

“Quinta paralela não pode”: uma reflexão sobre o ensino musical a partir de regras

Daniel Lemos Cerqueira (UFMA)

dlemos@ufma.br

Guilherme Augusto de Ávila (UFMA)

guilherme_violao@hotmail.com

Resumo: O presente artigo oferece propostas para definir estratégias ao ensino de Harmonia e Contraponto que evitem os problemas históricos destas disciplinas. Há uma reconstrução do percurso histórico da Educação Musical que levou ao surgimento destes problemas, com subsequente análise de novas propostas e sugestões aos interessados em refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Palavras chave: Educação Musical, Pedagogia da Performance Musical, Harmonia, Contraponto, Conservatório.

“Consecutive fifths are forbidden”: considerations about rules as a tool for music teaching and learning

Abstract: the present work aims to offer proposals for Harmony and Counterpoint teaching avoiding their known pedagogical problems. There is a brief consideration about Music Education in historical perspective, aiming to demonstrate the origin of these problems. Afterwards, there are illustrations and analysis of practical situations suggested as pedagogical tools based on authors such as Belkin, Uszler, Kaplan and Cury.

Keywords: Music Education, Music Performance Pedagogy, Harmony, Counterpoint, Conservatory.

1. Introdução

O elemento motivador que levou à elaboração do presente artigo surgiu a partir de discussões frequentes entre seus autores, dialogando sobre formas de ministrar disciplinas cuja metodologia didática possui fortes raízes tradicionais. Durante estes debates, destacaram-se Contraponto e Harmonia, levando-os a analisar a forma com que estas disciplinas forma ministradas durante sua formação. A hipótese então levantada indicou a necessidade de investigar mais profundamente abordagens metodológicas para estas disciplinas que pudessem evitar seus problemas mais comuns, entre eles a necessidade de providenciar saberes que possam ser aplicados mais imediatamente na prática dos alunos. A aproximação com a prática é uma preocupação iminente nos atuais cursos de Licenciatura em Música, porém, deveria ser ainda mais enfatizada ao se tratar dos cursos de Bacharelado em Música. O título escolhido para o presente texto, “Quinta paralela não pode”, remete a um clichê didático presente na metodologia tradicional da disciplina Harmonia.

Pode-se dizer que a presente investigação é uma continuidade de “Uma proposta para o ensino de Contraponto”, apresentado no XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e elaborado pelos mesmos autores do presente texto. No trabalho em questão, houve um breve levantamento sobre autores que discutem a metodologia de ensino do Contraponto, e segundo o compositor canadense Alan BELKIN (2008, p.2), esta é uma disciplina de forte caráter tradicionalista. Apresenta-se,

em seguida, uma proposta de abordagem didática baseada neste mesmo autor, sugerindo o ensino de composição a partir de **princípios**, e não regras (grifo nosso). Princípios oferecem maior flexibilidade de aplicação, podendo ser utilizados nos mais variados contextos musicais. A adoção de regras rígidas, por sua vez, limita suas possibilidades de aplicação a estilos musicais restritos, além de reduzir drasticamente a motivação durante a prática da composição:

O grande problema com abordagens acadêmicas é que elas frequentemente substituem regras rígidas por princípios gerais e flexíveis, e assim falham ao prover orientações para situação musicais variadas e serem úteis na prática. No máximo, é claro, um professor inspirado pode preencher as lacunas e fazer com que o objeto de estudo seja interessante. Porém, na pior situação, o estudante é constrangido por uma miscelânea de regras inconsistentes, perdendo grande quantidade de tempo na resolução de situações que são musicalmente irrepreensíveis. Uma falha comum é confundir regras práticas – como, por exemplo, a extensão da voz humana – com estágios pedagógicos. Em primeiro lugar vem os princípios, que não podem ser ignorados caso a Música seja feita para ser executada; em seguida, naturalmente, regras provisórias são abordadas para evitar problemas elementares e comuns, ou forçar o estudante a se concentrar em um determinado problema e evitar outros que possam confundi-lo. Se tais restrições pedagógicas forem apresentadas como regras gerais, esta prática perde rapidamente o sentido. (BELKIN, 2008b, p.2)

Diante desta consideração, pretendemos analisar o ensino tradicional de Música com olhares pedagógicos, com enfoque nas estratégias didáticas adotadas em disciplinas voltadas especialmente a cursos de Bacharelado em Música, ilustrando-as com a descrição de situações práticas. Dessa forma, busca-se averiguar que correntes filosóficas da Educação influenciam o ensino tradicional de Música, mesmo que estas não sejam adotadas de forma consciente, fato reforçado por USZLER ao tratar sobre o ensino de Piano (In: USZLER *et al*, 2000, p.256). Ainda, GLASER e FONTEERRADA (2007, p.31) reforçam que “como o estudante do curso de Bacharelado em Música – habilitação em instrumento não é preparado para lecionar, tende a repetir o modelo ou os modelos de ensino com os quais teve contato durante o período de formação.” Assim, serão oferecidas, posteriormente, sugestões que possam guiar o professor para a adoção de metodologias que podem superar tais problemáticas.

2. Breve retrospecto histórico da Educação Musical

Os primeiros rudimentos de atividade musical na civilização Ocidental foram encontrados em um sítio arqueológico situado na caverna *Les Trois Fères*, no município de Montesquieu-Àvantes, sul da França (CHAILLEY, 1970, p.5). Foram encontrados desenhos que remetem a um arco musical, datando de cerca de 40.000 anos atrás. Arcos semelhantes são utilizados até os dias de hoje na África, confirmando ser um objeto feito para utilização em rituais que envolviam a Música, podendo esta não ser concebida como uma manifestação em separado na sociedade em questão, diferentemente da cultura Ocidental. Sob esta perspectiva, deduz-se que a presença de instrumentos musicais requer a transmissão de saberes acerca de sua prática, seja em termos de construção, performance, sonoridade, suas possibilidades e relações com o

estilo musical em voga, bem como seu significado dentro do ritual e na sociedade. Esta diversidade de olhares permite uma compreensão mais ampla da Música, não se restringindo somente a concepções musicais. Sendo assim, toda atividade que requer transmissão de informações para ser realizada, remete à Educação. Logo, a Educação Musical é tão antiga quanto a própria Performance Musical, permanecendo nela as relações de ensino informal e não-formal.

Com o passar do tempo, a linguagem musical se tornara mais complexa, vindo a surgir novos instrumentos e elementos musicais, fato que exigira maior demanda de informações na aprendizagem. Até o século XVIII, juntamente com o ensino coletivo em igrejas (CURY, 2007, p.36), tornara-se comum o ensino individual de Música, realizado de forma semelhante à relação entre mestre e aprendiz presente no Artesanato, segundo Harnoncourt (1988, p.29). Ainda, o autor menciona que o conhecimento musical era transmitido de forma interdisciplinar, pois para aprender um instrumento, é necessário conhecer auditivamente o estilo, havendo certa familiaridade com as estruturas musicais presentes no repertório estudado. François COUPERIN (1668-1733), reconhecido compositor do período Barroco, afirma em seu método “L’art de toucher le clavecin” (1716) que é fundamental para a aprendizagem do cravo o aluno conhecer – e reconhecer – as funções e progressões harmônicas:

É inapreensível o fato de que jovens pessoas não sejam capazes de reconhecer os intervalos, modos, cadências, tanto perfeitas quanto imperfeitas, acordes e sequências. Estas formam uma espécie de memória local que traz mais segurança e servem de referência (COUPERIN, 2008, p.11)

Girolamo DIRUTA, organista contemporâneo de Couperin, trabalha, em seu método “Il Transilvano” para ensino de órgão (1625), noções de Harmonia e Contraponto juntamente com as habilidades contempladas no método de Couperin, aproveitando assim as características deste instrumento harmônico. Nota-se, então, que as diversas habilidades musicais – juntamente com as informações teóricas – eram apresentadas de maneira conjunta pelo professor, prática alterada posteriormente com o surgimento do ensino formal de Música.

Em 1789, no ano da Revolução Francesa, foi criada a Academia de Música da Guarda Nacional, criada com o objetivo exclusivo de formar músicos e se apresentar em eventos do Estado, oferecendo então prática instrumental e teoria musical. Em 1793, o termo “conservatório” passou a ser adotado, e com a estatização desta instituição em 1794, veio a se tornar o Conservatório de Paris (ESPERIDIÃO, 2003). O surgimento dos conservatórios constitui um marco fundamental na História da Educação Musical em todo o mundo, pois a grande maioria das instituições especializadas no ensino musical se espelha no modelo do Conservatório de Paris, herdando além de sua estrutura funcional, as ideologias pedagógicas de então. Nesse contexto, havia uma grande demanda pela prática instrumental na Europa, sendo a figura do instrumentista virtuoso o ideal pretendido por todos aqueles que desejavam seguir uma carreira musical (BOMBERGER In: PARAKILAS, 2001, p.124-125). Assim, o

conservatório veio para suprir esta demanda, sendo este um dos motivos pelo qual a Performance Musical sempre foi prioridade nestas instituições.

Dentre as características do ensino formal de Música do século XIX, destaca-se a fragmentação do conhecimento em disciplinas, herdada do modelo de academia e diferente do ensino musical de até então. Segundo Edgar MORIN (2002, p.105), “a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas.” Neste contexto, surgem as disciplinas de Percepção Musical, Harmonia e Contraponto, instaurando-se neste momento a metodologia didática tradicional das mesmas. Tendo em vista a compreensão das ideologias educacionais que fundamentam estas metodologias, torna-se necessário apresentar uma breve contextualização sobre concepções didáticas presentes nestas instituições de ensino musical.

3. Os conservatórios do século XIX e seus ideais

Conforme dito anteriormente, estas instituições tinham como objetivo principal formar músicos virtuosos, capazes de executar o repertório solo da música de concerto europeia. Em princípio, houve uma demanda social para este tipo de profissional, mas ao longo da história, a formação de virtuosos se tornou um ideal pedagógico inquestionável, mesmo não estando mais em “consonância” com a realidade social. O comentário abaixo ilustra este ideal presente na Escola Nacional de Música (atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro), a primeira instituição de ensino musical brasileira, fundada em 1841 sob o nome de Imperial Conservatório:

Classificada por um de seus professores como uma escola tradicional de influência européia, a Escola Nacional de Música tem tido como objetivo maior durante sua longa existência a performance de seus alunos no terreno da música erudita e a técnica apurada na interpretação da obra de grandes mestres (CARVALHO, 1995, p.31)

Nota-se neste discurso um forte elemento de distinção social e *glamour* que reforçam o *mito do virtuose*, fato reforçado por FUCCI AMATO ao analisar a representação sociocultural do Conservatório de São Carlos frente à sociedade em seu tempo:

O entendimento do sucesso do Conservatório pode ser visto pelo vértice da cultura estabelecida àquela época, quando o prestígio era associado ao diploma agregado a outros saberes distintivos de valores sociais e, especialmente, familiares. (FUCCI AMATO, 2005, p.30)

Com relação ao repertório estudado, este possui seu alicerce na música erudita europeia de concerto, com ênfase em determinados compositores. BOMBERGER analisa esta concepção adotada ao ensino específico do Piano, instrumento onipresente nos conservatórios e extremamente associado a seus princípios:

(...) eles [os conservatórios] qualificaram um largo número de obras como “repertório padrão” (peças que todo pianista deve conhecer), assim

perpetuando a idéia de cânone musical. Este cânone, que incorpora diversas peças magistrais da música Ocidental, possui o problema de limitar a aceitação de peças novas e não-familiares. Juntamente com o cânone, veio a percepção do grande compositor como um herói de importância quase religiosa. (BOMBERGER In: PARAKILAS, 2001, p.133)

No Brasil, os conservatórios e instituições musicais semelhantes contemplavam a música brasileira em seus programas de currículo, com o objetivo de complementar o “repertório padrão”. Entretanto, estas obras deveriam estar estilizadas sob os padrões estéticos da linguagem musical erudita, contemplando exclusivamente compositores brasileiros da música de concerto. FUCCI AMATO (2001, p.84-85) menciona o exemplo do repertório de música brasileira contemplado no Conservatório de São Carlos, citando a presença de Heitor Villa-Lobos, Francisco Mignone, Camargo Guarnieri, Lorenzo Fernandez, Henrique Oswald, Alberto Nepomuceno, Barroso Neto, Ernesto Nazareth e Francisco Braga nos programas. Esta metodologia certamente contribuiu para a significação particular que o termo “música brasileira” possui dentro das instituições de ensino musical tradicionalistas.

Ainda, como exigência curricular dos programas, era necessário cumprir uma demanda específica de estudos e exercícios no instrumento, que em geral antecediam o estudo do “repertório padrão”. Em geral, tais estudos contemplavam elementos de estruturação básicos como escalas, acordes e arpejos, tendo a finalidade de adquirir “força muscular” e “independência corporal”. BOMBERGER observa esta questão em sua análise sobre o método de Piano adotado no Conservatório de Stuttgart na segunda metade do Século XIX, instituição musical de grande sucesso em seu tempo:

A popularidade do método de Stuttgart ilustra a principal fraqueza dos conservatórios: a tendência em enfatizar exercícios e uniformidade ao custo da imaginação e individualidade. (...) A repetição mentalmente paralisada deste tipo de prática produziu gerações de pianistas cujos dedos podiam superar incríveis dificuldades, mas que possuíam seus corações fechados para as belezas da música. (...) Talvez o fato mais preocupante fosse a noção de que completar um livro de exercícios poderia tornar alguém um “artista” (BOMBERGER In: PARAKILAS, 2001, p.130-131)

FUCCI AMATO reforça a presença destes tipos de peças no Conservatório de São Carlos, exigidas em quantidade maior que o “repertório padrão” inclusive nas avaliações:

Eram realizadas provas bimestrais, um exame semestral e outro anual. O aluno apresentava no mínimo 10 exercícios técnicos e 2 peças (todas originais, não eram aceitas transcrições de peças para piano originalmente escritas para outros instrumentos e edições facilitadas) no primeiro semestre e, ao final do ano, 20 exercícios e 4 peças. (FUCCI AMATO, 2001, p.76)

Ainda, BOMBERGER (In: PARAKILAS, 2001, p.131) reforça o rigor adotado no Conservatório de Stuttgart como estratégia pedagógica: “o currículo rigoroso requeria que todos os alunos, menos os talentosos, tocassem exatamente as

mesmas peças na mesma ordem, limitando o repertório padrão e desencorajando o interesse em músicas novas.”

3.1 O ensino de Harmonia e Contraponto

Ao tratar sobre a didática de Harmonia e Contraponto, disciplinas presentes na grade curricular tradicional dos conservatórios, podemos perceber que este ideal de controle rigoroso do processo educacional está presente. BELKIN aponta:

De todas as disciplinas musicais, Harmonia é provavelmente a que mais possui trabalhos escritos. Compêndios em abundância, de sumários a enciclopédias. Então, por que adicionar a este já rico material? Enquanto não fazemos uma revisão deste material em seguida, um aspecto falta a todos eles: nenhum conecta de forma convincente harmonia tradicional à prática contemporânea. Mesmo que alguns destes livros possuam um ou dois capítulos sobre técnicas recentes, estas são descritas sumariamente ou de forma superficial, e pouca ou nenhuma conexão é realizada com a prática de outrora. (BELKIN, 2008a, p.3)

RODRIGUES ilustra o cenário do ensino de Harmonia no Brasil, ao tratar sobre a presença desta disciplina nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil:

O ensino da harmonia tem sido abordado, normalmente, através de tratados ou métodos estrangeiros de autores consagrados do século passado, como o tratado de Harmonia de Schöenberg. Além disto, seu conteúdo é trabalhado com enfoque composicional e através de exercícios de repetição e memorização, não levando necessariamente a uma reflexão crítica dos princípios envolvidos neste aprendizado. O que leva professores a repetir a frase: “é proibida quintas e oitavas paralelas” (RODRIGUES, 2007, p.1-2).

Ainda, RODRIGUES (2007, p.2) afirma que a formação dos professores de Harmonia das Universidades no Brasil é delegada aos programas de pós-graduação. Estes, por sua vez, não oferecem saberes didáticos para tal, focando somente na formação de pesquisadores. Assim, o professor de Harmonia bacharel em Composição acaba possuindo um perfil mais teórico do que um bacharel em Piano ou Violão, por exemplo. Tal fato demonstra que, no Brasil em particular, a formação do Bacharel em Música necessita urgentemente de abordar conhecimentos didáticos e aplicação prática de conceitos, sendo esta necessidade ainda mais evidente na habilitação em Composição.

Sobre a disciplina Contraponto, BELKIN afirma:

O ensino de contraponto tem uma longa e ilustre história, mas sua pedagogia é por muitas vezes abstrata em relação à realidade musical. Talvez mais do que qualquer outra disciplina musical, contraponto possui raízes acadêmicas cuja relevância para a prática musical parece ser dolorosamente limitada. (BELKIN, 2008a, p.3)

FONTEERRADA complementa:

A disciplina Contraponto, tradicionalmente, tem sido alvo de apreciações controversas por parte dos estudantes de música. Ao mesmo tempo que permite o contato prático com a técnica de combinar linhas melódicas, a relação entre o repertório específico e o aluno não se dá de maneira fácil. Trata-se de disciplina histórica, cujos princípios e regras estão escorados nas práticas musicas de determinados períodos, em geral, pouco conhecidas fora do círculo de especialistas. (FONTERRADA In: CURY, 2007, p.18)

Percebe-se nestas afirmações que a metodologia tradicional de ensino do Contraponto necessita da elaboração de novas estratégias didáticas, porém, seu caráter “histórico” se apresenta como um elemento de relativa resistência à adoção de novas ideias.

Com relação ao objetivo de adotar regras no ensino, CURY (2007, p.40) cita a visão de diversos autores. Schönberg, Motte e Tragtenberg reforçam que as regras não devem ser obedecidas como “dogmas de fé” ou “algo imutável”. Esta mesma preocupação sobre o tratamento dos termos – evitando transmitir a conotação de “leis imutáveis” – é apresentada por Kostka e Payne, segundo KOENTOPP (2010, p.175). Koellreutter apresenta uma proposta diferente, classificando as regras em “estilísticas” – aquelas que devem ser seguidas rigorosamente, “didáticas” – com o sentido de apreender o conteúdo, e “estéticas” – para consolidação da personalidade musical do estudante. Todavia, CURY chega ao cerne da questão:

De qualquer forma, como regras, leis ou sugestões, independentemente de como sejam denominados, os princípios do contraponto constituem sua base de ensino. O que é discutível, como atestam os autores do século XX, é a maneira como são encaradas as normas da escrita contrapontística. (CURY, 2007, p.40)

Aqui, evidencia-se que o grande responsável pelo tratamento do conteúdo é o professor. Mesmo com as diversas orientações feitas por autores de métodos em seus prefácios, a interpretação que o professor faz do material didático e a forma com que conduz as atividades em sala determinará de fato o caráter da disciplina, havendo um controle rigoroso – ou não – dos conceitos. Esta ideia de rigor no ensino musical está intimamente ligada à didática adotada nos conservatórios do século XIX, se mantendo até os dias de hoje porque, segundo USZLER (In: USZLER *et al*, 2000, p.256), ainda é considerada a estratégia ideal de ensino por muitos professores de Música. Tal fato se soma à resistência que instituições de ensino musical apresentam para com a adoção de novas estratégias, somando-se aos fatos já mencionados por GLASER e FONTERRADA (2007, p.31): a falta de referências e o despreparo dos professores.

4. Relações entre Behaviorismo, Cognição e o ensino de Música

A concepção de que o professor deve adotar um controle rigoroso no ensino pode ser relacionada ao Behaviorismo – ou teoria do Comportamento, um corrente ideológica da Psicologia. O termo “Behaviorismo” foi apresentado pela primeira vez pelo psicologista norte-americano John B. Watson em 1913, no

artigo intitulado “Psicologia como os behavioristas a vêem” (BOCK *et al*, 1992, p.38). Este corrente veio em contraponto aos estudos feitos na época, todos voltados à análise da mente humana, ou seja, a *psyché*. Dentre outros autores que contribuíram para o Behaviorismo, USZLER menciona Edward Thorndike, Burrhus Frederic Skinner e Robert Mills Gagné (In: USZLER *et al*, 2000, p.228-229). Esta corrente defende que o comportamento humano – e, dependendo do estudo, animal – só pode ser avaliado a partir de sua interação com o ambiente, sendo assim, considera somente o comportamento observável (externo).

Importando esta concepção à Música, ao vermos um executante praticando o instrumento – mais especificamente repetindo um determinado trecho – poderíamos assumir que o mesmo está estudando de forma eficiente, caso adotássemos uma visão Behaviorista. Porém, diversos estudos comprovam que a repetição, apesar de facilmente observável, não garante a apreensão do conteúdo, caso não haja participação consciente do cérebro. Esta é garantida a partir da interpretação da partitura, compreensão das estruturas musicais, definição de dedilhados/digitações e o devido direcionamento da atenção (concentração), entre outros. Segundo KAPLAN (1987, p.76-77) e CERQUEIRA (2009, p.109-110), a repetição “mecânica” é um procedimento equivocado da prática instrumental, pois não ativa de forma completa o processamento cerebral (interno), trabalhando apenas automatismos pré-adquiridos por condicionamento. Logo, a estratégia de ensaio mental – *mental rehearsal* ou *mental practice* (BARRY; HALLAM In: PARNCUTT; McPHERSON, 2002, p.153-154) – onde se planeja e realiza o estudo da peça sem sua execução física, não seria considerada em uma análise comportamentalista. Por último, pode-se atribuir a ênfase em aspectos motores da Performance Musical – velocidade e força dos dedos e do corpo – à corrente Behaviorista, pois nos conservatórios do século XIX, grande parte do estudo se dirigia à aquisição de força e destreza motora justamente por ser esta a parte observável da execução. KAPLAN trata deste aspecto, direcionando-o ao ensino de Piano em particular:

Existe uma pronunciada tendência de muitos professores e alunos de piano em valorizar demais o aspecto motor da execução, por ser o movimento a parte visível do processo. Como já foi expresso, o *movimento* é a manifestação periférica de um processo que se origina e é controlado pelo sistema nervoso central. (KAPLAN, 1987, p.31)

Levando a concepção Behaviorista ao ensino tradicional de Harmonia e Contraponto, é possível afirmar que as regras constituem um ponto fundamental na definição de estratégias didáticas comportamentalistas. Ao serem tratadas como “dogmas” ou “leis imutáveis” a serem obedecidas, as regras inibem quaisquer processos de contextualização, raciocínio crítico, livre-arbítrio e tomada de decisões por parte do aluno. Cabe então ao professor averiguar se o mesmo obedeceu às regras – o comportamento observável – restringindo a avaliação somente a este aspecto, oferecendo total controle no processo educativo. Trata-se de uma situação pedagógica bastante confortável para o professor, e por isso mesmo, é mais uma hipótese que leva instituições a apresentarem resistência na adoção de novas estratégias didáticas.

SCHÖENBERG reforça qual deve ser a postura do professor, sob quaisquer circunstâncias:

Eu nunca levei meus alunos a acreditar que eu era infalível – apenas um “Gesangsprofessor” (professor de solfejo) acredita que isto seja necessário. Pelo contrário: algumas vezes me arrisquei a dizer algo que tive de me retratar mais tarde; às vezes me arrisquei dando instruções que, quando aplicadas, provaram estar erradas e tive de corrigi-las. O fato de ter revisto tais instruções podem ter feito os alunos pensar. E para mim, como as instruções dadas foram produtos não testados de minhas próprias ideias, fui compelido por meus erros, que foram rapidamente expostos para assim reformulá-las e aprimorar sua fórmula. (SCHÖENBERG, 1978, p.1)

Continuando, o compositor versa sobre a “situação confortável” em que fica o professor ao adotar “regras infalíveis”:

Nossa idade busca diversas coisas. Todavia, uma delas está acima de todas as demais: *conforto*. Conforto, com todas as suas implicações, intromete-se mesmo no mundo das ideias e nos torna muito mais satisfeitos do que deveríamos estar. Entendemos melhor na atualidade do que em qualquer época como tornar a vida prazerosa. Nós resolvemos problemas evitar a falta de prazer. Mas, *como* nós os resolvemos? E que presunção, mesmo para pensar que realmente os resolvemos! Aqui nós podemos notar distintamente qual é o pré-requisito do conforto: superficialidade. É ainda mais fácil possuir uma “Weltanschauung”, uma “filosofia”, se o indivíduo contemplar apenas o que é prazeroso e não se importar com o resto. (SCHÖENBERG, 1978, p.1-2)

Geralmente, este ambiente de conforto para o professor traz um cenário de desmotivação ao aluno, e diante de disciplinas cujo material didático está voltado para uma realidade musical deveras distante da atualidade, há uma tendência muito forte de desconexão com a prática profissional dos alunos de hoje (CURY, 2007, p.14).

Quando o foco da preocupação sobre a aprendizagem passa a ser o aluno e não o conteúdo, há então uma mudança na corrente filosófica educacional: trata-se da Cognição – ou Psicologia Cognitiva. Segundo EYSENCK e KEANE (2007, p.11-12), um ano muito importante para o desenvolvimento desta subárea da Psicologia foi 1956, com a primeira tentativa de formar uma conceituação sistemática por Jerome Bruner, Jacqueline J. Goodnow e James H. Austin, no trabalho intitulado “Um estudo do pensamento”. A premissa básica onde está baseada a Cognição parte da relação entre estímulo e resposta, onde um determinado estímulo é produzido sobre um indivíduo e o mesmo produz a resposta, expondo um processamento interno que fora feito sobre o estímulo. Assim, nesta época, aplicava-se na Cognição a teoria do Processamento de Informações, que trata do processamento interno como um sistema semelhante ao computador. Sendo assim, a principal contribuição da Cognição nos sistemas educacionais é voltar a aprendizagem para o aluno, contemplando suas experiências prévias, assumindo a importância da motivação e desenvolvendo estratégias didáticas que facilitam – mas não asseguram – a apreensão do conteúdo de forma crítica, suscitando sua autonomia.

Um interessante exemplo que diferencia as abordagens comportamentalista e cognitivista é feita por USZLER (In: USZLER *et al*, 2000, p.225-226), ao tratar sobre “duas formas de ensinar escalas” no Piano, cuja estratégia poderia ser adotada no estudo de qualquer instrumento:

- A primeira forma, de caráter behaviorista, consiste em adquirir um livro de exercícios com os dedilhados pronto das escalas maiores e menores, e pedir para que o aluno estude até memorizá-los. Neste processo, o papel do aluno é simplesmente seguir instruções, sem se preocupar se houve a compreensão do processo que levou à definição destas digitações. Assim, a tendência é tornar o aluno dependente de instruções a serem seguidas, pois sua capacidade de raciocínio crítico não foi suscitada por esta estratégia didática;
- A segunda maneira é mostrar ao aluno a lógica de construção de uma escala maior ou menor, cuja repetição ocorre a cada sequência de sete notas. A partir daí, o aluno é levado a definir um dedilhado onde a mesma digitação seja repetida nas próximas oitavas, a partir de breves perguntas, guiando-o até a conclusão do processo. Esta estratégia didática permite ao aluno compreender o processo de escolha dos dedilhados, suscitando sua capacidade de reflexão crítica e autoconfiança, ilustrando as técnicas de ensino cognitivas “problematização” e “aprendizagem por descoberta” aplicadas no ensino da Performance Musical (USZLER In: USZLER *et al*, 2000, p.244-251).

Assim, a Cognição, em especial associada com a Neurociência – especialidade que estuda os reflexos observáveis de ações cerebrais na realização de determinadas atividades – tem sido fundamental para pesquisas realizadas na área de Performance Musical em todo o mundo nos últimos vinte anos. A compreensão sobre como são adquiridas habilidades motoras e musicais tornam mais claro o conceito de técnica para os músicos, permitindo definir hábitos de estudo mais eficientes e resolver problemas específicos de aprendizagem, entre outros. Todavia, por motivos que remetem ao sistema educacional herdado dos conservatórios do século XIX, estas novas descobertas não estão tendo o devido impacto sobre os músicos, pois estes não são instruídos a buscar novos conhecimentos durante sua formação. O seguinte comentário de USZLER reforça tal fato:

Psicologia Cognitiva parece viva e presente atualmente mesmo com muitos educadores atuando de forma linear, oferecendo gradualmente as informações, passo a passo. Isto é especialmente verdade no estudo do Piano, que é amplamente composto por um modelo instrucional autoritário. Apesar disto não ser o mesmo que afirmar que a maioria dos professores de Piano adere aos princípios behavioristas (conscientemente ou não), esta explicação é mais próxima do que ocorre de fato em muitos estúdios e salas de aula. (USZLER In: USZLER *et al*, 2000, p.256)

Observa-se, portanto, que a preferência acaba sendo pela manutenção da prática pedagógica tradicional, seja por “conforto” ou receio em romper com

uma tradição de ensino consolidada, mesmo havendo problemas superáveis com algumas adaptações.

5. Exemplos práticos de estratégias didáticas

Agora, nos concentraremos em oferecer propostas metodológicas que possam ser adicionadas ao ensino tradicional de Música, mantendo assim sua conexão com os saberes musicais já consagrados. Algumas ideias da Educação Musical serão reforçadas, levando os interessados a compreender como são simples e imediatas suas aplicações. Haverá, ainda, uma breve indicação e análise de material didático que permita trabalhar as estratégias apresentadas. Dessa forma, dividiremos esta seção em duas vertentes, correspondentes às disciplinas abordadas no presente trabalho: ensino de Harmonia e ensino de Contraponto. Apesar de termos tratado sobre o ensino da Performance Musical – até porque esta especialidade ser o alicerce do ensino formal de Música, sendo necessário abordá-la para compreender os ideais pedagógicos dos conservatórios – não é este o enfoque principal neste trabalho, ainda mais por ser esta uma temática interessante e consideravelmente extensa. Tratemos, portanto, das disciplinas que dialogam com esta formação.

5.1 Ensino de Harmonia

Algumas das metodologias didáticas mais comuns desta disciplina são, segundo BELKIN (2008b, p.3-5):

- Abordar estilos específicos como, por exemplo, dos compositores J. S. Bach a Richard Wagner, semelhante ao livro *Harmonia* de Walter Piston;
- Aprendizagem de fórmulas harmônicas prontas, especialmente sobre o idioma tonal. Vários métodos de Harmonia popular (Jazz, por exemplo) possuem esta abordagem, tratando de cadências específicas como “clichês harmônicos”. Existe ainda a hipótese de que o material didático para ensino de harmonia popular assimile certos problemas de abordagens encontradas no ensino de harmonia tradicional;
- Adotar as ideias de Heinrich Schenker, criadas para o ensino de Harmonia a níveis elementares, especialmente na linguagem tonal. Segundo Belkin, a vantagem da abordagem Schenkeriana são: um maior envolvimento da percepção musical e a possibilidade de aplicar conceitos em situações musicais além das que envolvem o tonalismo;
- Trabalhar harmonizações para baixo contínuo, conforme adotado nos conservatórios franceses. Belkin afirma que esta abordagem é muito vertical e, portanto, não trabalha as relações harmônicas dentro da forma musical, fato que exige maior horizontalidade;
- Basear-se no método de Harmonia de Schöenberg. O compositor possui profundo conhecimento do repertório, e suas explicações são simples e diretas.

Ainda, são citados os trabalhos *Harmony Practice* do compositor Roger Sessions – segundo BELKIN, a melhor referência para trabalhar Harmonia Tradicional – e *Harmonia do Século XX*, de Vincent Persichetti. Adicionamos

ainda o livro *Harmonia Tonal*, de Stefan Kostka e Dorothy Payne, que são acompanhados de registro sonoro em CD. Este último tem sido bastante utilizado no Brasil atualmente.

Como forma de sugerir idéias para a adoção de novas estratégias, comecemos pela abordagem de BELKIN (2008b, p.3), que trata de todo o ensino de Harmonia a partir de três princípios norteadores:

1. Relações harmônicas que são imediatamente reconhecíveis;
2. Relações harmônicas que se tornam reconhecíveis através de treinamento auditivo e atenção seletiva;
3. Relações harmônicas que não são podem ser percebidas devido aos limites da audição humana.

É notável como esta abordagem enfoca prioritariamente as capacidades de escuta do ser humano, sendo a linguagem e o repertório abordados a partir de propriedades acústicas e psicoacústicas. Aqui, Harmonia relaciona-se intimamente à Percepção Musical, considerando que as relações harmônicas só existem de fato se o ouvinte for capaz de detectá-las. Nesta concepção, o professor poderá definir um repertório que se enquadre nos princípios acima, e a partir destes, estabelecer níveis progressivos de dificuldade, por exemplo. No primeiro princípio, poderiam ser utilizadas peças características de compositores clássicos, por exemplo, ou peças simples da música popular. O segundo incluiria peças do período romântico, jazz ou bossa nova, que requerem maior treinamento auditivo para percepção das relações harmônicas. Para o terceiro princípio, é possível tratar de música serial, entre outras. Ainda, é bom reforçar que o estudo dos corais de J. S. Bach – prática comum nos cursos iniciais de Harmonia Tradicional – representam um repertório que se enquadraria no segundo princípio de Belkin, pois uma textura polifônica a quatro vozes exige um treinamento auditivo consideravelmente apurado, além da dificuldade em detectar estruturas verticais – acordes, neste caso – em um meio com movimentos rítmicos tão variados. Logo, em níveis iniciais, seria mais adequado utilizar uma textura de canto acompanhado, por exemplo.

Complementando os princípios mencionados, podemos incluir os “estilos de aprendizagem” propostos por FISHER (2010, p.39-42), em seu trabalho voltado ao ensino de Piano em Grupo. O autor trata dos tipos de informação necessários à aprendizagem musical, afirmando que os alunos podem apresentar preferências por determinados estilos:

- Aprendizagem visual: tendência a direcionar sua atenção a aspectos visuais da Música, como partituras, gráficos e imagens;
- Aprendizagem auditiva: direcionamento da atenção para instruções verbais e sonoridade;
- Aprendizagem cinestésico-tátil: preferência em atender a gestos e movimentos corporais.

FISHER afirma que, em fins de se conseguir uma aprendizagem completa, o professor deve desenvolver uma metodologia que contemple os três tipos de

informações. Levando esta idéia para o ensino de Harmonia, sugerimos que o professor enriqueça suas aulas com a apreciação de exemplos musicais, definindo, por exemplo, uma atividade que seja iniciada com a apreciação ou execução da peça que se deseja analisar, acompanhada de uma breve contextualização histórica. Em seguida, o professor pode direcionar a análise das relações harmônicas da obra para a audição – detectando as funções através da percepção – ou visão – elaborando um gráfico que represente a obra (como em uma audiopartitura) ou analisando as funções harmônicas através da partitura, por exemplo.

Ainda, FISHER trata de uma habilidade que não é contemplada na abordagem tradicional de Percepção Musical: a Audição Crítica (FISHER, 2010 p.124-126). Na concepção tradicional desta disciplina, a ênfase é dada na detecção de estruturas musicais “absolutas”, como intervalos e inversão dos acordes – habilidades características de treinamento auditivo. As funções tonais, por sua vez, dependem do contexto onde estão inseridas, sendo necessário compreender o percurso harmônico em uma frase. Após a apropriação desta habilidade – relacionada à forma musical – o professor pode trabalhar, por exemplo, a audição de interpretações musicais (preferencialmente observando a partitura), levando os alunos a refletir sobre as tomadas de decisões que o intérprete realizou em determinadas passagens musicais. Em geral, as tomadas de decisões não se baseiam somente em determinados parâmetros musicais, mas ao discurso musical como um todo, exigindo do aluno uma atenção mais global no processo de escuta. Esta habilidade é a Audição Crítica, uma ferramenta fundamental para o ensino da Performance Musical e ao desenvolvimento da personalidade interpretativa do músico. Apesar de não ser necessariamente útil ao ensino da Harmonia ou de técnicas contrapontísticas, certamente é uma habilidade fundamental para a formação musical, e caso seja contemplada, contribuirá de forma interdisciplinar à prática instrumental.

Outra estratégia possível é a diversificação de estilos musicais. LIMA, em seu método *Harmonia: uma abordagem prática* (2010) guia o ensino de forma contextualizada, oferecendo exemplos musicais a partir do CD que acompanha o livro. Assim, a detecção das relações harmônicas pode ocorrer não somente na partitura, mas a partir da audição. Ao diversificar os estilos musicais – há exemplos tanto de J. S. Bach e W. A. Mozart quanto de Pixinguinha – são realizadas aplicações dos conceitos de Harmonia em contextos variados, oferecendo maior aplicabilidade prática e desenvolvendo a capacidade do aluno de utilizar seu conhecimento em situações diversas. Assim, a diversificação dos estilos musicais oferece um aprendizado muito mais amplo, pois a vasta gama de situações musicais requer o conhecimento e aplicação de um número maior de ferramentas de análise. Porém, é necessário que o professor tenha amplo conhecimento de repertório, imaginando determinadas possibilidades de aplicação didática.

Reforçamos, conforme já fora tratado, que o enfoque dado pelo professor depende muito de sua formação, considerando ainda o perfil de seus alunos. Em geral, alunos que fazem Licenciatura ou Bacharelado em instrumentos

melódicos irão preferir uma abordagem mais prática. Bacharelados em instrumentos harmônicos como Piano, Violão, Órgão e Cravo provavelmente terão maior familiaridade com o discurso harmônico, possuindo afinidade com a temática em questão. Já os Bacharelados em Composição irão preferir uma abordagem analítica mais profunda, enquanto nas Universidades que possuem Bacharelado em Música Popular, é provável que haja demanda em abordar processos de harmonização particulares a estilos característicos deste gênero, como *jazz* e *bossa nova*, podendo tratar até de improvisação. Assim, cabe ao professor ministrar a disciplina de forma a contemplar a variedade de perfis dos alunos, sendo este um trabalho realmente difícil! Todavia, é esta riqueza que deve motivar o professor, suscitando seu interesse pela diversidade do universo musical.

5.2 Ensino de Contraponto

BELKIN afirma que, tradicionalmente, a Pedagogia do Contraponto se concentra basicamente na metodologia do ensino em espécies, desenvolvida por Johann Fux (1660-1741) em *Gradus ad Parnassum*, publicado em 1725. Sobre esta abordagem, o compositor destaca alguns aspectos:

- Eliminar a variedade rítmica para estabelecer um ritmo harmônico homogêneo e constante permite direcionar a atenção do estudo para a linha melódica e o tratamento das dissonâncias;
- O uso de um *cantus* pré-estabelecido facilita a aprendizagem, pois o aluno não precisará desenvolver uma estrutura harmônica por completo;
- A limitação dos elementos harmônicos contribui para entender o significado da dissonância;
- A ênfase no trabalho vocal provê um excelente ponto de partida, pois além dos alunos poderem cantar seus trabalhos, a escrita instrumental exige conhecimentos mais aprofundados de técnica, notação e timbres;
- A ausência de motivos e temas, em estágios iniciais, permite que o aluno não trate de problemas relativos à forma musical.

Assim, percebe-se que o método de Fux permite reduzir a quantidade de informações trabalhadas, guiando o aluno para a solução de problemas específicos (BELKIN, 2008a, p.3). Ao tratar de dissonâncias, por exemplo, os exercícios são simplificados para que o aluno não seja levado a tratar de condução harmônica, forma musical e escrita instrumental, entre outros. Nesse aspecto, o livro *Contraponto* de Schönberg se mostra relativamente complexo a iniciantes, pois o aluno de início já precisa controlar vários aspectos como dissonâncias, tessitura das vezes, condução melódica e relações funcionais do tonalismo (CURY, 2007, p.54). Todavia, a abordagem reducionista possui suas limitações, sendo incapaz de transmitir ao aluno a completude dos aspectos que o compositor deve ter em mente, causando um distanciamento da prática real.

Com relação à integração entre Contraponto e Percepção Musical, BELKIN reforça dois pontos (2008, p.6):

- Os alunos devem *cantar* seus exercícios, cada um fazendo uma voz ou tocando uma delas no piano. Este treinamento auditivo é fundamental para seu desenvolvimento completo, tornando-os capaz de acompanhar linhas melódicas distintas e perceber as relações intervalares;
- Quanto mais exercícios forem feitos, mais os alunos ficarão familiarizados com as possibilidades de combinação melódica.

Em seu trabalho, CURY faz uma análise de vários métodos sob uma perspectiva histórica linear, oferecendo relevantes informações para quem desconhece grande parte dos métodos para ensino de contraponto e, dessa forma, permite uma adoção melhor orientada do material didático. Faremos uma breve citação de alguns deles a seguir:

- Séculos XV e XVI: os métodos da época foram pioneiros em aliar teoria e prática, iniciando a questão da condução de consonâncias e dissonâncias. Em muitos deles, está presente a dicotomia entre música sacra (religiosa) – que, tecnicamente, exige maior controle composicional – e música profana (secular) – que oferece maior liberdade ao compositor. Houve, futuramente, uma tendência dos métodos em abordar a música sacra justamente por haver maior controle do discurso musical, permitindo assim definir regras, fato que levou à preferência pelo estudo da música de Giovanni Pierluigi da Palestrina. Dentre os métodos da época, Cury menciona *Liber de arte contrapuncti* (1477) de Johannes Tinctoris e *Le institutioni harmoniche* (1558) de Gioseffo Zarlino;
- Século XVII: com a ascensão do período barroco, a linguagem musical passara a conter elementos de estruturação harmônica mais claros. Havia, então, dois tipos principais de técnica composicional: a *prima pratica* – onde a condução dos elementos musicais era mais importante que o texto – e a *seconda pratica*, onde havia significativa liberdade musical em favor do fluxo textual. Ainda, Cury afirma ser incerta a influência de obras teóricas na prática musical desta época, pois o ensino individual – bem como a dificuldade de acesso a obras escritas – podia se basear somente na transmissão oral de saberes. Dentre os métodos de então, a autora cita somente *Miscellanea musicale*, escrita por Angelo Berardi di Viterbo.
- Século XVIII e XIX: a partir deste período, devido ao percurso da linguagem musical, a harmonia passa a se tornar objeto de estudo da composição, sendo introduzida pioneiramente por Jean Philippe Rameau com seu *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* (1722). Em 1725, Johann Fux publica *Gradus ad Parnassum*, tratando da música de G. P. Palestrina e inserindo a estratégia didática do contraponto em espécies. Assim como este método, as composições de J. S. Bach se tornaram importante objeto de estudo no contraponto nos séculos posteriores, a citar *Grundgedanken über die verschiedenen Lehrarten in der Komposition* (1782) de Johann Phillip Kinberger. A partir de então, o ensino de contraponto passa a se basear no repertório dos séculos XVI, XVII e XVIII, não sendo utilizado no estudo de obras posteriores – apesar da técnica estar presente.
- Século XX: diversos métodos para ensino do Contraponto são elaborados, porém, a grande maioria se espelha no material didático produzido até o século XVII, em especial sobre o trabalho de Fux. Ainda, a abordagem, que

era essencialmente prática, passa a ser demasiadamente teórica, até pela tendência racional e acadêmica dos músicos deste tempo.

Dessa forma, CURY (2007, p.67) afirma que há dois tipos de referenciais didáticos disponíveis ao professor: autores que utilizam o sistema de espécies – como Jeppesen, Koellreutter, Schöenberg, Kennan e, em português, Tragtenberg e Any Raquel Carvalho – e aqueles que não trabalham com a proposta de Fux – Benjamin, Piston (no contraponto tonal) e Owen. Porém, nota-se que a metodologia tradicional da disciplina Contraponto, mesmo com a possibilidade de aplicar referências atuais, acabou ficando estagnada em termos de estratégias didáticas, com pequenas diferenças em aspectos como a ênfase que cada autor oferece no tratamento de linhas melódicas e Harmonia, entre outros. Assim como na disciplina Harmonia, o ensino pode acabar se restringindo à adoção de regras sem a devida contextualização (BELKIN, 2008a, p.3), pois é de costume – essencialmente behaviorista – que professores interpretem as sugestões didáticas dos métodos como leis que os alunos devem seguir rigorosamente, especialmente em momentos de avaliação. CURY reforça:

Diante dos parâmetros apontados, é possível concluir que, embora cada uma das obras forneça dados valiosos para a condução do ensino, não há, dentro do material didático mencionado, uma obra única que contemple de maneira totalmente satisfatória as necessidades que se apresentam na dinâmica pedagógica, levando o educador a buscar referências diversificadas e fazer adaptações convenientes às suas concepções e ao contexto em que atua. (CURY, 2007, p.70)

Mais uma vez, cabe ao professor refletir sobre sua forma de transmissão do conhecimento e avaliação, estando ciente dos aspectos positivos e negativos do material didático que está à sua disposição e desenvolver suas próprias metodologias didáticas. A seguir, haverá sugestões de diversas estratégias que o professor pode adotar.

Sob uma proposta de diversificação dos estilos contemplados, TRAGTENBERG (2002) se baseia em uma releitura da metodologia de espécies de Fux. No primeiro capítulo, uma instrução básica sobre espécies é oferecida, mas ao longo de seu método, ilustra situações contrapontísticas com exemplos musicais de outros períodos, citando obras em formações variadas de W. A. Mozart, J. Haydn, J. Brahms, G. Mahler e Leopoldo Miguez, entre outros. Trata-se de uma possibilidade de aplicação para quem não se sentir confortável com mudanças mais significativas na metodologia tradicional.

Ainda sob a finalidade de diversificar o repertório, CURY sugere adotar uma perspectiva histórica (2007, p.46-49), citando duas referências que trazem visões significativamente distintas à Pedagogia do Contraponto: *Contrapunto* (1991) de Diether de la Motte, e *Modal and tonal counterpoint: from Josquin to Stravinsky* (1992) de Harold Owen. Em ambas as obras, são contempladas técnicas contrapontísticas de períodos subsequentes ao século XVIII, e em especial no século XX, a diversidade de estilos composicionais enriquecem significativamente as situações musicais abordadas. Em seu livro, Motte

ênfata o contraponto a duas vezes em diversos momentos da História da Música, além de ser radicalmente contrário ao contraponto em espécies de Fux. Uma postura rara, dado que esta estratégia influenciou a grande maioria dos referenciais didáticos de Contraponto que há. Owen, por sua vez, questiona a ênfase no estudo do repertório de Palestrina e J. S. Bach, afirmando que não é possível obter uma formação diversificada focando apenas no estilo de dois compositores.

No sentido de oferecer estratégias notavelmente diferenciadas em relação à abordagem tradicional, a proposta de ÁVILA e CERQUEIRA (2009) trata do conceito de Contraponto segundo a concepção de Luciano Berio, entendendo que toda obra possui necessariamente um aspecto contrapontístico, variando apenas seu grau de complexidade (OSMOND-SMITH, 1991, p.4). Outra ideia, sugerida por THOMAS a partir da obra de Berio, é entender Contraponto como o resultado de elementos musicais especializados no tempo, e Harmonia como a condensação momentânea destes elementos. Dessa forma, entende-se que Contraponto e Harmonia são resultantes de um mesmo processo (THOMAS, 2007, p.194).

Ainda, de forma semelhante aos princípios de Harmonia adotados por BELKIN, é fundamental conceber Contraponto não somente como uma técnica composicional, mas um elemento musical a ser reconhecido auditivamente, de forma associada à escuta. A partir deste princípio, o ensino de Contraponto contempla aspectos técnicos e níveis gradativos de complexidade auditiva, sendo estes os dois critérios que norteiam a escolha do repertório estudado. Sob esta concepção, o *organum melismático* a duas vezes poderia ser contemplado a níveis elementares, pois além de se adequar às primeiras espécies do método de Fux, oferece um nível de reconhecimento auditivo mais acessível. Assim como no ensino de Harmonia, os corais de J. S. Bach deveriam ser vistos em estágios posteriores, dada a complexidade perceptiva da polifonia a quatro vozes – e da escrita bachiana. Por último, sugere-se pesquisar repertório da Música Popular que permita trabalhar o contraponto nessa perspectiva. Em várias obras, há contracantos que podem ser objeto de análise, sempre enfatizando a percepção musical na condução das melodias e, conseqüentemente, consonâncias e dissonâncias.

Paralelamente, a pesquisa de CURY evidenciou a grande heterogeneidade de experiências musicais de seus alunos, levando-a a analisar os estilos musicais mais presentes na vivência deles, verificando de que forma o ensino de Contraponto pode ser útil aos mesmos. Assim, a autora conclui que grande parte dos alunos – mesmo aqueles que não fazem o Bacharelado com habilitação em Composição – se dedica a escrever arranjos e pequenas composições, geralmente no estilo da Música Popular (CURY, 2007, p.90-91). Logo, a proposta seria que o professor buscasse maior proximidade com este repertório, podendo solicitar em algum momento da disciplina – por exemplo – que os alunos levem repertório de interesse que possuam alguma relação com o objeto de estudo, sendo neste caso o Contraponto. A partir daí, poderão ser aplicadas as ferramentas de análise e percepção utilizadas no repertório tradicional, realizando posteriormente atividades neste contexto.

Outro aspecto interessante mencionado por CURY (2007, p.89-90) é a frequente utilização de recursos tecnológicos, em especial programas de notação musical. A partir deles, é possível trabalhar a percepção, solicitando que os alunos analisem auditivamente aspectos de controle e condução das vozes. Porém, é importante que o professor não usufrua somente de recursos tecnológicos, solicitando aos alunos a performance vocal ou instrumental das passagens em outras atividades. O objetivo é desenvolver a performance e a leitura musical de forma orgânica, pois a utilização de recursos tecnológicos pode não assegurar o desenvolvimento destas habilidades.

Por último, CURY tece uma interessante observação:

Há, atualmente, uma multiplicidade de linhas de ensino musical que inclui desde abordagens calcadas nos modelos tradicionais dos antigos conservatórios até os métodos exclusivamente práticos, que objetivam o aprendizado rápido. Por um lado, o ensino tradicional fornece elementos importantes na estruturação dos conhecimentos; porém, estabelece uma distância entre o aprendizado teórico e a prática musical. Por outro, os métodos de aprendizado rápido solucionam questões práticas, mas não proporcionam uma base sólida de conhecimentos. (CURY, 2007, p.78)

Logo, devemos ter em mente que a formação completa é aquela que oferece toda a bagagem que culminou no atual contexto histórico-cultural, relacionando passado e presente. A tendência em abordar apenas o que é útil na prática é arriscada e superficial, não condizendo com o real objetivo de um curso superior de Música. Sendo assim, a função deste é oferecer uma gama mais ampla de informações, dentro das possibilidades. Todavia, é necessário haver um diálogo com o presente, fato que motivou a presente investigação.

6. Considerações finais

Procuramos oferecer sugestões para que o professor elabore atividades didáticas de Harmonia e Contraponto, tendo em mente a problemática histórica que envolve a metodologia tradicional destas disciplinas. Infelizmente, no cenário atual da Educação Musical brasileira, ainda há poucos subsídios didáticos que ofereçam propostas para o professor de Música. A única exceção é o professor que irá se dedicar ao ensino de Música na escola regular, pois nos últimos vinte anos, as pesquisas em Educação Musical tem voltado atenções quase que exclusivas a este perfil profissional. Naturalmente, a visão que se criou da Educação Musical no Brasil é que esta se restringe a métodos de ensino para escola regular, deixando de lado toda a bagagem pedagógica tradicional. Nomes como J. Dalcroze, M. Schafer, E. Willems e K. Swanwick são exaustivamente citados, não reconhecendo toda a amplitude e riqueza da Educação Musical além deste contexto.

As teorias da Psicologia, por sua vez, só são úteis se acompanhadas de ilustrações práticas na área de Música, pois as características desta área – que possuem particularidades como o ensino individual, o desenvolvimento da percepção musical e da aprendizagem motora, por exemplo – são muito

diferentes daquelas para os quais Watson, Bruner e Gagné, entre outros, voltaram seus olhares analíticos. Faz-se necessário, portanto, buscar por autores que aplicam fundamentos de Psicologia diretamente na Música, como no caso de Kaplan, Uszler e Fisher.

Com relação à Universidade, percebe-se na atualidade um forte discurso em prol da interdisciplinaridade, sinal que há um breve reconhecimento das falhas históricas do modelo acadêmico. Conforme mencionado anteriormente, o ensino fragmentado de Música – cujo embrião remete à fundação dos conservatórios – trouxe vários problemas para a Educação Musical, vistos até a atualidade em nossas instituições de ensino musical. Assim, é possível afirmar que as propostas apresentadas oferecem uma abordagem interdisciplinar ao ensino de Harmonia e Contraponto. Todavia, trata-se de uma afirmação redundante, pois todo ensino de qualidade é contextualizado e dialoga com outras áreas do saber e da prática artística, sendo esta a característica do ensino musical antes de se adequar ao modelo acadêmico.

Sobre a forma institucionalizada de pesquisa no Brasil, AQUINO (2006) afirma haver significativo progresso em relação ao reconhecimento da produção artística. Porém, ainda se observa algumas questões que precisam ser melhor discutidas na área de Música – e possivelmente às demais especialidades artísticas – devido ao caráter diferenciado destes ramos da atividade humana. Em parte dos programas de pós-graduação em Música brasileiros, ainda há preferência por professores que produzem trabalhos escritos, não havendo equilíbrio satisfatório entre produção artística e bibliográfica. O que se deve buscar é colaboração no trabalho, onde o perfil diferenciado de cada docente acrescenta à produção do programa como um todo. Espera-se, dessa forma, não afastar os grandes artistas que ainda lecionam nas Universidades brasileiras. Uma analogia pode ser feita com o caso de Theodor Leschetizky, importante professor do Conservatório de Viena da segunda metade do século XIX. Se fosse exigido a lecionar exclusivamente sob o sistema acadêmico de sua instituição, não teria formado Ignace Paderewski, Arthur Schnabel, Isabelle Vengerova e Edwin Hughes, entre outros (BOMBERGER In: PARAKILAS, 2001, p.130). Por último, com relação às políticas públicas voltadas à Cultura, observa-se a adoção de critérios questionáveis como “quantidade de pessoas atingidas”, entre outros. Assim, com a responsabilidade do apoio cultural passando do Estado à iniciativa privada através das Leis de Incentivo, há grande incerteza sobre a manutenção do patrimônio cultural brasileiro. Dessa forma, encerra-se o presente trabalho levantando mais uma necessidade para nossa área, exigindo ampla reflexão sobre o espaço da Música na sociedade.

Referências

AQUINO, Felipe Avelar de. *Prática Interpretativas e a Pesquisa em Música: dilemas e propostas*. In: XVI Congresso da ANPPOM. Brasília: UnB, 2006, p.103-112.

ÁVILA, Guilherme Augusto de. CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Uma proposta para o ensino de Contraponto*. In: Anais do XIX Congresso da ANPPOM. Curitiba: UFPR, 2009.

BELKIN, Alan. *General Principles of Harmony*. Montreal: Edição do Autor, 2008a. Disponível em <http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin>.

_____. *Principles of Counterpoint*. Montreal: Edição do Autor, 2008b. Disponível em <http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin>.

BOCK, Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

CARVALHO, Georgina Gama. *Afinando o piano: um estudo sobre o caráter criativo ou reprodutivo na formação do músico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 1995.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Um modelo de ensino e aprendizagem da Performance Musical*. Revista OPUS, v.15, nº2. Goiânia: ANPPOM, 2009, p.105-124.

COUPERIN, François. *L'art de Toucher le Clavecin*. Digitalizado por Nicolas Sceaux, 2008. Disponível em <http://imslp.org>.

CURY, Vera Helena Massuh. *Contraponto: o ensino e o aprendizado no curso superior de Música*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DIRUTA, Girolamo. *Il Transilvano: dialogo sopra il vero modo di sonar Organi, & iftromenti da penna*. Edição do autor, 1625. Disponível em <http://imslp.org>.

ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, 2003.

EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. *Manual de Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

FISHER, Christopher. *Teaching Piano in Groups*. Nova York: Oxford University Press, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Educação Pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios*. Música Hodie, v.6, nº1. Goiânia: UFG, 2001, p.75-96.

_____. *Um estudo sobre as redes de configurações sócio-culturais do corpo docente e discente de um conservatório musical*. Ictus, v.6. Salvador: UFBA, 2005, p.30-40.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Músico-Professor: uma questão complexa*. Música Hodie, v.7 nº1. Goiânia: UFG, 2007, p.27-49.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O Discurso dos Sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Traduzido por Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1988.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987. 2ª ed

KOENTOPP, Marco Aurélio. *Métodos de Ensino de Harmonia nos Cursos de Graduação Musical*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, 2010.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de. *Harmonia: uma abordagem prática*. São Paulo: Editora Embriform, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Traduzido por Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002. 8ª ed

OSMOND-SMITH, David. *Berio*. Nova York: Oxford University Press, 1991.

PARAKILAS, James. *Piano Roles: three hundred years of life with the piano*. New Haven: Yale University Press, 2001.

PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. *The Science & Psychology of Music Performance*. Nova York: Oxford University Press, 2002.

RODRIGUES, Henderson J. *Teoria Schenkeriana e o Ensino de Harmonia: um relato de experiência*. In: Anais do XVI Encontro da ABEM Nacional e Congresso Regional da ISME na América Latina 2007. Campo Grande: UFMS, 2007.

SCHÖENBERG, Arnold. *Theory of Harmony*. Traduzido por Roy E. Carter. Los Angeles: California University Press, 1978. 3ª ed

THOMAS, Philip. *Berio's Sequenza IV: Approaches to performance and interpretation*. Contemporary Music Review, v.26, nº2. Londres: Routledge, 2007, p.189-205.

TRAGTENBERG, Livio. *Contraponto: uma arte de compor*. São Paulo: EDUSP, 2002.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. Belmont: Schirmer Books, 2000. 2ª ed

Sobre os autores

Daniel Lemos Cerqueira é técnico em Piano pela Academia de Música Lorenzo Fernandez na classe da pianista Maria Luísa Urquiza Lundberg, Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na classe do pianista Miguel Rosselini, e Mestre em Performance pela mesma instituição, orientado pela profa. Dra. Ana Cláudia de Assis e sendo aluno de Piano do prof. Dr. Maurício Veloso. Apresentou-se em diversas salas de concerto no Brasil, como pianista solista e acompanhador. Participou de festivais e cursos de interpretação com Celina Szrvinsk, Luís Senise, Fany Solter, Michael Uhde, Ricardo Castro e Fernando Corvisier, entre outros, sendo laureado em concursos de interpretação pianística. Foi professor substituto de Piano na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e desde 2009 trabalha como professor Assistente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem se dedicado à pesquisa principalmente na área de Pedagogia da Performance Musical, com publicações em livros, periódicos e eventos nacionais e internacionais.

Guilherme Augusto de Ávila iniciou sua graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e concluiu seu bacharelado em violão pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na classe do professor Fernando Araújo. É Mestre em Performance pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação do professor Dr. Mário Ulloa. Participou de master-classes com importantes violonistas, entre eles Fábio Zanon e Eduardo Isaac. Atuou diversas vezes como concertista, realizando recitais em diversas cidades brasileiras. Como pesquisador, possui publicações em simpósios nacionais e internacionais. Foi professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e também da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é professor Assistente e chefe do Departamento de Artes da UFMA.