uma análise técnica, um estudo técnico, ou, se quisermos expandir o conceito: um “exercício” técnico.

Enfim, os exercícios técnicos, se trabalhados à luz desses conhecimentos, podem ajudar a criar uma desenvoltura ao piano de forma que o estudante passe a reconhecer, no repertório, a linguagem idiomática do instrumento. Deixar de apresentar os métodos de exercícios de técnica pura ao aluno pode afastá-lo do contato com um tipo de material escrito por importantes nomes da pedagogia pianística especificamente para a formação do pianista, mas, como vimos, de maneira alguma invalida sua formação técnico-musical.

Uma das competências requeridas ao professor de instrumento é a “capacitação para oferecer parâmetros a seu aluno quanto à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas” (HARDER, 2003, p. 37). Esses parâmetros incluiriam abordar, com o aluno, possíveis respostas para conflitos técnicos. Harder propõe algumas questões de natureza técnica cujas respostas devem ser procuradas entre o professor e o aluno. Dentre elas: “Que exercícios específicos seriam realizados, e com que frequência, para se chegar a um nível ‘x’ de agilidade técnica, ou sonoridade, entre outras habilidades pretendidas?”.

Outro aspecto importante a ser realçado é quando comparamos o ensino de piano com o de outros instrumentos musicais ou do canto. É imperativo a quase todos esses músicos que façam exercícios cotidianamente de técnica e afinação. Lister-Sink (1999, p. 18-23) nos

adverte a respeito disso quando diz que “os problemas [e desafios] do pianista não devem ser tão fortemente diferenciados daqueles dos dançarinos, dos cantores e dos violinistas⁹¹”. O flautista, por exemplo, passa boa parte do início da sua formação focando-se em exercícios de embocadura e notas longas; o cantor usa de vocalizes para impostar bem a voz e ganhar extensão e agilidade. No seu trabalho, Rabelo (2009) constata que todos os professores de canto do Conservatório Lorenzo Fernández entrevistados por ele fazem uso de vocalizes, tanto para aquecer a voz, como para desenvolver aspectos técnico-musicais dos alunos.

No entanto, cumpre ratificar que, no mundo pianístico, embora exista uma corrente que rejeita exercícios técnicos, ela também é válida e expressiva na medida em que produziu e produz muitos pianistas de altíssima qualidade. Como já foi demonstrado, os bons pianistas que nunca usaram exercícios de técnica pura nos seus estudos diários, em geral retiram trechos das peças e os modificam de forma a desenvolver habilidades técnicas necessárias à execução do excerto em questão, ou ainda, trabalham princípios técnicos específicos dentro ou fora do piano (com o uso de exercícios pré-definidos ou não). Fica claro, portanto, que os pianistas que escolhem por não utilizar os exercícios de técnica também os utilizam, porém com uma outra abordagem, atribuindo a esse termo uma conotação mais ampla do que os exercícios de técnica pura.

Durante as entrevistas pudemos perceber que coexiste no meio pianístico recifense uma variedade considerável de convicções acerca da utilização de exercícios técnicos (a partir de métodos ou não) e de concepções que mesclam, de uma forma ou de outra, elementos das diferentes Escolas Pianísticas explanadas.

Malgrado o número de professores entrevistados tenha sido reduzido – com o objetivo de nos aproximarmos melhor sobre suas práticas pedagógicas – não se nos pôde escapar ao olhar o fato de que, estatisticamente, houve uma equalização significativa entre os professores que utilizam os exercícios sistematicamente, com ressalvas ou que os rejeitam. Dois dos professores entrevistados rejeitam a utilização desse material: Edson Bandeira de Mello e Fernando Müller; três deles o utilizam com ressalvas: Andreia da Costa Carvalho, Heloísa Maibrada e Joana D’Arc Florencio; e dois os utilizam com frequência: Elyanna Caldas e Jussara Albuquerque. Tal equidade reforça o exposto na Introdução deste trabalho a respeito da patente divergência de opiniões que ainda circunda o tema mesmo nos dias de hoje.

Abaixo, expusemos uma tabela para facilitar a visualização das visões dos sete professores de piano entrevistados. Tal divisão não pretende limitar as concepções dos

⁹¹ “The problems of the pianist must not be too sharply differentiated from those of the dancer, the singer, the violinist”.

professores, que se mostraram muito mais complexas do que essa compreensão tripartida da utilização dos exercícios técnicos. Essa divisão levou em consideração, mormente, as convicções das falas dos professores, sem pretender oferecer uma visão limitada das concepções pianístico-pedagógica de cada um.

	Rejeição	Utilização com ressalvas	Utilização sistemática
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Edson Bandeira de Mello; • Fernando Müller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Andreia da Costa Carvalho; • Heloísa Maibrada; • Joana D’Arc Florencio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elyanna Caldas; • Jussara Albuquerque.

Tabela 2 – Tabela expositiva das visões dos sete professores de piano entrevistados acerca da utilização de exercícios técnicos.

Dentre os professores entrevistados, as ideias de rejeição ao uso de exercícios de técnica sustentam-se sobre as seguintes linhas argumentativas:

- A necessidade de unir os elementos *técnica* e *música* – fazendo menção à separação deles pregada pela Escola dos Dedos (KOCHEVITSKY, 1967) – a fim de promover um ensino musical mais voltado para os aspectos expressivos da *performance*;
- A questão de o trabalho sobre exercícios técnicos ser desgastante para o aluno, que não se foca em aspectos motores, mas na repetição de padrões técnicos; e também monótona para o professor, que terá que lidar com o mesmo material sonoro com todos os alunos;
- A importância de se evitar ações motoras gratuitas, sem propósito musical vinculado;
- O fato de que a utilização de exercícios técnicos promoveria uma “mecanização do ensino”, limitando a criatividade na relação professor-aluno;
- A visão de que técnica significa mais do que a repetição de motivos melódicos e/ou harmônicos, mas numa consciência corporal holística.

Os professores que utilizam os exercícios técnicos, mas somente em alguns casos específicos, dizem que:

- Eles podem ser úteis diante de impossibilidades técnicas graves apresentadas pelos alunos;

- São importantes para umas pessoas e dispensáveis para outras, a depender das necessidades e objetivos de cada estudante;
- Devem ser praticados sempre com uma consciência musical e expressiva agregada.

Os professores que os utilizam de forma sistemática afirmam que a utilização criteriosa dos exercícios técnicos:

- Adapta a mão e o aparato pianístico para relacionar-se com o instrumento;
- Desenvolve apuro técnico em passagens do repertório em que a ação digital seja primordial;
- Desenvolve o senso geográfico do estudante ao piano;
- Automatiza elementos básicos da execução pianística como escalas, arpejos, acordes e demais dificuldades técnicas;
- Otimiza o aprendizado de obras ao promover uma familiaridade do pianista com a escrita idiomática do instrumento.

Vemos que o teor dos argumentos expostos pelos professores do Recife em muito se assemelha com a dos outros mestres mencionados neste trabalho, evidenciando que o dissenso em torno da utilização e formas de utilização de exercícios técnicos transborda o universo investigado neste trabalho.

Encontramos também, nas entrevistas, uma inconsonância marcante na forma como os professores atribuem sentido a terminologias como “técnica”, “exercícios”, “estudos”, “métodos”. Vimos professores referindo-se ao “treinamento técnico” unicamente ligado aos exercícios de técnica pura, distante do conceito de técnica mais holístico, englobando tanto as dimensões motoras quanto as dimensões cognitivas e interpretativas do aprendizado. No que tange aos estudos e exercícios, percebemos um uso indiscriminado, sem coerência terminológica, isto é, estudos de Czerny foram chamados de exercícios, e exercícios de Hanon, de estudos. Notamos também alguma inconsistência no uso do termo “método”, em que as suas dimensões metodológicas e didáticas tornaram-se nebulosas. Quando a professora Joana D’Arc Florencio nos afirma que considera os exercícios técnicos não como algo que exercite a “técnica”, mas como *exercícios mecânicos*, essa pluralidade na compreensão das terminologias – e mesmo discordância dos usos normalmente feitos – torna-se evidente.

Todos os pianistas entrevistados, mesmo os que lançam mão com frequência dos exercícios técnicos, rejeitam uma abordagem mecânica e anti-musical. Dessa forma, o próprio termo “exercícios de técnica”, aplicados unicamente aos métodos de exercícios como Hanon e

Beringer, torna-se incompleto. Após as discussões travadas neste trabalho, cumpre-nos lançar luz sobre o uso corrente que se dá ao termo “técnica” e termos dele derivados. Se assumirmos que técnica, como já foi dito, é o conjunto de ferramentas de que lançamos mão ao tocar piano, então nele estão incluídos, também, as habilidades interpretativas e estéticas do músico. Apesar disso, é comum escutar os músicos referirem-se a um intérprete habilidoso digitalmente, mas pobre nas dimensões imaginativo-interpretativas, como alguém excessivamente “técnico”, como se tal termo trouxesse uma conotação negativa e se limitasse a questões puramente mecânicas da execução. Diante dessa discussão terminológica, e à luz de concepções mais globais do termo “técnica”, um músico “técnico” é, na verdade, aquele que domina bem todos os aspectos que contribuem para uma execução fluente e madura do ponto de vista técnico-interpretativa, ou seja, aspectos motores e aspectos interpretativos e analíticos.

Com isso em mente, chegamos à conclusão de que o próprio material de que trata este trabalho – os ditos “exercícios técnicos” – só “exercitarão” a técnica se forem trabalhados com a consciência do processo de treinamento e dos resultados a serem obtidos. Sem uma concepção clara dos princípios cognitivos e técnicos que regem a técnica pianística, os “exercícios técnicos” não passarão de movimentos mecânicos que contribuirão pouco ou nada para o desenvolvimento holístico do pianista.

De que se trata, então, essa gama de materiais pedagógicos representados pelos métodos de Hanon, Beringer e Brahms? Sem a clareza das ideias de Deppe, Steinhausen, Breithaupt, Sá Pereira, Kochevitsky, Kaplan e tantos outros: mero mecanicismo. Por outro lado, se forem trabalhados por professores e estudantes sensíveis aos conhecimentos científicos mais recentes, podem servir como mais um material, juntamente com o repertório, que aprimore a relação sensorial do homem com o piano.

A partir daí, passamos a compreender que a ideia trazida por teóricos como Sá Pereira (1964) e Kochevitsky (1967) a respeito de não *o que* estudar, mas *como*, torna-se central na discussão levantada por este trabalho.

Vimos que a totalidade dos professores trouxe para a discussão o fato de que trabalham aspectos técnicos em seus alunos, seja por meio de atividades de compreensão corpóreo-gestual ao piano ou fora dele, seja através de um estudo para adequar a movimentação fisiológica ao texto musical, seja na prática de escalas, arpejos e exercícios de técnica pura, ou ainda de vários desses elementos simultaneamente. Torna-se-nos evidente que, num determinado ponto da preparação pianística, a suposta separação entre elementos técnicos e musicais começa a se diluir, mostrando que esses dois elementos são intrínsecos, e tratá-los de

forma separada compartimentaliza o aprendizado. O professor de piano, portanto, caso opte por apresentar exercícios técnicos aos seus alunos, não deve dizer apenas como fazer, mas incitar o aluno a ver a utilidade desse material; isto é, ensinar o que buscar, por que buscar e como buscar.

Com a compreensão de que este trabalho publiciza as práticas pedagógicas de diversos professores de piano no que concerne aos exercícios técnicos, convém discutirmos brevemente sobre perspectivas de trabalhos futuros a partir das informações e problemáticas aqui contidas.

Uma possibilidade de pesquisa seria a ampliação do objeto de estudo deste trabalho tomando como ponto de partida o aumento da amostragem de professores entrevistados. Com mais objetos de análise, algumas mudanças na metodologia teriam de ser feitas. Um questionário enviado para um número maior de professores, com vistas a obter informações mais gerais e em maior número acerca da utilização de exercícios técnicos, visaria a investigar, num espectro mais quantitativo e estatístico, a preferência e as metodologias de ensino dos professores de uma determinada região.

Estabelecer um comparativo do uso de exercícios por áreas também seria uma potencialidade de um trabalho futuro. Nesta ideia, poder-se-ia trabalhar com outras cidades ou regiões, traçando um estudo comparativo de escolhas pedagógicas. Tomando como base o universo investigado neste trabalho, uma pesquisa semelhante poderia comparar as preferências pedagógicas de professores de piano de cidades como Recife, João Pessoa, Campina Grande e Natal, por exemplo, a fim de se conhecer as metodologias de ensino de exercícios técnicos comumente aplicadas em cada um desses lugares.

Uma terceira possibilidade de trabalho engendrado das ideias trazidas por este seria a aplicação de um teste-piloto prático entre alunos de graduação e/ou extensão acerca de suas considerações, percebidas num período de tempo pré-determinado, acerca dos resultados trazidos após a utilização supervisionada de exercícios técnicos em seu desenvolvimento pianístico.

Em razão de serem escassas as pesquisas voltadas para a prática pedagógica pianística no Brasil – sendo ainda muito mais raras se pensarmos em termos de região nordeste – mostram-se numerosas as possibilidades de investigações que este trabalho pode inspirar, indo desde a ampliação e diversificação do grupo analisado, passando pela mudança na metodologia aplicada, até estudos de caso mais específicos com professores de outras cidades e regiões.

Frente à significativa disparidade de opiniões e de incongruências terminológicas que circundam o meio pianístico – especialmente quando nos referimos a um material tão representativo do universo pedagógico do piano como são os exercícios técnicos – mais pesquisas sobre esse tema são imprescindíveis.

Para que as discussões acerca da utilização de exercícios técnicos na formação e manutenção técnica do pianista se tornem mais embasadas e afastadas do mero tradicionalismo, faz-se necessário estimular entre os pianistas mais debates sobre o tema para discutir não apenas terminologias, mas também metodologias de ensino e estratégias de estudo que melhor se adequem às aspirações de cada aluno e à realidade do ensino do piano no Brasil.

APÊNDICE A – Carta de Cessão

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

C A R T A D E C E S S Ã O

Eu, _____, brasileiro(a), carteira de identidade nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas, por mim revisadas, para fins de investigação e divulgação no meio acadêmico, como parte da dissertação de Mestrado de Manoel Theophilo Gaspar de Oliveira Filho, regularmente inscrito no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, sob orientação do Prof. Dr. José Henrique Martins, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Recife, _____ de 2014.

APÊNDICE B – Modelo de Questionário

- 1) Você já estudou escalas e arpejos? Se sim, achou esse contato positivo ou negativo?

- 2) Você conhece métodos de exercício de técnica? Quais? Já usou pessoalmente? Já os indicou a alunos?
 - 2.1) SE SIM: Quando você os usa/indica, o faz como foi publicado originalmente ou modifica algo?

 - 2.2) SE NÃO: Você cria exercícios a partir do repertório? Você seleciona o repertório para o aluno de acordo com suas dificuldades técnicas?

- 3) Você os acha necessários ou desnecessários o uso de exercícios para o crescimento do pianista sob algum aspecto? Acha que eles podem ser positivos para uns e não para outros?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Victor Rafael L.; MEDEIROS, Claudio M. **Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 10710-10718.

ANTES, Danielle L., et al. **Propriocepção de joelho em jovens e idosas praticantes de exercícios físicos.** *Fisioterapia e Pesquisa*, São Paulo, v.16, n.4, p.306-10, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fp/v16n4/04.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

BACH, Carl Philipp Emanuel. **Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado.** Tradução de Fernando Cazarini. Campinas: Unicamp, 2009 (1ª edição, 1753).

BARROS, Eudóxia de. **Técnica pianística: apontamentos sugeridos pela prática do magistério e concertos.** São Paulo: Ricordi, 1976.

BERINGER, Oscar. **Exercícios técnicos diários (completos):** para piano. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.

BONI, Valdete; QUARESMA Silvia. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. v. 2, n. 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>.

BOZZETTO, Adriana. **Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CABEZAS, Daniela A. T. **Uma técnica pianística e seu método de ensino.** 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

CALDAS, Elyanna. **Caminhos de uma pianista.** Recife: Ed. do Autor, 2011.

CAMARGOS, Flávia F. O., et al. **Estudo da propriocepção e desempenho funcional em idosos com osteoartrite de joelhos.** *Revista brasileira de fisioterapia*. Vol. 8, No. 1, 2004 (p. 13-19). Disponível em: <<http://www.rbf-bjpt.org.br/files/v8n1/v8n1a03.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

CAVA, Sônia. **Técnica pianística: considerações físiopsicológicas e pedagógico-didáticas.** Pelotas: Editora da UFPel, 2008.

CERQUEIRA, Daniel; ZORZAL, Ricieri; ÁVILA, Guilherme. **Considerações sobre a aprendizagem da performance musical.** *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 94-109.

CHIANTORE, Luca. **Historia de la técnica pianística.** Madri: Alianza editorial, 2001.

_____. **Beethoven al piano: improvisación, composición e investigación sonora en sus ejercicios técnicos.** Barcelona: Nortésur, 2010.

COOKE, James Francis. **Great pianists on piano playing**. Mineola, NY: Dover, 1999. (1ª edição, 1917).

CORVISIER, Fátima. **Antonio de Sá Pereira e o “Ensino Moderno de Piano”**: pioneirismo na pedagogia pianística brasileira. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

COSTA, Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira. **A leitura musical no processo de formação do violonista**: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

CZERNY, Carl. **Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule**. Colônia: KölnKlavier, 1839.

DINIZ, Edinha. **Chiquinha Gonzaga**: uma história de vida. 10ª tiragem. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1999.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERGUSON, Howard; HAMILTON, Kenneth. Study. In: **The new Grove**: dictionary of music and musicians. 2ª edição. Vol. 24. Editado por Stanley Sadie. Nova York: Oxford University Press, 2001. p. 622-623.

ESTUDO E EXERCÍCIO. In: BORBA, Tomás; LOPES GRAÇA, Fernando. **Dicionário de música**. Lisboa: Edições Cosmos. 1956.

FONSECA, Sofia. **As escolas de piano europeias**: tendências nacionais de interpretação pianística no século XX. 2005. 609 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de Évora, Porto. 2007.

GARRETT, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

GOMES FILHO, Tarcisio. **O idioma pianístico de Heitor Villa-Lobos**: técnica aplicada em quatro peças. 2004. 236 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

_____. **A união entre técnica e musicalidade na metodologia de ensino do piano da professora Isabelle Vengerova**. In: VII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE. I FÓRUM PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, João Pessoa. 2008. p. 24-32.

GUDMUNSDOTTIR, Helga R. **Advances in music reading research**. University of Iceland. School of Education. 2010. <https://skrif.hi.is/helgarut/files/2011/01/Advances_in_music_reading_research_Paper_by_Gudmundsdottir-Helga_2nd_rev.pdf> Acesso em 03/11/2014.

HANON, Charles-Louis. **The virtuoso pianist**: in sixty exercises for the piano. For acquirement of agility, independence, strength, and perfect evenness in the fingers, as well as suppleness of the wrist. Nova York: Schirmer's Library of Musical Classics, 1928.

HARDER, Rejane. **Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras**: novas competências requeridas. In: *Hodie Música*, v. 3, n. 1 / 2. Pp. 35-43. 2001.

HERTEL, Cynthia Regina. **Um olhar sobre o processo evolutivo da técnica pianística**. Anais. IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba. 2006.

HOFMANN, Josef. **Piano playing with piano questions answered**. Nova York: Dover. 1976. (1ª edição 1908).

HOSAKA, Yoshinori. **Sumiko Mikimoto's piano method**: a modern physiological approach to piano technique in historical context. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade de Maryland, College Park. 2009.

KAEMPER, Gerd. **Techniques pianistiques**: l'évolution de la technologie pianistique. Paris: Leduc, 1968.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística**: uma abordagem psicológica. 2ª Ed. Porto Alegre: Movimento, 1987.

KOCHEVITSKY, George. **The art of piano playing**: a scientific approach. Miami: Summy-Birchard Inc., 1967.

KULLAK, Theodor. **Escola das oitavas**: suplemento ao moderno mecanismo do piano. Coleção didática de obras mestras. Primeiro volume. Editado por Ettore Pozzoli. São Paulo: Ricordi, (ano não informado).

_____. **Escola das oitavas**: suplemento ao moderno mecanismo do piano. Coleção didática de obras mestras. Segundo volume. Editado por Ettore Pozzoli. São Paulo: Ricordi, (ano não informado).

LEITE, Sérgio. **Sobre o (des)uso de exercícios na técnica pianística**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto Politécnico do Porto, Porto. 2012.

LHÉVINNE, Josef. **Basic principles in pianoforte playing**: with a new foreword by Rosina Lhévinne. Filadélfia: Dover, 1972 [1924].

LISTER-SINK, Barbara. **Mind and body**: Piano technique, plain and simple. Piano & Keyboard 197. Pp. 18-23. Março-Abril de 1999.

MAFFEI, Scipione. **Nuova invenzione d'un gravecembalo col piano e forte**: aggiunte alcune considerazioni sopra gli strumenti musicali. *Giornale de'letterati d'Italia*, Veneza, v. 5, p. 144-159, 1711.

MARUN, Nahim. **A técnica para piano de Johannes Brahms: origens, os 51 exercícios e as relações com a obra pianística do compositor.** 2007. 271 f. Tese (doutorado em Música) – Unicamp, Campinas. 2007.

_____. **Técnica avançada para pianistas: conceitos e relações técnico-musicais nos 51 exercícios para piano de Johannes Brahms.** São Paulo: Editora da UNESP. 2010.

MELLO, Ondine de; ALVES, Luciano (org.). **Exercícios de técnica para piano: exercícios de notas fixas aplicadas ao acorde de sétima diminuta.** São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

OLIVEIRA, Rebecca L. **O corpo e a cognição na atividade pianística: um olhar sobre o sentido cinestésico na metodologia de reeducação neuro-muscular de José Alberto Kaplan.** 2008. 54 f. Monografia (Bacharelado em Música) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2008.

PORTOWITZ, Adena. **The J. C. Bach – Mozart connection.** *Mozart in context*, Special issue of Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em <<http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/06-2/>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

PÓVOAS, Maria B. C. **Princípio da relação e regulação do impulso-movimento: possíveis reflexos na ação pianística.** 1999. 236 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

PÓVOAS, Maria B. C.; DA SILVA, Daniel. **Ação pianística e coordenação motora: métodos de análise do movimento.** In: Anais do XIX Seminário de Iniciação Científica, V Jornada de Iniciação Científica, 2009.

POZZOLI, Ettore. **A técnica diária do pianista: parte primeira e segunda.** São Paulo: Ricordi, 1976.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade.** *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 7-18.

RABELO, André Matos. **Os vocalizes na preparação da técnica vocal: um estudo dos principais exercícios utilizados no curso técnico em canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández.** 2009. 61 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade de Montes Claros, Montes Claros. 2009.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Reflexões sobre o termo “método”:** um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 107-116, set. 2010.

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

SÁ PEREIRA, Antônio. **Ensino moderno de piano: aprendizagem racionalizada.** 3ª Ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

SANTOS, Regina A. T. dos. **Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação pianística: três estudos de caso.** 2007. 325 f.

Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina M. S (org.); DIDIER, Adriana R.; VIEIRA, Eliane M.; ALFONZO, Nelia R.. **Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SCHUMANN, Robert. **Schumanns Werke, Serie VII: Für Pianoforte zu zwei Händen**. Leipzig: Breitkopf & Härtel, Plate R.S. 41. (pp.10-25).

SILVA, Leonardo Dantas. **O piano em Pernambuco**. Recife: Coleção pernambucana, 2ª fase, Vol. XXXIII, 1987.

SILVA, Camila dos Santos. **Métodos de técnica instrumental criados para violão erudito aplicados em alunos de violão popular com auxílio da Teoria da Autorregulação: acompanhamento e análise de resultados**. In: VI SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 7., 2012. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2012.

SIMÕES, Edna. **O “Pianista Virtuoso” e Swanwick: reflexões sobre o relacionamento e a compatibilidade do método de Hanon com os modelos espiral e C(L)A(S)P**. 29 f. Monografia (Especialização em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TÉCNICA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1935.

TEIXEIRA, Letícia. **Conscientização do movimento**. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 70-77.

TIMBRELL, Charles. **A madness of methods**. Piano & Keyboard 201. pp. 78-80, 82-94. Novembro-Dezembro de 1999.

WALLICK, Bryan. **Piano practice: practice routines and techniques for concert pianists**. 153 f. Tese (doutorado em Música) – University of Pretoria, Pretoria. 2013.

Sites Consultados

CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA. <www.conservatorio.pe.gov.br>. Acesso em 03/11/2014

DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. <www.ufpe.br/musica>. Acesso em 03/11/2014.

MARTHA ARGERICH SUR LA TECHNIQUE PIANISTIQUE. <https://www.youtube.com/watch?v=l_86HRWzuIQ> Acesso em 03/11/2014.