

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Licenciatura em Música

LUCAS DE JESUS FRANCHETTO

Consonâncias e dissonâncias no ensino de teoria musical: uma breve
análise crítica de métodos e suas aplicações pedagógicas

SÃO PAULO

2022

LUCAS DE JESUS FRANCHETTO

Consonâncias e dissonâncias no ensino de teoria musical: uma breve
análise crítica de métodos e suas aplicações pedagógicas

Monografia apresentada ao Instituto de
Artes da Unesp como parte dos
requisitos para conclusão do curso de
graduação em Licenciatura em Música
orientada pelo Prof.º Dr. Marcos José
Cruz Mesquita

SÃO PAULO

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

F816c	Franchetto, Lucas de Jesus, 1996- Consonâncias e dissonâncias no ensino de teoria musical : uma breve análise crítica de métodos e suas aplicações pedagógicas / Lucas de Jesus Franchetto. - São Paulo, 2022. 60 f. Orientador: Prof. Dr. Marcos José Cruz Mesquita Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Música - Instrução e estudo. 2. Teoria musical. 3. Ensino - Metodologia. I. Mesquita, Marcos José Cruz. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 780.7
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

LUCAS DE JESUS FRANCHETTO

Consonâncias e dissonâncias no ensino de teoria musical: uma breve
análise crítica de métodos e suas aplicações pedagógicas

Monografia apresentada ao Instituto de
Artes da Unesp como parte dos
requisitos para conclusão do curso de
graduação em Licenciatura em Música
orientada pelo Prof.º Dr. Marcos José
Cruz Mesquita

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 05/12/2022

Banca examinadora

Prof. Dr. Marcos José Cruz Mesquita - Orientador

Profª. Drª. Andréia Miranda de Moraes Nascimento

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço, primeiramente, à minha família mais próxima que me deu e continua me dando apoio e suporte desde o início da minha graduação, o que inclui meus pais, meus irmãos e minha cunhada. Agradeço especialmente ao meu irmão Caique Franchetto e à minha cunhada Laura Rocha que, além de escutarem meus lamentos durante a pandemia, também me incentivaram e me ajudaram a me manter são e a concluir este trabalho.

Às diversas instituições que contribuíram para o meu desenvolvimento musical, o que inclui o Conservatório Musical Maraiza, a ETEC de Artes, a EMESP e a UNESP, além de projetos sociais como o Programa Vocacional. É importante ressaltar que essas instituições e programas são, em sua maioria, de ensino gratuito, algo que sempre está sendo ameaçado por algumas alas políticas do nosso país, mas que têm suma importância para a acessibilidade da população à educação.

Aos amigos que carrego comigo desde o ensino médio no SESI, concluído há quase dez anos. Pessoas incríveis que tenho um prazer enorme de encontrar hoje com frequência; essas amizades se fortalecem cada vez mais com o passar do tempo. Agradeço especialmente à Rebeca Miranda, que se graduou recentemente na área da pedagogia, se encaminha para a pós-graduação e que me inspirou muito a concluir este trabalho pela forma como se dedica com amor e carinho à educação.

Aos amigos que conheci na área da música tanto nas instituições em que estudei, como pelos trabalhos musicais realizados durante os últimos anos, por muitas trocas de experiências com pessoas de diferentes idades, diferentes contextos culturais e sociais. Participar de uma pluralidade de eventos talvez seja uma ótima forma de sentir a vida, de se sentir presente, de se manter interessado e curioso pelo mundo. Agradeço especialmente à Beatriz da Matta, à Camila Silva, à Carla Ponsi, ao João Pintyá e à Nathalie Magalhães, pessoas muito importantes e presentes na minha vida que tanto conhecem sobre mim, minhas qualidades e meus defeitos.

Ao meu orientador, Marcos Mesquita, que teve muita paciência com a minha dificuldade em escrever um TCC em uma pandemia, independentemente do quão desorganizado eu seja com os prazos. Agradeço especialmente à Daisy Fragoso que entrou neste trabalho como coorientadora, contribuiu muito para as referências do trabalho, mas que teve seu contrato de professora substituta encerrado no final do ano passado, logo, eu credito seu nome aqui, mesmo que informalmente.

RESUMO

O trabalho a seguir tem como objetivo a realização de uma breve análise a respeito de alguns materiais didáticos utilizados em aulas de teoria musical em instituições como escolas de música, conservatórios, escolas técnicas etc. Compreendendo que esses espaços possuem uma pluralidade de contextos sociais e culturais, torna-se necessário discutir se estes materiais contemplam essa variedade de contextos e se estão alinhados com o mundo contemporâneo. São discutidas estratégias do ensino musical tradicional e as metodologias mais recentes que, aparentemente, contribuem para um aprendizado musical mais significativo, como o uso de práticas criativas (a improvisação, o jogo musical, a composição etc.), apontadas por educadores como Swanwick, Gainza e Fonterrada. Para definir a escolha destes materiais, foi aplicado um questionário com professores da área de música que relataram quais materiais fizeram parte de suas formações musicais e suas opiniões a respeito do ensino da prática e da teoria musical.

Palavras-chave: teoria musical, educação musical, metodologia de ensino, material didático

ABSTRACT

The following work aims to analyse briefly some teaching materials used in music theory classes in institutions such as music schools, conservatories, technical schools, etc. Understanding that these spaces have a plurality of social and cultural contexts, it is necessary to discuss if these materials contemplate this variety of contexts and if they are aligned with the contemporary world. Traditional strategies of musical teaching are discussed, as well as more recent methodologies that apparently contribute to a more significant musical learning, such as the use of creative practices (improvisation, musical play, composition, etc.), pointed out by educators such as Swanwick, Gainza and Fonterrada. To define the choice of these materials, a questionnaire was applied to music teachers who reported which materials were part of their musical training and their opinions regarding the teaching of music practice and theory.

Keywords: music theory, music education, teaching methodology, teaching material

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA.....	10
3 O MÉTODO NO ENSINO DE MÚSICA.....	16
4 PESQUISA COM PROFESSORES.....	25
5 OS MÉTODOS DA AULA DE TEORIA MUSICAL	28
5.1 Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical.....	28
5.2 Rítmica.....	30
5.3 Teoria da música.....	33
5.4 Compêndio de teoria elementar da música.....	36
5.5 Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática.....	38
5.6 Considerações acerca dos materiais.....	41
6 CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
ANEXO.....	46

1 INTRODUÇÃO

A música, de forma generalizada, é presente nos mais diversos contextos sociais das formas mais variadas possíveis; é praticamente inevitável o acesso à práticas musicais para qualquer pessoa que viva em sociedade. Por razões culturais, institucionalizou-se formas de praticar música e de também estudá-la onde, no senso comum, seria por meio de locais como escolas de música, conservatórios, projetos sociais etc.

Ao estar presente nestes espaços específicos de ensino como um estudante ou parte do corpo docente, percebe-se como é comum encontrar materiais didáticos, métodos, livros, enfim, que são utilizados em disciplinas tanto práticas quanto teóricas e que são ofertados pelas instituições ou escolhidos pelos próprios educadores. Considerando que aulas práticas vão para um direcionamento, obviamente, mais prático, é esperado que a maioria destes materiais didáticos estejam presentes nas disciplinas mais teóricas em que haveria um estudo mais conceitual e reflexivo sobre o que é realizado em música. Muitas vezes, a *aula de teoria* se resume a todo conhecimento “não-prático”, ou seja, que não está vinculado às aulas de instrumento individual ou práticas de conjunto. Apesar de muitas vezes chamada de “aula de teoria”, é nesse espaço no currículo de escolas de música que se desenvolvem conhecimentos de notação musical, de percepção, de solfejo, de harmonia etc.

As aulas de teoria musical, muitas vezes, são acompanhadas de materiais didáticos que auxiliam na formação dos alunos nestas instituições de educação musical. É importante considerar que esses espaços escolares, de forma geral, possuem uma pluralidade de contextos culturais e sociais, sendo assim, a justificativa para a realização desta pesquisa se baseia na necessidade de analisar estes materiais didáticos enquanto ferramentas pedagógicas para um ensino musical significativo, no qual a educação não se resume somente à transmissão de conteúdos, mas no processo de desenvolvimento de capacidades e na apropriação significativa de diferentes saberes, como apontou Penna (2009).

O objetivo geral do trabalho é relacionar alguns materiais didáticos utilizados em aulas de teoria musical com ferramentas de educadores e educadoras da área da pedagogia e/ou da educação musical, como práticas criativas (FONTEERRADA, 2015) e a composição musical (SWANWICK, 2003), realizando assim uma breve análise crítica sobre estes materiais apontando o uso (ou a sua ausência) dessas ferramentas de ensino. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os conceitos a respeito da educação musical conservatorial, construídos historicamente e ainda vigentes culturalmente; além disso, tem-se como objetivo conhecer e indagar sobre os conceitos metodológicos do ensino e prática

musicais pensados por educadores em música; por fim, visa-se relacionar essas leituras com as vivências e práticas dos professores de música entrevistados, a partir do levantamento de materiais utilizados e de suas práticas docentes.

Como forma de direcionamento quanto aos materiais didáticos a serem analisados neste trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo com professores da área da educação musical. A pesquisa foi feita a partir de um questionário enviado online a esses professores que relataram materiais didáticos aos quais tiveram acesso em suas formações musicais, a opinião pessoal deles a respeito dos materiais citados e sobre o ensino de música com a utilização de materiais didáticos teóricos.

2 O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA

Os conservatórios são tradicionais instituições no ensino de música, seja na esfera pública ou privada. Muitos desses espaços oferecem cursos de musicalização para crianças pequenas e/ou cursos de um determinado instrumento musical para diferentes faixas etárias, nos quais, de acordo com cada instituição, podem ser acompanhados de aulas extras que servem de suporte para o aprendizado deste instrumento musical escolhido. Se um aluno se matricular em um conservatório no curso de violão, por exemplo, ele poderá ingressar em outras aulas disponíveis na instituição, como teoria musical, percepção musical, coral, prática em grupo etc; a obrigatoriedade na participação destas aulas extras vai depender da escola. Há instituições que dividem os conteúdos entre *música popular* e *música erudita*, oferecendo, por exemplo, música de câmara para alunos de determinados instrumentos já consagrados na tradição clássica ocidental (como é o caso de violino) e prática de banda para alunos de instrumentos mais conhecidos no âmbito popular, como é o caso de guitarra elétrica.

Pela obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (no que diz respeito ao ensino regular) ainda ser recente no Brasil, os conservatórios e as escolas dedicadas ao ensino de música são comumente vistos como os espaços dominantes do que diz respeito à educação musical, ao aprendizado *formal* de música. Muitas pessoas podem ter suas primeiras experiências musicais práticas desenvolvidas nestes espaços; pode-se ter, também, pessoas com muitas experiências musicais obtidas ao longo dos anos de maneira informal e que olham estes espaços como uma oportunidade de aprimoramento no que tange ao domínio de determinado instrumento ou a conceitos de leitura musical, harmonia etc. Para Swanwick, a educação musical formal pode nem ser necessária, porém ela é, de fato, um ponto de acesso crucial a muitas pessoas; mas também pode ser negligente ou negativa para outras (SWANWICK, 2003).

De acordo com Fonterrada (2008), migrou-se para as Américas no século XIX este formato de instituição de ensino de música particular que sistematizou a prática musical como um compilado de técnicas que tinham como objetivo o domínio técnico instrumental: “Na época do individualismo e do virtuosismo [o Romantismo], as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuose e corroboravam a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos.” (FONTEERRADA, 2008, p. 81). No Brasil, criou-se o Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, em 1845 e também o Conservatório Dramático Musical, em São Paulo, em 1906. Este último, mais recente, mas ainda com a ideia que ensino de música e ensino de

instrumento musical são sinônimos. Os procedimentos se resumiam muitas vezes a exercícios técnicos, repetição, memorização e formação de repertório, segundo Fonterrada (2008). Nos conservatórios, a aula de instrumento individual é considerada, na maioria dos casos, como a principal disciplina. Este instrumento dá nome ao curso, ou seja, uma pessoa não se matricula em uma instituição no Curso de Música, mas sim no Curso de Piano ou no Curso de Flauta, onde ainda pode haver a diferenciação no contexto musical: o Curso de Violão Popular ou o Curso de Violão Erudito.

Além da ênfase dada ao domínio técnico-instrumental no ensino de música, outro elemento muitas vezes tratado como prioritário e entendido como *aprender música* é o da escrita musical tradicional, ou seja, a partitura. Swanwick (2003) considera que qualquer forma de notação musical é uma forma de análise e que, por isso, ela é necessariamente parcial e incompleta, pois “analisar é tomar uma seção específica da experiência intuitiva ampla e direcionar nosso foco para esse ângulo escolhido” (SWANWICK, 2003, p. 59). Para Swanwick, a capacidade de ler ou escrever música não é o objetivo final da educação musical, mas simplesmente um meio e que muitas vezes pode ser uma capacidade desnecessária. Para Pereira (2016), os conservatórios forjam a crença que para se aprender música, deve-se aprender a ler partitura e assim aprender a tocar algum instrumento ou cantar; ao mesmo tempo que o domínio da escrita e leitura musical é tratado como um elemento primário em música, entende-se também que o objetivo do ensino de música se resume unicamente a compreender uma partitura e interpretá-la no instrumento (ou no canto) de forma eficaz.

Ao traçar historicamente livros didáticos presentes na educação musical brasileira, Pereira observa a cultura criada dentro das tradicionais instituições de ensino:

A partir desses traços curriculares mapeados, é possível hipotetizar que a escola acaba por criar, ao longo dos anos, uma cultura própria relativa ao ensino de música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical. (PEREIRA, 2016, p. 31)

Sendo assim, é importante observar que essa educação musical centrada nos domínios técnico-instrumentais e de escrita é vinculada à ideia de *música erudita*, ou seja, repertórios tradicionais de origem europeia. Couto (2009) ressalta que o ensino tradicional de música coloca uma grande ênfase no domínio da escrita pois é uma forma de perpetuar essa prática do repertório clássico; nessa situação, o domínio da escrita é indispensável. Compreendendo que a escrita musical é necessária nesse contexto, pode-se questionar se o ensino de música,

nessa concepção mais conservadora, não acaba tendo como objetivo único a reprodução de um repertório de compositores considerados canônicos na música tradicional europeia, tornando as aulas de música em fábricas de instrumentistas.

É importante destacar que os primeiros educadores na colonização brasileira, os jesuítas, influenciaram fortemente o conceito de educação no Brasil. O rigor metodológico e imposição cultural lusitana desconsideravam a cultura e os valores locais, logo, todos estes conceitos de educação eram ditados pela pátria portuguesa e por outras influências europeias (FONTERRADA, 2008). Consequentemente, a educação musical no Brasil também seria influenciada por seus colonizadores e desconsideraria práticas que não fossem oriundas da tradição europeia ocidental.

Esta influência também é destacada por Queiroz (2015), pois, para ele, ocorreu um *monoculturalismo* até o século XX na Europa ocidental e em muitos países da América Latina que sofreram processos severos de colonização. Este autor entende que o monoculturalismo é caracterizado pelo domínio exacerbado de valores e práticas culturais sobre outras culturas, impondo de forma universal e hegemônica essa cultura. O autor destaca que na segunda metade do século XX se evidenciou a grande variedade de *músicas do mundo*, com suas diferenciações e complexidades e que “padrões estéticos e dimensões simbólicas estabelecidos para uma determinada expressão musical não podem ser utilizados como parâmetros para a análise, compreensão, valoração e, principalmente, hierarquização das culturas musicais” (QUEIROZ, 2015, p. 201-202). Para Batres (2015), o discurso eurocêntrico continua sendo privilegiado na América Latina e que seria fundamental a incorporação de saberes dos mais diversos povos latinoamericanos, seja por uma questão de equidade ou por valoração do que é feito artisticamente nesses inúmeros espaços. A autora atribui o termo *genocídio cultural* ao abordar essa invisibilização na difusão de manifestações musicais locais tanto tradicionais como contemporâneas, já que estes espaços estão a serviço da publicidade e do mercado (BATRES, 2015). Por conta deste *monoculturalismo* e deste *genocídio cultural*, é esperado que práticas musicais de tradição europeia sejam predominantes nas instituições de ensino musical brasileiras.

Se um dos objetivos da educação contemporânea é a formação de um cidadão crítico, autônomo e com respeito à diversidade, o monopólio de um sistema ideológico que direciona o ensino a somente uma prática específica parece equivocado. Isso significa, logicamente, que não se trata de eliminar dos currículos e da prática musical o trabalho de notação ou de música erudita; é importante e essencial que esteja presente nos currículos. Trata-se de ter a diversidade presente em diferentes manifestações, repertórios, sistematizações, culturas etc

(PEREIRA, 2016). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conhecimentos musicais “passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 196), logo, não se pode reduzir a aula de música somente ao domínio da leitura e à técnica instrumental, seja em música popular ou erudita.

Para Arroyo (2001), o conservatório de música é muitas vezes visto com uma noção de educação musical estática e ultrapassada, porém, muitos destes espaços se modificaram e já não priorizam o ensino de música tradicional, como em sua concepção original. Em muitas escolas e conservatórios foram incluídas disciplinas, práticas e aulas de instrumentos com o foco em música popular, ou seja, tudo que não é erudito (ARROYO, 2001), aglutinando diferentes práticas musicais em uma única categoria.

Há, desde o século passado, uma crescente difusão da música popular, algo que faz com que ela passe a ocupar também estes espaços de educação. De acordo com Couto (2009), o desenvolvimento de tecnologias como a gravação mecânica no final do século XIX e a rádio na primeira metade do século XX foram cruciais para a difusão da música popular de diversas localidades. Para a autora, a sensibilidade das pessoas em relação à música popular se justifica por seu acesso ser constante e inevitável por conta dos meios de comunicação, principalmente se for considerada a sua propagação por meio da internet. Assim como é inevitável o acesso a música popular, torna-se também inevitável a sua presença nas instituições de ensino.

A música popular, no conservatório, pode sinalizar uma mudança sobre esta visão no ensino de música, mas ao mesmo tempo pode submetê-la ao modelo tradicional do conservatório:

A inserção da *música popular* nesse cenário [o conservatório de música] sinaliza fortemente para mudanças, de certa maneira até mesmo para sua sobrevivência como instituição. [...] Por outro lado, a música popular aparece submetida a práticas consagradas da música erudita e a práticas escolares. As representações sociais da cultura musical acadêmica ainda mantém uma aura de superioridade da música erudita. (ARROYO, 2001, p. 66)

É natural que, em um primeiro momento, a música popular esteja submetida às práticas mais tradicionais, pois muitas destas manifestações populares são recentes em instituições formais de ensino. Queiroz (2015) também observa que, nas últimas décadas, houve a inclusão de música popular em instituições formais de ensino e ressalta que as estruturas curriculares e as estratégias de ensino continuam sendo as mesmas, reconhecendo-se que a prática musical se alterou, mas o novo repertório se enquadrou em

velhos padrões de ensino (QUEIROZ, 2015). Outro autor que questiona a forma como é incluída a música popular dentro das instituições formais de ensino é Swanwick: para a música popular se tornar *respeitável* e institucionalizada, ela é modificada para se adequar à sala de aula, aos objetivos da educação musical e, com isso, exclui-se os contextos culturais, as danças, o impacto no volume, ela se torna *pseudomúsica* (SWANWICK, 2003). Um fator importante que Swanwick levanta é a forma como é observada a música popular no oriente, no continente africano ou latino-americano. Para o autor, essas *músicas do mundo* podem e devem estar presentes na educação musical se elas forem olhadas como música e não como manifestações *exóticas* que devem ser intocadas:

É por isso que prefiro o conceito integrador do ‘intercultural’ em vez da ideia de ‘multicultural’, mais desagregadora e, às vezes, racista. É um absurdo discriminativo dizer que não podemos entender algo da, digamos, música ‘oriental’ sem entender a cultura e/ou a ‘mente’ orientais. (SWANWICK, 2014, p. 147)

Entende-se, então, que o conceito *intercultural* pode ser visto como um avanço em relação ao conceito *multicultural*, pois o primeiro visa a interação entre diferentes culturas de forma horizontal, ou seja, sem uma hierarquização ou superioridade de uma cultura em relação à outra; o *multicultural*, por si só, apenas aponta a existência dessas diferentes culturas, mas sem a necessidade de relacioná-las ou resolver este conflito entre *nós* e *elas*.

Para Arroyo, um olhar antropológico pode proporcionar à educação musical uma ampliação conceitual necessária que poderá lidar com este conflito entre a música popular e a música erudita nestas instituições; “essa ampliação contribuirá para se abordar as músicas populares nos sistemas escolares/acadêmicos livres das amarras da cultura musical erudita que, afinal, tem sido a lógica hegemônica nesses sistemas” (ARROYO, 2001, p. 67).

Sobre este olhar antropológico, Arroyo se refere à importância dos *significados locais*, ou seja, o sentido daquela prática em específico em um determinado grupo social. Em uma instituição de ensino, há uma pluralidade de contextos sociais, de experiências e vivências que não podem ser ignoradas, seja do lado dos educadores ou dos estudantes. Se isso for considerado, é necessário que se trabalhe na aula de música estas práticas. Este olhar antropológico é *relativizador*, pois considera todas práticas culturais igualmente relevantes (ARROYO, 2000). Observar as músicas populares como práticas culturais relevantes evita com que se trabalhe com elas com uma *postura limitada*, ou seja, que a encaixe no modelo de aprendizagem de música erudita e se aproprie dela como uma ponte para “ensinar” ao corpo

discente o que este sistema escolar consideraria mais importante e de maior valor cultural: a música erudita.

Um ponto importante sobre a inclusão da música popular nestes espaços é também a desmistificação de alguns conceitos relacionados aos seus meios de aprendizado. De acordo com Couto, existe a crença equivocada que o aprendizado de músicas populares não se dá por meio do estudo (ou vivência), mas sim por talento natural, por dom divino. É compreensível, já que repertórios de música popular foram, há tanto tempo, marginalizados em instituições formais de ensino (COUTO, 2009). Outro ponto importante destacado pela autora é que o aprendizado em música popular se desenvolve, muitas vezes, em grupos. Isso se contrapõe à lógica Romântica do individualismo e também da noção do professor como detentor único de conhecimento.

Em contraposição à tradição da escrita, a música popular reforça a tradição oral, o aprendizado por meio da escuta, muitas vezes apelidado como *tirar de ouvido* um determinado repertório: “esses músicos [populares] têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar ‘de ouvido’, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva” (SWANWICK, 2003, p. 69). Na música erudita, o domínio técnico sob o instrumento é incentivado nas instituições de ensino, nos festivais de música e concursos; na música popular também, porém, é comumente mais incentivada a liberdade criativa dos músicos no improviso, nas composições e a própria vivência de um indivíduo em determinada manifestação musical. Apesar da notação musical tradicional não ser um fator indispensável para a prática de música popular, ela é ainda sim uma vantagem para os músicos (COUTO, 2009). Muitos dos materiais encontrados para música popular na internet utilizam de letras cifradas (no caso das canções) e partituras em songbooks onde comumente se escreve uma melodia com os acordes em cima dos compassos para os instrumentos acompanhadores.

Compreende-se, então, que o modelo tradicional de conservatório de música, no qual se trabalha a música erudita e fragmenta o conhecimento musical em disciplinas que priorizam o domínio instrumental e a escrita musical persiste, porém, por uma questão de necessidade e mudança sociocultural, passou a incluir música(s) popular(es). A questão é se as metodologias de ensino, os materiais didáticos e as práticas desenvolvidas nestes espaços são condizentes com uma educação musical intercultural.

3 O MÉTODO NO ENSINO DE MÚSICA

Desde 2008, as pesquisas e discussões acerca de métodos na educação musical cresceram no Brasil em decorrência da Lei Nº 11.769 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino básico. Por *método* em educação musical, entende-se tanto as propostas de ações pedagógicas, as formas de ensinar e organizar o trabalho docente e até as *materializações* dessas propostas em livros didáticos (REYS; GARBOSA, 2010), onde pode-se ter uma variedade de segmentos: métodos progressivos de instrumentos musicais, livros de teoria musical, solfejo rítmico e/ou melódico, harmonia, improvisação etc.

Pesquisas recentes acerca de materiais didáticos em educação musical tendem a focar no ensino básico. Bessa (2012) fez um levantamento do ensino de música em 97 escolas (dentre elas escolas municipais, estaduais e particulares) na cidade de São Paulo onde apenas 26 (27%) ofereciam música como prática curricular e, dessas escolas, apenas 4 utilizavam algum material editado, enquanto 16 tinham materiais elaborados pelo próprio professor e outras 6 tinham materiais não especificados, onde negaram o uso de materiais, instrumentos, partituras etc. Para a autora, o material didático de música ainda é escasso e que “nas áreas em que ainda não há uma tradição de ensino escolar – como é o caso de Música – o material didático figura como elemento primordial para o estabelecimento de uma base curricular comum a todo o país” (BESSA, 2012, p. 20), apesar do livro em sala de aula não ser garantia de aprendizado ou do ensino de música. É importante notar que a maioria das escolas que oferecem música deixam o professor ser responsável pela escolha dos materiais didáticos. Fazer com que os professores não sejam dependentes de materiais específicos é importante já que isso oferece liberdade ao planejamento da disciplina, porém como a própria autora relata, foi possível encontrar conteúdos com erros conceituais e a naturalização da notação musical tradicional como algo intrínseco à música para os alunos.

Ribeiro (2013) realizou uma pesquisa mostrando a trajetória da educação musical no Brasil por meio de livros didáticos. De acordo com a autora, “foi possível verificar pensamentos relacionados a um determinado momento histórico e cultural, bem como a tendências pedagógicas e políticas educacionais que influenciam essa produção” (RIBEIRO, 2013, p. 9). Esses pensamentos são veiculados nos livros em concepções de música, educação e educação musical em diferentes períodos. A autora constatou, por exemplo, materiais com concepções de educação apenas como forma de domínio de conteúdos, outros que visavam a racionalidade acerca de música como um elemento primordial ou que possuíam um caráter mais “disciplinador” e até patriótico; materiais mais antigos que olham a música como um

fenômeno à parte de contextos sociais, ou seja, somente com a visão de estudar os conteúdos acerca de música enquanto arte; materiais mais recentes que passam a ter uma visão mais ampla sobre a formação do ser humano, pensando-se na função da educação, nos contextos sociais etc.

Oliveira (2005) realizou entrevistas com 20 professores de música da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre onde todos os professores consideraram os materiais didáticos importantes nas práticas pedagógico-musicais e que servem como *mediadores* entre o processo de ensino e aprendizagem. No caso, a pesquisa entende como “material didático” os livros, métodos de ensino de música, vídeos, CDs, sites na internet, partituras, exercícios etc. Para uma das professoras da pesquisa, qualquer método ou metodologia já é um “material didático”. Esses materiais podem ser fundamentais para a organização e o planejamento das aulas de alguns professores. De acordo com os professores e até alunos na pesquisa, o manuseio desses materiais “proporciona uma compreensão maior dos conteúdos musicais a serem desenvolvidos, bem como o contato com os elementos que os professores pretendem concretizar em aula” (OLIVEIRA, 2005, p. 62). Inclusive, os materiais são utilizados pela maioria desses professores no processo de avaliação.

É importante compreender que os métodos de ensino são criados de acordo com a necessidade social, histórica e educacional em que se encontram e, conforme essas necessidades mudam, os métodos também se alteram. Reys e Garbosa (2010) traçam reflexões acerca do método para violoncelo de Michel Corrette de 1741, onde, por exemplo, o baixo contínuo era uma técnica necessária aos violoncelistas já que era um recurso presente no repertório da época, logo, o método para violoncelo incentivava o domínio dessa técnica. Sendo assim, “os métodos, enquanto livros didáticos para o ensino instrumental, estão relacionados à visão de mundo e acompanham mudanças apresentando diferentes abordagens de acordo com a época em que são concebidos.” (REYS; GARBOSA, 2010, p. 110-111). Um material mais recente que pode ser mencionado como um exemplo é o livro “O violão de 7 cordas: teoria e prática”, de Luiz Otávio Braga (2002), onde a proposta é trabalhar o violão de 7 cordas dentro de uma tradicional prática brasileira nos centros urbanos, no caso, o choro. Sendo assim, o livro possui uma metodologia direcionada tanto ao domínio técnico essencial como para a prática deste repertório específico, dentro da sua linguagem e das suas necessidades. Aprender a condução de baixos (apelidada de *baixarias*) e o acompanhamento dos diferentes ritmos do gênero (choro, polca, samba, valsa etc.) são técnicas essenciais, além da própria vivência nesta prática. Provavelmente seria um material utilizado por professores e estudantes que tivessem como objetivo específico trabalhar a linguagem tradicional do choro,

porém seria inadequado o seu uso para outros contextos, como, por exemplo, no repertório de música flamenca ou de música barroca.

Além de relações sócio-históricas no qual o método foi elaborado, cada educador ainda pode utilizar determinado material por familiaridade, por ser indicado em uma instituição de ensino ou por contemplar determinado tipo de repertório. De acordo com Gainza:

Método é uma forma ativa e consciente de resposta individual às demandas e necessidades internas ou impostas pelo meio ambiente. [...] Por um processo natural de identificação, os diferentes professores se sentirão mais atraídos por aqueles métodos que mais se assemelham à sua própria natureza. (GAINZA, 1977, p. 49, tradução nossa)

Sendo assim, cada educador utilizará o método que está mais alinhado às próprias concepções de música e necessidades individuais e até coletivas, ou seja, pela própria experiência como educador, mas também como educando: ao lecionar, percebe-se o que “funciona” ou não em sala de aula com os estudantes, além de que no próprio processo formativo do educador entende-se o que “funcionou” para si mesmo. Se um professor de instrumento, por exemplo, se desenvolveu musicalmente por meio de métodos progressivos, provavelmente ele usará esse mesmo material com seus alunos de instrumento, seja na aplicação rígida desse material, seja por meio de adaptações em decorrência das necessidades do educando, mas possivelmente encontrará alunos que não se adequem a um formato progressivo e linear de aprendizagem.

Supondo que um determinado método ou metodologia funcione, de maneira geral, em algum contexto escolar específico, há um risco do educador se transformar em um defensor desse método e aplicá-lo de forma inquestionável. De acordo com Penna (2009), pode até ser eficiente em determinados contextos, porém isso pode reduzir o professor a um mero reprodutor de propostas pedagógicas, sendo essa a lógica de grandes redes particulares de educação que utilizam de um mesmo material para todas as suas unidades de ensino ou divulguem esse material como certeza de um ensino “significativo”, com “resultados”, mas “esse tipo de material didático desconsidera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que será utilizado e, na sua aplicação, o professor tem uma função meramente instrumental” (PENNA, 2009, p. 1352). Ao se utilizar um método específico como certo, como verdadeiro e funcional, solidifica-se a aprendizagem de forma unilateral, dando pouca abertura a questionamentos e mudanças, tornando o ensino, aparentemente, em um formato tradicional e obsoleto.

Para Paynter (2000), a noção de seguir a metodologia de terceiros à risca possui a chance de tornar o processo de ensino musical em algo mecânico, *não-musical*. O autor questiona as metodologias pois, ele acredita que são pessoais, logo, não podem ser seguidas por outras pessoas:

O problema reside no facto de que, embora a pessoa que originalmente concebeu determinado processo seja, com toda a probabilidade, capaz de o seguir com sensibilidade, flexibilidade e - no caso da nossa área de especialização - musicalidade, há o perigo de aqueles que se limitam a 'adoptar' esse método o poderem tratar como uma sagrada escritura, a ser obedientemente seguida 'à risca', em todos os detalhes, tendo como resultado que o ensino ministrado se torne mecânico e *não-musical*. Repugnam-me a ideia de um 'Método Paynter'. (PAYNTER, 2000, p. 4)

Paynter acaba tendo uma opinião um pouco mais radical, evitando assim a utilização de métodos ou metodologias que não sejam próprias dos autores, mas há uma maneira de aplicar metodologias de forma não-mecanicista? Para Gainza (1977), métodos eficientes são aqueles que perduram, que se *acumulam*, se *unem* de acordo com o tempo e não perdem sua validade. Um método que trabalhe de forma sistemática e utilize sempre as mesmas ferramentas, nessa concepção, está fadado a perder sua validade. Assim, para a autora, como uma obra musical deve ser recriada pelo intérprete e não somente reproduzida, a metodologia enquanto "obra pedagógica" deve ser reinterpretada pelo educador, seja integralmente ou parcialmente, sem se prender a procedimentos ou recursos utilizados pelo criador na prática original desse método, recriando a sua visão pedagógica, considerando, é claro, todas as questões sócio-culturais envolvidas.

Qualquer ambiente educacional é um espaço gerador de experiências, seja por parte de alunos ou por parte do corpo docente. A experiência é particular, pessoal, portanto não é mensurável, não é reproduzível como um experimento, será diferente para cada pessoa. De acordo com Bondía (2002), experimento e experiência entram como situações opostas, já que "se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível" (BONDÍA, 2002, p. 28). Justamente por isso, não é possível que as experiências particulares de um educador possam simplesmente ser repassadas; os saberes adquiridos dessas experiências não podem ser transferidos aos alunos (FREIRE, 2002), nem formatados em um método onde haja certeza de sua aplicabilidade e funcionalidade de forma universal, por isso se faz necessária a reinterpretação de cada método. Ainda para Bondía, a ciência moderna tenta converter a experiência em um método, em um caminho seguro, então no momento que métodos (no sentido da aplicabilidade mecanicista de um material didático específico) passam a ser o vetor

principal do processo de ensino-aprendizagem, elimina-se a possibilidade de alunos gerarem *saberes de experiências*, reduzindo o papel do educador a um mero reprodutor técnico e transferidor de conteúdos e informações.

Ter consciência que a educação não se resume em adquirir informações e dominar conteúdos, é importante que, na experiência formativa do docente, ele “se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12), fazendo um paralelo com criar saberes oriundos de experiências. Gainza corrobora com essa ideia ao afirmar que métodos devem “contemplar uma pluralidade de materiais que dêem aos alunos a possibilidade de realizar diversos tipos de experiências auditivas e musicais” (GAINZA, 1977, p. 52, tradução nossa), já que vivemos em uma época que se evidencia a existência de fenômenos musicais tão diversos e, aparentemente, contraditórios.

Para Penna, não se trata de apenas adaptar um determinado método ou modificar o repertório utilizado nele, mas observar que eles carregam uma concepção de mundo, de educação musical, tanto na seleção quanto na organização de conteúdos, sendo, muitas vezes, necessário analisar se são as concepções de educação defendidas por seu aplicador e se são priorizados esses tipos de conteúdo (PENNA, 2009). Algo citado pela autora que pode ser usado como exemplo é que muitos métodos naturalizam o ritmo métrico e o sistema tonal como modelo único e ideal de música, logo “cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana” (PENNA, 2009, p. 1355).

Por, aparentemente, a idolatria a métodos ou materiais únicos ser limitadora, é então necessário que educadores e educadoras conheçam e estudem distintos métodos de sua área de atuação e que sejam reflexivos e analise-os criticamente sobre as práticas fornecidas por eles (PENNA, 2009), além de sempre ter em mente que o ensino não é apenas uma transmissão de conteúdos, mas fazer com o que o aluno desenvolva capacidades e se aproprie de diferentes saberes em sua vida. O educador tem como obrigação conhecer métodos distintos, mas como uma maior obrigação “cultivar seu espírito, sua mente, sua personalidade toda, para poder escolher livremente sem naufragar neles” (GAINZA, 1977, p. 49, tradução nossa).

Uma discussão extensa em educação musical é o balanceamento (ou desbalanceamento) entre a prática e a teoria musical. De forma geral, as discussões aparentemente têm como objetivo tornar o ensino de música mais significativo e conectado à realidade. Para Swanwick (2014), todas as reflexões em educação musical, seja focar em prática musical, seja focar no domínio técnico de um instrumento, seja em compor etc., são

teorias acerca do ensino de música e que elas não são o oposto da prática, mas sim a sua base e que essas reflexões são importantes justamente por serem “uma defesa que temos contra o que é arbitrário, o subjetivo, o dogmático e o doutrinário” (SWANWICK, 2014, p. 24). Sendo assim, não é o objetivo da educação banir qualquer disciplina que lide com a teorização ou reflexão sobre a prática musical, ela é importante, porém, aparentemente, essa prática muitas vezes é colocada em um segundo plano, estando submetida à(s) teoria(s) da música.

Em muitas escolas ou conservatórios, a ideia de uma aula de “teoria musical” está majoritariamente ligada a uma disciplina que compreende a identificação de códigos musicais escritos e as relações entre as notas no sistema tonal. Na pesquisa de Costa e Paiva (2002) em um conservatório em Uberlândia, viu-se na época que as aulas muitas vezes trabalhavam a música como decifração de códigos escritos e não como um fenômeno sonoro, sendo que é justamente esse fenômeno sonoro que é vivenciado. Pode-se observar que essas instituições tendem a ter disciplinas compartimentalizadas, distribuídas em um sistema de grade curricular onde não há, necessariamente, um diálogo de uma para a outra. O projeto na pesquisa de Costa e Paiva tinha uma atividade de escuta a uma seleção de gravações e o reconhecimento de elementos sonoros, linguagem musical etc., uma atividade que buscava mais participação dos alunos na disciplina. A devolutiva dos alunos foi positiva, apesar da cultura conteudista em educação gerar fatores de preocupação neles por parecer que a “matéria” é deixada de lado e a estrutura organizacional da instituição cobrará o conteúdo tradicional futuramente (COSTA; PAIVA, 2002).

A ideia de se aprender música pela prática ou fazendo música é comum entre educadores musicais como uma forma de fazer um ensino musical que seja significativo. Alguns conceitos aparecem com certa frequência, como é o caso da experimentação, da vivência musical, da autonomia, do fazer musical em grupo, compartilhar música, do uso da criatividade em composição, improvisação etc. Gainza destaca a popularização de cursos e oficinas que privilegiam a formação musical em grupo e que usam da transmissão oral como forma de compartilhar conhecimento (GAINZA, 2015b). Uma questão levantada pela autora é como a diversidade musical muitas vezes faz com que professores coloquem as aulas de música focadas no prazer e no entretenimento e menos na reflexão, no reconhecimento de seus valores culturais e humanos, o que pode fazer o que a aula de música se torne superficial e sem sentido, onde o *como* e o *porquê* se resumiriam apenas ao lazer.

Para a autora, é importante que se reconheça e se diferencie o que são as pedagogias *abertas* e pedagogias *fechadas* em educação musical. Por uma pedagogia fechada, ela a reconhece como a inflexibilidade, o autoritarismo, o mecanicismo, a falta de protagonismo do

estudante, a falta de interação, mas por uma educação aberta, seria aquela que “através da experiência e da reflexão, tende a promover no educando a dose de autonomia necessária para se desempenhar como protagonista ativo nos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem” (GAINZA, 2015b, p. 98, tradução nossa). Entende-se, portanto, um objetivo da educação musical como gerar autonomia nos estudantes. Improvisar, gravar e se escutar constitui uma experiência fundamental para todas as pessoas, principalmente para valorizar suas próprias produções musicais.

A autora também ressalta a importância do jogo musical e a improvisação. Criações musicais infantis eram consideradas irrelevantes, não eram consideradas criações artísticas onde, tradicionalmente, era visto como algo a ser feito por especialistas, por profissionais capacitados em *fazer música*, sendo que, atualmente, processos criativos de composição e improvisação estão na moda como ferramentas pedagógicas:

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e pautadas, contribuem para a mobilização e o metabolismo das estruturas musicais internalizadas; ao mesmo tempo, promovem a absorção de novos materiais e estruturas através da exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros. Quando o ensino musical está centrado nos aspectos intelectuais e privilegia a reprodução fiel dos modelos artísticos e musicais, a criança priva-se de viver e desfrutar sua infância musical. (GAINZA, 2015a, p. 67)

De acordo com Fonterrada (2015), a atividade de improvisação e práticas criativas não é a conduta mais frequente no campo de ensino de música. As instituições especializadas muitas vezes têm como objetivo uma tradição educacional de desenvolver tecnicamente seus estudantes no canto e no instrumento musical e, com isto, deixam de lado ou como uma atividade opcional as práticas criativas.

O fazer musical pelo lúdico, por processos criativos, também é ressaltado por Swanwick (2014), que afirma que o jogo é intrinsecamente ligado a todas as atividades artísticas na infância, sendo ele uma característica humana vital. O autor também reforça a noção de envolvimento do coletivo ao afirmar que “a música é uma arte social, em que tocar com outros e ouvir outros tocarem é a motivação, a experiência e o processo de aprendizado. Isso é educação musical pelo encontro” (SWANWICK, 2014, p. 164).

Alguns princípios de Vincenzi (2015) valorizam a aprendizagem por meio da prática, do fazer musical e também pela aprendizagem em grupo, além de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e suas necessidades e compreender que um dos objetivos principais da educação e da educação musical é o desenvolvimento da autonomia. Uma reflexão importante do autor é compreender que muitas vezes não é proposto inovações na forma de se aprender

música justamente porque se respeita a ideia de se fazer por costume, ou seja, inovações podem ser negadas por conta do desconhecimento; nesse caso, essa forma de se ensinar por costume pode, muitas vezes, deixar de se ter vínculo com a realidade, seja dos educadores, dos estudantes, do local de ensino etc (VINCENZI, 2015).

O fazer musical criativo é o principal objetivo de trabalho de Schafer. Para o autor, isso é distinto das tradicionais vertentes de educação musical que privilegiam o aperfeiçoamento das habilidades de execução dos músicos nos instrumentos e que nenhuma dessas atividades pode substituir a outra (SCHAFFER, 2011). O autor vê a música como uma arte fundamentalmente expressiva, onde deveria haver nos currículos algo relacionado à expressão individual; porém acontece que uma ênfase é dada à teoria, à técnica, à memória, o que faz que aprender música se torne uma ciência, um acúmulo de conteúdos para se estudar e não para se expressar.

O ato de estudar música aos moldes tradicionais, de executar e interpretar obras do passado tornam a atividade exatamente dessa forma: ao passado. Criar música, por outro lado, está diretamente ligado ao presente e ao futuro, segundo Schafer (2011). O autor ressalta que é preocupante caso as realizações musicais de uma sociedade estejam sempre no passado, sendo necessário manter viva a prática de se fazer música criativa. Uma metodologia voltada à criação contribui para a promoção da autonomia, onde a exploração e a descoberta são elementos fundamentais: “numa classe programada para a criação o professor precisa trabalhar para a própria extinção” (SCHAFFER, 2011, p. 274), sendo necessário ver o professor não como um condutor da aula, mas sim um catalisador.

Por justamente ser complexa a notação musical tradicional, Schafer recomenda que as composições dos estudantes sejam feitas com notações próprias, simplificadas. A noção de que é preciso uma notação complexa para registrar composições pode, muitas vezes, tolher a liberdade criativa do estudante.

A composição é a base do ensino musical de Paynter, sendo uma forma de aproximar as crianças da realidade musical, tornando assim a música “uma parte séria e útil da educação” (PAYNTER, 2000, p. 5). Beineke (2008) também compreende a importância do ensino musical com a composição. Para a autora, a composição permite a diversificação de experiências musicais dos estudantes, onde, tradicionalmente, se resume em apreciação e execução. O planejamento e a condução das aulas está diretamente ligado ao fazer musical dos alunos, ou seja, dar voz a eles por meio das suas composições é uma forma de desenvolver senso de autonomia e coletividade, segundo a autora.

Para Swanwick (2003), a composição é uma necessidade educacional, não é algo opcional dentro do trabalho de educação musical, pois ela oferece ao estudante a possibilidade de trazer suas próprias ideias e concepções sobre música para o espaço da sala de aula, fundindo assim o repertório da escola com as músicas *de fora*, ou seja, trazendo as suas vivências e experiências para este ambiente de ensino. Um conceito muito utilizado pelo autor é o CLASP, sendo comumente escrito como “C(L)A(S)P”. O termo é um acrônimo para as palavras *composição*, *literatura*, *apreciação*, *técnica* (*skill*, no inglês) e *performance*. A *composição* pode ser entendida de forma conjunta à improvisação; a *literatura* está diretamente relacionada ao estudo de termos musicais, noções de notação, tonalidade etc; a *apreciação* pode ser também entendida como *audição*; *técnica* se refere à aquisição de habilidades, mesmo; e a *performance* sendo a execução prática. A literatura e a técnica são colocadas entre parênteses por serem trabalhadas como algo secundário em relação à composição, apreciação e performance.

Pode ser percebido, portanto, que há algumas necessidades emergentes em educação musical quanto ao como ensinar música, além de rupturas com o formato tradicional, mais conteudista, individualista e até unilateral sobre o que ser considerado relevante musicalmente. Dessas necessidades, pode ser ressaltado o ensino de música como um gerador de experiências nos estudantes que, de forma reflexiva, podem proporcionar autonomia no processo de aprendizagem. As práticas criativas em grupo, sejam no jogo, na improvisação ou na composição, tornam os estudantes protagonistas destes processos de ensino e ativos dentro do que é o ouvir e o fazer musical, não reduzindo o aprendizado unicamente à identificação de normas escritas e à reprodução de repertórios do passado.

4 PESQUISA COM PROFESSORES

Para a escolha dos materiais a serem comentados, foi realizada uma pequena pesquisa com 17 pessoas por meio de um formulário entre os anos de 2021 e 2022.¹ Estas pessoas possuem formações musicais diversas, trabalham ou já trabalharam com aulas de música tanto informalmente como formalmente e responderam algumas perguntas quanto à opinião delas em relação ao aprendizado de teoria e prática, quais materiais tiveram acesso em suas formações, se usariam estes materiais, quanto à qualidade ou não deles etc.

Em escolas ou conservatórios de música, não é necessária uma formação de ensino superior para se tornar parte do corpo docente da instituição; não é exatamente um pré-requisito. Foram considerados três tipos de formação no questionário: a formação por cursos livres (entendendo como escolas de música, conservatórios, programas sociais etc.), formação técnica (oferecida por alguns conservatórios ou instituições como Escolas Técnicas) e formação superior (considerando tanto o bacharelado quanto a licenciatura). Na pesquisa, somente 2 participantes possuíam formação apenas por cursos livres (11,8% do total), 2 possuíam formação até cursos técnicos (11,8% do total) e os outros 13 participantes possuíam formação superior completa ou incompleta (76,4% do total).

Uma das perguntas realizadas aos participantes foi se eles já lecionaram em alguma instituição de ensino voltada à música, como escolas particulares, conservatórios, escolas técnicas, programas sociais etc. Dos 17 participantes, uma pessoa só lecionou com música em escolas de ensino regular (5,9% do total), uma pessoa leciona no ensino técnico de música (5,9% do total) e as outras 15 pessoas lecionam ou já lecionaram em escolas de música, conservatórios ou projetos sociais (88,2% do total). Unindo os dois resultados (a formação musical e a área de atuação), tem-se uma maioria na pesquisa com formação superior (seja em curso ou já completada) e que atua em aulas de música em conservatórios, escolas particulares de música, projetos sociais etc.

É comum nas escolas de música entender a aula de *teoria musical* como uma aula vinculada às noções de escrita musical, de solfejo, de ditados, harmonia etc. Portanto, foi perguntado aos participantes quais materiais eles tiveram acesso em suas formações musicais. Como os participantes são pessoas jovens (com uma faixa etária de 22 a 32 anos), provavelmente são materiais que as pessoas tiveram acesso na primeira ou até segunda década dos anos 2000. Diversos métodos ou livros foram mencionados não pelo seu título, mas sim pelo autor ou seu conjunto de obras.

¹ Todas as respostas colhidas nas entrevistas estão no Anexo.

Dos materiais na pesquisa, o *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical* (1983), de Ettore Pozzoli (1873-1957), foi mencionado por 13 das 17 pessoas (76,4% do total), sendo um material voltado ao ditado musical e ao solfejo; materiais vinculados ao José Eduardo Gramani (1944-1998) foram mencionados por 9 das 17 pessoas (52,9% do total); materiais vinculados à Marisa Ramires (s.d.) foram mencionados por 6 das 17 pessoas (35,3% do total); o livro *Teoria da música* (1996), de Bohumil Med (1934), foi mencionado por 5 das 17 pessoas (29,4% do total); materiais vinculados ao Arnold Schönberg (1874-1951) e ao Paul Hindemith (1895-1963) foram mencionados, cada um, por 4 das 17 pessoas (23,5% no total para cada um); e materiais vinculados ao Osvaldo Lacerda (1927-2011) foram mencionados por 3 das 17 pessoas (17,6% do total). Outros materiais foram mencionados apenas uma ou duas vezes, por isso foram descartados da pesquisa.

O objetivo central da pesquisa é o de ter conhecimento sobre quais materiais didáticos são rotineiramente utilizados ou servem de base para professores de música, porém outras perguntas foram realizadas para ter conhecimento sobre quais tipos de materiais estes educadores utilizariam ou utilizam em suas aulas e também sobre a necessidade de aprendizados teóricos para práticas musicais de uma maneira geral.

Algumas ideias interessantes foram mencionadas pelos participantes. Dentre elas, foi ressaltado que a eficiência dos materiais didáticos se dá mais pelo aplicador do método do que pelo material em si: “Ao meu ver, qualquer material é válido. O principal é o como trabalhar e com quem você está trabalhando” (L.G.). De acordo com I.B., a iniciação musical deve explorar métodos distantes dos livros e instrumentos, utilizando de recursos gráficos, de objetos, de jogos; o conteúdo de alguns materiais mais teóricos poderiam robotizar o ensino e trazer concepções colonialistas e pouco musicais, como apontou M.P.

A necessidade de aprendizados teóricos gerou muitas opiniões em comum. Dentre elas, os entrevistados discorrem sobre a teoria ser necessária ou complementar, mas sem se sobrepor às atividades práticas (I.B.; T.C.; J.V.; L.M.), além de que é substancial a associação dos conhecimentos teóricos aliados às práticas musicais dos estudantes (M.P.; R.G.; G.A.; A.O.; H.P.). Um dos participantes trouxe uma reflexão interessante quanto os aprendizados teóricos:

“Muitas vezes o educando já chega despedaçado na sala de aula por já ter ‘tentado’ aprender teoria inúmeras vezes e isso ‘não entrar na cabeça de jeito nenhum’. Procuro aproximar a prática, o universo da pessoa, o que ela já produz, da teoria musical. Partindo sempre do aluno. Sempre do aluno. Assim ele consegue, por si só, perceber que: 1 - a teoria pode surgir da prática. 2 - a teoria APRIMORA a prática. 3 - não é um bicho de sete cabeças. E isso vem a depender do perfil da pessoa. Se

houver interesses profissionais, a teoria pode abrir portas. Se for para fim de curiosidades ou prática informal, acho completamente dispensável.” (A.O.)

Em um contexto mais amplo, o questionário trouxe (além da informação de quais materiais teóricos os professores tiveram acesso) diversas respostas alinhadas com o raciocínio da teoria aprimorar a prática, de contextualizar o seu estudo de acordo com os estudantes, de não deixá-la se sobrepor às atividades práticas e, em alguns casos, ser até desnecessária de acordo com o contexto musical, como apontou D.H.

5 OS MÉTODOS DA AULA DE TEORIA MUSICAL

Foram selecionados os cinco materiais mais citados da pesquisa, porém, os materiais relacionados ao Arnold Schönberg e ao Paul Hindemith foram substituídos por um material de Osvaldo Lacerda, pois este último se dedica a conceitos mais rudimentares no que diz respeito à teoria musical, diferente dos materiais dos outros dois autores que envolvem harmonia ou ao solfejo (sendo o solfejo já presente nos materiais de Pozzoli e Gramani).

5.1 Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical

Escrito por Ettore Pozzoli (1873-1957), o *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical* é um material conhecido que abrange o solfejo e o ditado musical. O material é dividido em dois volumes com duas partes cada, sendo um total de quatro partes divididas em: 1) noções gerais; 2) ditado rítmico; 3) ditado melódico; e 4) ditado harmônico. O primeiro volume é mais popular do que o segundo, portanto, o “método Pozzoli” é mais conhecido como um método de ditado e solfejo rítmico.

A Parte I do material compreende uma explicação do método de Pozzoli. A início, o autor entende que a música é formada por sons e que estes sons se distinguem por seus graus e suas relações de altura e duração e que, por convenção, foi adotado um sistema de escrita que se faz necessário para sua compreensão o estudo de solfejo e ditado musical (POZZOLI, 1983). O objetivo principal do material é o desenvolvimento do ditado musical, o qual Pozzoli entende como a habilidade de reconhecer sons e conseguir transpô-los ao formato tradicional de escrita.

Para o autor, o material serve para que os estudantes adquiram aptidões musicais: reconhecer tempos, durações, alturas, repetição de frases ditadas, distinção do ritmo, da melodia e da harmonia como os elementos que compõem os materiais musicais, sendo justamente essa a divisão das partes seguintes dos volumes. O material, de forma geral, possui um enfoque único na obtenção de habilidades de solfejo e escrita musical e, aparentemente, naturaliza os processos ocidentais tradicionais de análise musical.

Ainda na primeira parte do material, explana conceitos que serviram de base para a parte seguinte do livro. Inicialmente, o autor afirma que “a lei do ritmo baseia-se na divisão ordenada do tempo” (p. 6). Entendendo a lei como uma regra ou algo natural e inquestionável, Pozzoli afirma, portanto, que a existência de um ritmo está intrinsecamente ligada ao tempo

musical. Para o autor, embora as combinações na divisão dos tempos sejam infinitas, todas elas são derivadas de ritmos binários ou ternários.

As noções gerais (ou seja, a primeira parte do material) se resumirá, majoritariamente, na compreensão dos sistemas tradicionais de escrita musical e o reconhecimento dos fenômenos sonoros. O autor julga necessário que o estudante consiga compreender o que são os ritmos binários e ternários, a regularidade da unidade de tempo, os conceitos de compassos simples e compostos, as figuras musicais mais tradicionais com seus valores simples e pontuados, acentos dos tempos, as possibilidades de divisões da unidade de tempo e proposições rítmicas.

Pontos importantes a serem destacados são a padronização de mínimas, semínimas e colcheias como as únicas possibilidades de unidade de tempo e a ideia que o primeiro tempo de um compasso é um tempo forte, enquanto os demais são fracos. A hierarquização dos tempos fortes e fracos é relativa e pode confundir estudantes de música podendo levá-los a sempre acentuar o primeiro tempo de cada compasso. A ideia que em um compasso binário simples é composto por um tempo forte seguido por um tempo fraco é contraditória se for pensar na construção do ritmo do samba, por exemplo, onde essa relação de forte e fraco é invertida: entende-se o segundo tempo como o tempo forte.

A segunda parte do livro é dividida em séries, sendo que cada série possui proposições, pequenas frases rítmicas distribuídas em pares de compassos. A cada série, acrescenta-se um grupo rítmico diferente e é sugerido ao professor realizar os ditados com a voz (dando nomes às notas rítmicas) ou com instrumentos musicais. As séries geralmente se dividem em compassos binários, ternários e quaternários, começando pelos compassos simples e posteriormente os compostos, depois unindo as duas divisões de tempo (utilizando de tercinas em compassos simples). Há um exercício no final desta parte que tem como objetivo dividir uma melodia pré-estabelecida em compassos.

Sobre a terceira parte (já no segundo volume), não há diferença na forma como é trabalhado o ditado melódico. As séries são realizadas adicionando intervalos progressivamente, ou seja, a primeira irá utilizar de intervalos de segunda em pequenas frases musicais, a segunda série irá utilizar de intervalos de terças, depois a terceira série irá utilizar de intervalos de segunda e terça juntos, por fim a quarta série utilizará os mesmos intervalos em um compasso composto. Assim as melodias vão se tornando, gradualmente, mais complexas pelo acréscimo de mais intervalos, diferentes tonalidades, modulações, cromatismos etc. A terceira parte se encerra na vigésima quarta série com *compassos pouco usados*, onde, basicamente, há melodias escritas em compassos de 5 e 7 tempos.

Na quarta e última parte do material, o método é o mesmo, porém com ditados harmônicos. Primeiramente, os ditados são a duas vozes (com algumas notas pedais no começo), depois a três e quatro vozes, gerando acordes em posição fundamental, invertidos e com quase nenhuma variação rítmica.

O material de Pozzoli tem uma função clara de domínio de escrita e habilidade auditiva de reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos da música tonal. A constante regularidade métrica e o reconhecimento melódico e harmônico em torno do sistema tonal estão presentes durante todo o material. É um material com o enfoque nos ditados e solfejos que submete os estudantes a reproduzirem as proposições do autor totalmente desassociadas de contextos musicais, de exemplos em qualquer tipo de repertório.

5.2 Rítmica

Escrito por José Eduardo Gramani (1944-1998), o livro *Rítmica* é um material cuja proposta é o trabalho em torno da rítmica, como o próprio título do livro indica. Para o autor, o ritmo é considerado no modelo tradicional de ensino como algo unicamente aritmético, distante do discurso musical e, muitas vezes, tendo pouca importância comparado a outros fenômenos musicais (GRAMANI, 2004). O objetivo do material é, portanto, trabalhar o ritmo mais com um elemento musical, ou seja, próximo do discurso musical e não somente aritmético; a frase rítmica não está submetida ao tempo.

Algo destacado pelo autor na introdução do método é que estudantes de música muitas vezes possuem funções básicas de ritmo adormecidas por um estudo predominantemente baseado na repetição e automatização. Justamente para lidar com esse conflito, torna-se necessário que o estudante distribua a sua atenção em várias vias de acordo com a dificuldade, que ative a criação de novas associações musicais em contraponto com as já existentes, além de compreender o ritmo como um fenômeno musical relevante, assim tendo uma visão global do discurso (p. 12). No método do livro, muitas vezes haverá o conflito entre compreender grupos rítmicos por meio de um raciocínio aritmético ou utilizando da sensibilidade musical. Por fim, o material é dividido em agrupamentos de exercícios: séries rítmicas, estruturas de pulsações, motivos rítmicos em compassos em 5 e 7, contraposição de subdivisões, alternância de compassos e *melodias rítmicas*.

O primeiro grupo de exercícios são as Séries (p. 15). A ideia é realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras, que formam compassos assimétricos. Compreendendo-se a figura de semicolcheia como unidade (1) e a colcheia como o seu dobro (2), cria-se um exercício de

leitura com o primeiro compasso em 2-1 (colcheia e, posteriormente, semicolcheia) e, a cada compasso, acrescenta-se uma semicolcheia até haver quatro e, em vez de se ler cinco semicolcheias no próximo compasso, acrescenta uma colcheia e o exercício se reinicia; sendo assim, o exercício segue do padrão 2-1, 2-1-1, 2-1-1-1, 2-1-1-1-1 e depois 2-2-1, 2-2-1-1, etc. Dois elementos importantes que Gramani ressalta na apresentação da série estão na necessidade de trabalhá-las de memória (tomando conhecimento de como são construídas) e de utilizar da percussão corporal ou instrumentos musicais nos exercícios (p. 15-16). Para o autor, o caminho à sensibilidade rítmica se dá por meio da memorização e da sua manifestação prática, não apenas por habilidades de leitura ou raciocínio aritmético.

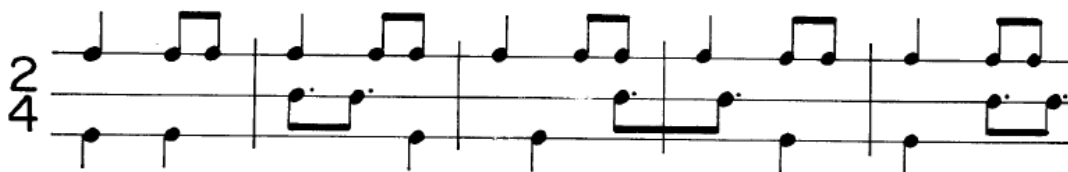
Na primeira fase, as colcheias possuem acentos que devem ser cantadas juntos com palmas; na segunda fase, acrescenta-se uma segunda voz independente com valores iguais, dividindo-se em canto na voz superior e palmas na inferior; na terceira fase, além de se cantar a série (voz superior), uma mão marca a sequência de valores iguais (voz inferior) e a outra mão marca os acentos. Variações desses exercícios são realizadas posteriormente, adicionando, por exemplo, colcheias em vez de semicolcheias, pausas etc.

O segundo grupo de exercícios é o de estrutura de pulsações, onde, basicamente, há um agrupamento rítmico que se mantém por todo um exercício, porém os acentos são alterados. Gramani identifica como um ótimo exercício para o treinamento de polirritmia (p. 57). Há duas linhas de acentos que deverão ser tocadas com palmas ou pés, além da possibilidade de se acrescentar linhas melódicas que adequam o exercício como um acompanhamento, por exemplo.

Posteriormente, há exercícios que utilizam da voz, palmas, pés e diferenciação de mãos para se trabalhar compassos em 5 e 7. Durante diversos momentos, Gramani ressalta a importância de não subordinar uma voz à outra nos exercícios. Para o autor, é necessário que trabalhe as linhas como independentes, paralelas, pois, a partir do momento que se constrói o exercício pensando onde as vozes *caem junto*, pouco se aproveita deles, reduzindo-os a *quebra-cabeças aritméticos*.

Outros exercícios frequentes são leituras a duas vozes entre um compasso binário composto e um ternário simples, além de variações. Gramani também coloca “divertimentos” em uma série de fórmulas de compassos diferentes, sempre enfatizando o uso de percussão corporal e vozes. No exercício “Pavanas” (Figura 1), há a presença da voz, da percussão com uma das mãos, pés e a regência, possuindo um compasso mais regular, porém distribuindo a atenção musical a diferentes lugares:

Figura 1 - Pavanais



Fonte: Gramani, 2004, p. 124.

Alguns exercícios posteriores com ostinato são inspirados por ritmos brasileiros. Há, por exemplo, uma linha de percussão que segue uma rítmica semelhante à zabumba presente no ritmo de baião:

Figura 2 - Exercícios sobre ostinatos em estilo bem brasileiro



Fonte: Gramani, 2004, p. 160.

Os exercícios também possuem a presença de mudança de compassos. Destaca-se também, mais próximo ao final do livro (p. 187), alguns exercícios com mudanças no andamento.

O material de Gramani não utiliza repertórios pré-existent, porém, ele constrói um *arsenal* de possibilidades que, além de poderem expandir a compreensão do ritmo no discurso musical, oferece ferramentas na criação de exercícios que funcionam como um jogo, como uma dança, onde o corpo é uma peça fundamental na sua execução. Ideias são criadas onde o padrão métrico do modelo ocidental-tradicional de música é deixado, onde linhas rítmicas são independentes e não subordinadas a um estilo musical específico.

5.3 Teoria da música

Escrito por Bohumil Med (1934-), o livro *Teoria da música* é facilmente encontrado à venda em livrarias físicas e online de materiais dedicados ao ensino de música. É um material extenso com 58 capítulos, portanto, uma análise aprofundada demandaria um longo enfoque sobre este método específico.

Logo na introdução do livro, Med classifica a música não apenas como uma arte, mas também como uma ciência (MED, 1996), na qual, além do músico em específico precisar de *talento*, ele também precisará de uma *técnica* específica e bem apurada. O autor se refere ao talento, à força de vontade e à perseverança como fatores necessários para o músico alcançar um “nível profissional competitivo” e que o material em si se refere à teoria básica da música nos termos de grafia musical e sistemas musicais, considerando, de forma sintetizada, somente o essencial. Percebe-se então o objetivo do método como um aglomerado de informações sobre teoria musical que tem como objetivo nutrir estudantes e profissionais da música com o que o autor não entende como um fim, mas um meio *indispensável*.

O livro em si é um exemplo claro de um material conteudista: muitas informações escritas de forma breve onde todo conteúdo é imposto com rápidas explicações e alguns exercícios, sem muitos exemplos. Tendo como objetivo o ensino de grafia e sistemas musicais (tradicionais), o material se preocupa unicamente com o domínio de técnicas de escrita e de compreensão do sistema temperado, ignorando qualquer forma de metodologia ativa, apenas utilizando de exercícios que, por meio de repetições, irão teoricamente ser compreendidos pelos estudantes.

Os sistemas musicais ocidentais mais tradicionais tendem a considerar as relações entre as alturas de notas como algo mais relevante em análise musical. Ao tratar sobre a definição de altura, Med ressalta que essa é a característica sonora mais relevante, hierarquizando assim uma característica como a principal de forma generalizada. Uma informação como essa, logicamente, cria no imaginário de um estudante em música que o trabalho em torno de ritmos complexos, por exemplo, não tem tanta relevância musical quanto o trabalho em harmonia.

Considerando que práticas criativas possam ser um caminho para maior compreensão do ato de se fazer música, o livro carece de exercícios que deem liberdade criativa ao estudante. Há um exercício (exercício 1, p. 19) que é sugerido para se treinar a fluência de leitura em claves de sol e fá na quarta linha; basicamente se resume em compor melodias e transpô-las nas diferentes claves. Sendo o objetivo do exercício a prática de leitura, o ato de

compor passa a ser uma atividade em segundo plano. Sendo o conhecimento sobre as regras de notação musical o objetivo do livro, espera-se uma metodologia mais alinhada à imposição de conteúdo, porém, a falta de enfoque na manipulação de elementos sonoros de forma mais ativa reforça a ideia que para se compor, deve-se ter o conhecimento de técnicas e habilidades de escrita e de um sistema musical padrão.

Ao introduzir a definição de semitom e tom (p. 30), o autor ressalta que são os menores intervalos dentro do contexto de música ocidental. Algo importante que o autor faz é ressaltar que o sistema musical ocidental mais tradicional utiliza somente uma seleção de notas que consideram o semitom como o intervalo mais curto em contraposição a outras culturas musicais que consideram divisões ainda menores como um quarto de tom e um oitavo de tom. A curta explicação neste capítulo visa explicar o sistema natural de afinação ocidental e, posteriormente, o sistema temperado.

Os padrões musicais rítmicos e harmônicos oriundos da tradição europeia do fazer musical se disseminou em diversos contextos de música popular nas Américas, por exemplo, mas a maior parte dos exemplos musicais tratados no material de Med se utiliza do repertório erudito europeu. Pode-se citar, por exemplo, exemplificações de Haydn (p. 116), Schubert (p. 117), Mozart (p. 162), Bach (p. 163), Beethoven (p. 207), Stockhausen (p. 209) e Chopin (p. 210). Exemplos mais curtos vinculados às tradições populares são citados como canções folclóricas (p. 22-23) e em contextos mais específicos: alguns exemplos presentes nas explicações de música modal (p. 169-170; 174-175) e outros mais presentes no capítulo *Escalas exóticas* (p. 224), onde há a presença de exemplos folclóricos e/ou vinculados a compositores eruditos, havendo também até uma citação sobre a escala pentatônica menor presente no *Blues*, de tradição norte-americana (p. 232). A existência de um capítulo que classifica outras formas de se fazer música como *exóticas* reforça uma concepção de dois tipos de música: a erudita, de tradição europeia, e as *outras*, o restante espalhado pelo mundo.

Ainda sobre a dicotomia entre música erudita e música(s) popular(es), o capítulo sobre cifragem de acordes (p. 288) apresenta uma forma mais tradicional de escrita. Considerando que a música popular contemporânea utiliza do sistema anglo-saxônico de nomeação de notas musicais na cifragem de acordes (como, por exemplo, representar um acorde de ré menor como *Dm*), poderia ser interessante englobar neste capítulo as diversas formas de escrita em diferentes contextos musicais.

Embora o livro de Med, de forma geral, se proponha a trabalhar muitos elementos de teoria musical tradicional e siga uma metodologia mais conteudista e progressiva, ele aparenta ter uma distribuição de capítulos um pouco confusa, onde, por exemplo, as informações a

respeito de claves está distribuído: claves de *sol* e *fá* na quarta linha são trabalhadas no capítulo III (p. 16) e as claves de *dó* e *fá* na terceira linha são trabalhadas no capítulo IX (p. 50). Outro exemplo é sobre os valores rítmicos que são tratados no capítulo IV (p. 20), mas outros assuntos relacionados à métrica são trabalhados nos capítulos XIX e XX sobre *Compasso* e *Métrica* (p. 114; 128), respectivamente; os capítulos XVIII e XXI falam sobre *Escalas maiores* e *Escalas menores* (p. 100; 133). Não há uma justificativa do autor do porquê tratar estes conteúdos exemplificados de forma *embaralhada*.

O capítulo *Andamento* (p. 187) apresenta uma definição curta sobre o assunto, mas considera necessário compreender o andamento musical a partir do metrônomo. Algumas observações do autor a respeito do metrônomo citam que Chopin impunha a seus alunos o uso da ferramenta e que ela é indispensável para se obter o *controle da precisão rítmica* (p. 188). Obviamente a precisão rítmica é necessária em muitos contextos musicais, porém, o autor considera esta habilidade de forma absoluta, como se o andamento de determinada música fosse estipulado não por uma interpretação ou expressão de uma obra, mas sim como um cálculo matemático realizado a partir do metrônomo.

Os últimos capítulos do material de Med citam algumas formas de notação moderna (p. 388-392) e se encerra com um capítulo intitulado *Coda* (p. 393). O capítulo se resume em um compilado de frases soltas de pensadores ou compositores que procuram definir os conceitos de *música*, do *belo*, de *arte* e algumas definições sobre o que é o *artista*, o *compositor*, o *amador* etc. Merece destaque a definição de *Gênio*, o qual, é definido como “um artista extraordinário, original das ideias e autêntico em suas realizações” (p. 396). Obviamente, Med utiliza somente exemplos de *gênios* de compositores europeus como Beethoven, Haydn, Mozart etc.

De forma resumida, o material de Bohumil Med funciona como um compêndio de informações sobre a teoria musical de tradição europeia que possui um enfoque em *gramática* musical, com exercícios que buscam o domínio das regras de escrita e de suas nomenclaturas mais comuns na música erudita europeia. O livro tenta abarcar muitos conteúdos em um volume único, tornando as explicações mais compartimentalizadas e pouco aprofundadas, além de se utilizar de uma metodologia mais baseada em exercícios de repetição e memorização de conteúdos, com poucas aplicações dos conceitos apresentados em contextos musicais práticos ou que de alguma forma possam incentivar processos de criação e composição.

5.4 Compêndio de teoria elementar da música

Escrito por Osvaldo Lacerda (1927-2011), o *Compêndio de teoria elementar da música* é um material destinado aos iniciantes no estudo de música, tendo como objetivo apresentar alguns conceitos rudimentares sobre música e suas regras de grafia.

De acordo com o autor, um material como este "difícilmente pode trazer novidades, no que diz respeito ao conteúdo" (LACERDA, 1967, n.p), porém Lacerda acredita que a organização do conteúdo do seu material é mais lógica do que habitual. Os capítulos do livro são bastante reduzidos, apenas informando, por exemplo, quais são as figuras musicais e não há maior aprofundamento; sendo um material de apoio para aulas de música, é subentendido que o conteúdo será transmitido por professores de forma mais aprofundada.

É importante compreender que as primeiras edições da obra são dos anos de 1960, logo se espera um formato bem mais tradicional e conservador de educação musical. Não há muitos comentários, no livro, sobre os temas abordados, ele tem uma estrutura de capítulos e de metodologia próximas ao formato de um dicionário, onde termos relacionados ao conteúdo são colocados em tópicos (por exemplo, intervalos, intervalos harmônicos, intervalos melódicos) e no final de cada capítulo há uma sequência de definições que foram trabalhadas.

O material é dividido em seis partes: 1) generalidades; 2) duração; 3) intensidade; 4) altura; 5) timbre; e 6) acústica. Cada parte possui capítulos de acordo com a temática da parte. Na parte sobre duração (p. 8), por exemplo, há conceitos sobre a escrita de figuras musicais, estruturação de compassos, quiálteras etc.

Além da estruturação do material como um "dicionário musical", alguns pontos podem ser observados. Logo na Parte 1, onde são definidas as propriedades do som, o autor se refere a alguns instrumentos de percussão como instrumentos sem altura definida, onde o que soa "é mais um ruído, do que um som musical propriamente dito" (LACERDA, 1967, p. 1). Com esta afirmação, é evidente que, para o autor, sons musicais necessitam de alturas definidas, de notas musicais; uma peça construída, nesta concepção, para tambores, por exemplo, seria uma peça de ruídos, não sons musicais. Logo na introdução sobre o capítulo de alturas (p. 23), Lacerda coloca apenas dois casos onde alturas não seriam definidas em música: os instrumentos percussivos sem altura definida ou a voz falada. Neste caso, desconsidera-se a possibilidade de criações musicais contemporâneas que utilizem de texturas musicais, de sonoridades que não possuam altura definida além de instrumentos de percussão específicos ou voz falada.

No capítulo XI sobre *Marcação de compasso* (p. 33), há uma sugestão do autor de compreender a contagem de compassos musicais por meio da regência. Diferente do formato “dicionário” trabalhado até o momento, este capítulo incentiva um pouco mais a compreensão de um conteúdo teórico por meio do gesto, do movimento, mesmo que seja de forma pouco flexível. O movimento corporal ou gestual pode ser um exercício eficiente para a compreensão sensível da rítmica, por exemplo.

O material de Lacerda carece de exemplos musicais. Há um capítulo sobre *Escalas exóticas* (p. 109) onde se faz a dicotomia entre o popular e o erudito: há os padrões eruditos e o restante presente no popular, os *outros*. Sendo este o único momento que o material faz exemplificação do conteúdo citando repertórios, a música popular é tratada como *folclórica* e os seus exemplos não são referenciados, não há nome da peça, nem provável origem, apenas como *um* folclore brasileiro; isso se difere nos exemplos eruditos ao citar os compositores Liszt, Mendelssohn e Debussy (p. 109-110). Para Lacerda, essas escalas são comumente empregadas por compositores eruditos como forma de dar carácter nacionalista às obras ou acrescentar apenas um *sabor exótico*.

A Parte 5 intitulada como *Timbre* (p. 124) se resume em definir quais são as formas de classificar vozes e instrumentos musicais. No que diz respeito às vozes (p. 125), são classificadas por meio da tradição erudita europeia de música coral, algo que se aplica em um contexto musical específico mas é tratado de forma universal, algo que não é considerado em diversos contextos de música popular, por exemplo. No que tange à classificação de instrumentos musicais (p. 129), há de se destacar a presença de alguns instrumentos populares no Brasil que criaram sua identidade no repertório de música popular, como é o caso do cavaquinho e da viola caipira (p. 130) nos instrumentos de corda e o agô e o reco-reco (p. 134) nos instrumentos de percussão.

Como já foi apresentado, o material de Osvaldo Lacerda está mais próximo de um “dicionário” musical, onde são apresentadas definições agrupadas de forma rígida. Não há muitas contextualizações ou explicações, são raros os repertórios trazidos como forma de embasar as definições trazidas. Quanto às noções de práticas criativas, ou possibilidades de composição, são totalmente desconsideradas, ressaltando assim um processo de educação baseado na obtenção de informações por meio de memorizações e não de vivências musicais.

5.5 Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática

Escrito por Marisa Ramires Rosa de Lima e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, o livro *Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática* tem como objetivo o ensino de diversos aspectos da teoria musical por meio de exercícios. O material é dividido em duas partes, onde a primeira se destina à iniciação musical pelo ponto de vista da teoria e a segunda parte a assuntos propriamente vinculados à teoria musical, como à grafia e sistemas musicais.

De acordo com os autores, há uma multiplicidade de exercícios com a justificativa que as pessoas aprendem de diferentes formas, portanto o mesmo conteúdo deveria ser abordado de diferentes maneiras, evitando que a resolução se baseie na memorização de fórmulas (LIMA; FIGUEIREDO, 2004). O material se propõe a utilizar diversos exemplos musicais e incentiva o professor a explorar o repertório de cada estudante pois:

Qualquer tipo de repertório pode ser utilizado como forma de verificação e constatação de conceitos e a busca de elementos teóricos no repertório de cada estudante poderá ser extremamente útil na medida em que estimula a investigação e a análise de vários elementos musicais (LIMA; FIGUEIREDO, 2004, p. xi-xii)

Seguindo uma metodologia de inclusão dos diferentes repertórios em sala de aula, tem-se uma participação mais ativa por parte dos alunos. A edição trabalhada do material possui um CD com diversos áudios que pretendem contextualizar os temas abordados em aula.

A primeira parte do material visa introduzir alguns assuntos de teoria musical mais rudimentares. O primeiro assunto a ser tratado são as propriedades sonoras e algo interessante que o material apresenta são exercícios de solfejo com partituras gráficas, onde intuitivamente se compreende algumas noções sobre altura, duração, intensidade e timbre (p. 4-5; 7). Geralmente no final de cada temática do livro, há um subcapítulo de *Sugestões* onde são dadas dicas de como estudar e internalizar o conteúdo trabalho. No caso das sugestões de estudo sobre as propriedades sonoras (p. 8), sugere-se o exercício de percepção sobre *paisagens sonoras* e a transcrição de melodias diversas em partituras gráficas (onde é exemplificado no material com uma canção folclórica). É sugerido também um exercício de criação de melodias cantadas ou em um instrumento como forma de exercitar o uso das propriedades sonoras, estimulando a prática de compor, de criar música.

O material utiliza de muitas representações gráficas antes de introduzir a partitura convencional (p. 11), apresentando conceitos prévios de leitura onde, de forma mais lenta, faz com que o estudante experimente possibilidades sonoras em vez de somente decorar conteúdos transmitidos.

Ao introduzir o tema de figuras musicais, o material fornece uma série de exercícios para compreender a proporção matemática entre os valores das figuras (p. 13-14) e inclui solfejos rítmicos sem metrficação de compasso (p. 15-16). Posteriormente traz a justificativa histórica para os nomes das notas musicais oriundas do latim e com exercícios com leitura crescente e decrescente dos nomes de notas sem altura definida (p. 17-20).

A primeira parte do livro possui poucos exemplos musicais que são compensados, muitas vezes, por exercícios que busquem o uso da criatividade. Ao introduzir o tema de claves, um coral de Bach é utilizado como exemplo do uso de diferentes claves em uma partitura (p. 30); o solfejo cantado melodicamente surge como um exercício de leitura em diferentes claves (p. 35-36). Algo interessante que o material faz é mesclar os conteúdos de teoria musical com solfejo: após o exercício de solfejo cantado, surge um exercício de leitura rítmica um pouco mais complexo no meio de um capítulo sobre as claves (p. 37), onde provavelmente é uma forma de se manter ativo o exercício de cantar ritmos, não abandonando a prática do solfejo durante o material.

No capítulo sobre compassos, há exercícios de *composição rítmica*, onde há alguns compassos incompletos, deixando ao estudante a função de completá-los; há exercícios com compassos completamente vazios, sendo um exercício que, junto ao domínio do conteúdo, incentiva a prática da composição (p. 43). Posteriormente há exercícios de identificação de barras de compasso que utilizam trechos de músicas reais, mesclando canções folclóricas com repertório erudito (p. 48). É sugerido pelos autores que se utilize destes trechos como forma de exercitar o solfejo melódico, além de sugerir o trabalho em grupo para o estudo de ditados musicais (p. 49).

Mais exercícios relacionados à composição estão presentes nesta primeira parte: após alguns solfejos rítmicos, tem-se exercícios com o objetivo de compor melodias em cima do ritmo escrito (p. 54-56). Sendo assim, é um exercício de composição com um objetivo mais definido (utilizar de uma estrutura rítmica já criada), porém com uma liberdade maior quanto ao direcionamento melódico se utilizando de alturas definidas.

Deve ser destacado no material como um todo o uso constante de repertórios musicais existentes como exemplos, principalmente na segunda parte. Muitos destes repertórios são utilizados em exercícios de *reconhecimento*, ou seja, coloca-se vários trechos musicais curtos

e pede que se reconheça algo na melodia de acordo com a temática no capítulo ou utiliza-se do material sonoro para exercitar algo em específico. Pode-se citar, por exemplo, um trecho de *Atirei o pau no gato* (p. 73) onde a melodia é realizada em graus conjuntos, logo, poderia servir como um exercício cantado de tons e semitons; ao tratar de *Transposição* (p. 126) e *Modos* (p. 145), são colocados exercícios de transposição de melodias existentes no repertório erudito e popular. De forma geral, exemplos musicais estão presentes em uma grande parte dos exercícios ou explicações do conteúdo no livro. Apesar dos exemplos serem majoritariamente sobre o repertório de música erudita europeia, pode-se também aplicá-los em outros contextos musicais tonais. É importante destacar que o repertório popular presente no livro, apesar de ser numericamente inferior, não está separado do repertório erudito convencional, pelo contrário, ele está presente de forma igualitária a respeito de sua relevância nos exercícios.

Outro ponto a ser destacado no material é o incentivo constante da composição como ferramenta de aprendizado. Ao tratar sobre escalas maiores, é incentivado como forma de estudo a composição em cima de diferentes tonalidades em escalas maiores (p. 84). É interessante como o método, de forma geral, não coloca a composição como um resultado do conhecimento teórico aprendido, mas sim como uma ferramenta para justamente desenvolver este conhecimento.

Um capítulo comum em livros de teoria musical é sobre *Escalas exóticas*, onde são apresentadas estruturas de escala *diferentes*. No material aqui apresentado, este capítulo é intitulado como *Outros tipos de escala*, substituindo o termo “exótico” que é comumente atribuído ao que é estranho, extravagante.

Por fim, o material de Lima e Figueiredo utiliza bastante de repertórios musicais como forma de contextualizar os exercícios apresentados, principalmente na segunda parte. O material segue um objetivo conteudista, com muitos exercícios, porém a forma de estudá-los é incentivada junto com a comparação com repertórios existentes e o uso constante da composição como ferramenta de aprendizado. É necessário apontar também que, dos materiais apresentados neste trabalho, ele é o que possui a sua publicação mais recente, observando assim que há uma intenção de desconstruir modelos mais tradicionais da figura do professor apenas como um transmissor de conteúdos.

5.6 Considerações acerca dos materiais

Ao observar todos os materiais analisados, percebe-se a naturalização de uma estrutura que fragmenta e compartimenta o conhecimento musical em exercícios pautados na repetição e na identificação de fenômenos sonoros, como é o caso do material do Pozzoli (1983). A maior parte dos materiais privilegia o aprendizado em torno do repertório de música erudita, salvo poucos exemplos no material de Lima e Figueiredo (2004) e do material do Gramani (2004), que se abstém de repertórios já existentes.

Os materiais de Med (1996) e Lacerda (1967) são os que mais se aproximam de um modelo tradicional de ensino de teoria musical, pois privilegiam o ensino de música erudita por meio de uma transmissão de conteúdos individualista. O material de Pozzoli segue a mesma dinâmica ao ser linearmente progressivo e pautado somente em exercícios sem que haja a intenção de se fazer música com as propostas trabalhadas. No ponto de vista rítmico, o material do Gramani é interessante por ter estudos que fogem da lógica métrica tradicional e, ao utilizar exercícios com criações rítmicas em torno de música popular, evidencia-se as possibilidades musicais que podem ser realizadas a partir do estudo rítmico.

O material de Lima e Figueiredo merece um destaque, pois, apesar de seguir uma estrutura também conteudista, utiliza de diversos exercícios que se baseiam na composição, algo ausente nos outros materiais de teoria. Enquanto os materiais de Med e Lacerda carecem de exemplos que contextualizam os conteúdos apresentados, o material de Lima e Figueiredo é repleto de exercícios que se utilizam de fragmentos tanto de peças do universo da música erudita europeia como da música popular brasileira.

Usar o material de Gramani ao invés do material do Pozzoli ou o material de Lima e Figueiredo no lugar do material do Med ou do Lacerda não é garantia de um melhor processo de desenvolvimento no aprendizado, pois sempre dependerá da aplicação e da interpretação do educador acerca do material, porém, os materiais de Gramani e de Lima e Figueiredo se sobressaem por utilizar de exercícios que possibilitam aos alunos mais autonomia para criar, compor ou experimentar outras práticas musicais, além da tradicional música ocidental.

6 CONCLUSÃO

Ao se pensar no ensino da teoria musical, torna-se muito desafiador propor um trabalho que fuja de uma educação conteudista; como se ela devesse deixar de existir como uma disciplina teórica, como se o problema fosse justamente a sua natureza: ser teórica. Torna-se necessário o questionamento constante sobre o que é teorizado em música e que valores são atribuídos nessa teorização. De acordo com Swanwick:

O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é 'bom para' na vida das pessoas. A música é 'boa', 'certa' ou 'oportuna' dependendo de quão bem ela funciona em ação, como práxis. (SWANWICK, 2003, p. 39)

Compreende-se, então, que os valores musicais são mutáveis e irão se transformar indefinitivamente. Os materiais observados neste trabalho são, de uma forma geral, conteudistas e fiéis a uma tradição musical específica. O material de Lima e Figueiredo (2004), por ser a publicação mais recente, já utiliza de ferramentas que incentivam práticas composicionais e visam o uso de contextualizações, do uso de música como forma de se aprender música. Claramente, o material não deixa de ser conteudista e, talvez, seja muito difícil que um material destinado ao estudo da teoria musical deixe de ser.

A forma de realização da pesquisa, por meio de um questionário, revelou uma quantidade percentual significativa (embora com pouca amostragem total), de professores comprometidos com uma educação que observe a teoria musical não como um fim, mas como uma ferramenta que sirva às práticas musicais realizadas por seus estudantes, onde haja um verdadeiro processo educativo que não seja apenas uma transmissão de conteúdos, mas a obtenção de competências que faça os alunos se apropriarem destes diferentes saberes, como apontou Penna (2009).

Nas palavras de Gainza (2015b, p. 100, tradução nossa): “O desafio hoje é ensinar música fazendo música, compartilhando música, interagindo com música. Ou seja, de forma participativa, com consciência e criatividade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. *Música popular em um Conservatório de Música*. Revista da ABEM, n. 6, 2001, p. 59-67.
- ARROYO, Margarete. *Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*. Revista da ABEM, n. 5, 2000, p. 13-20.
- BATRES, Ethel. *En torno a 'La oveja negra y otras fábulas'*. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (orgs.). *La formación del educador musical latinoamericano*. 1.ed. Guatemala, C.A.: Editorial Avanti - FLADEM, 2015, p. 61-74.
- BEINEKE, Viviane. *A composição no ensino de música, perspectivas de pesquisa e tendências atuais*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, p. 19-32, set. 2008.
- BESSA, Virginia de Almeida. *Materiais didáticos e ensino de música na cidade de São Paulo: das políticas públicas às práticas escolares*. Monografia (Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução: João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Campinas: 2002, p. 20-28.
- BRAGA, Luiz Otávio. *O violão de 7 cordas: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COSTA, Maria Cristina Souza; PAIVA, Simone Helena. *Re-significando as aulas de teoria da música e percepção musical*. In: Encontro Anual da ABEM, XI, Natal, 2002, p. 508-515.
- COUTO, Ana Carolina Nunes do. *Música popular e aprendizagem: algumas considerações*. Opus, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *A improvisação musical como técnica pedagógica*. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (orgs.). *Música e Educação: Série Diálogos com o Som - Vol. 2*. Barbacena: EdUEMG, 2015a, p. 65-78.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica*. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (orgs.). *La formación del educador musical latinoamericano*. 1.ed. Guatemala, C.A.: Editorial Avanti - FLADEM, 2015b, p. 89-101.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de teoria elementar da música*. 3.ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática*. 6.ed. São Paulo: Embraform, 2004.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4.ed. Brasília: Musimed, 1996.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos em música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS*. Tese (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005.

PAYNTER, John. *Conceito de música: como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical*. Tradução: Maria da Graça Marques Mano G. Peres. Revista Portuguesa de Educação Musical, n. 106. Lisboa: 2000.

PENNA, Maura. *O método na prática pedagógica em música: função, uso e o papel do professor*. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 15., 2009, Londrina. Londrina: 2009, p. 1350-1356.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar*. Revista da ABEM, v. 24, n. 37. Londrina: 2016.

POZZOLI, Ettore. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: Partes I & II*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

POZZOLI, Ettore. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: Parte III e IV*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural*. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (orgs.). *Música e Educação: Série Diálogos com o Som - Vol. 2*. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 197-215.

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.

RIBEIRO, Ariane da Silva Escórcio. *A transformação de concepções em educação musical através da análise de livros didáticos brasileiros*. Trabalho de Iniciação Científica - Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Música, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução: Marcell Silva Steurnagel. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VINCENZI, Alejandro De. *La formación del educador musical latinoamericano*. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (orgs.). *La formación del educador musical latinoamericano*. 1.ed. Guatemala, C.A.: Editorial Avanti - FLADEM, 2015, p. 31-40.

ANEXO

Questionário com professores da área da música

Os textos das respostas a seguir foram mantidos em suas versões originais, sem correções realizadas pelo autor da pesquisa.

1) Qual é a sua formação musical? Considerando cursos em escolas de música, conservatórios, escolas técnicas, ensino superior (licenciatura/bacharelado) etc., que podem ter sido completos ou até mesmo incompletos. Inclua o nome das instituições.

I.B.: Iniciação artística na EMIA, piano, musicalização e flauta doce na Fundação Magda Tagliaferro, flauta doce na Escola Municipal de Música, flauta transversal erudito na Universidade Livre de Música, flauta popular e cursos livres na Escola de Música do Estado de São Paulo

T.C.: Formada em curso tecnico profissionalizante em Canto Erudito pelo Conservatório Musical André da Silva Gomes

E.H.: Etec de artes, Emesp e UNESP

L.G.: Estudei guitarra no ensino particular durante acho que 5 anos, cursei durante um ano violão popular na EMESP, me formei em canto pela ETEC de artes, sou licenciado em música pela UNESP e atualmente estou no 4º de regência pela EMESP.

M.P.: Estou em meu último ano tanto no curso de Licenciatura em Música na Unesp, quanto no curso de piano na Escola Municipal de Música de São Paulo.

V.R.: Comecei a frequentar escola de musica com 15 anos até os 18, com 23 retomei estudos em espaços institucionais, hoje ainda frequento aulas.

R.G.: Graduação licenciatura em música

M.S.: Técnico em Regência Coral e pós-técnico em Composição e Arranjo na Etec de Artes

J.V.: Sou formado no conservatório na Escola de Música "Heitor Villa Lobos" em Ribeirão Preto e tenho o ensino superior completo no curso de Licenciatura em Música na Unesp.

L.M.: Licenciatura (Unesp) e Cavaquinho (Emesp)

G.A.: Curso superior em Licenciatura em Música pela UNESP, curso livre de violão erudito pelo Conservatório Souza Lima.

A.C.: Licenciatura em Música (UNESP)

A.O.: Bateria - Em&T Jabaquara, Técnico em Regência e Técnico em Canto pela Etec de Artes e Licenciatura em Música pela FAAM.

D.H.: Violão classico EMESP 3º Ciclo; Violao clássico Escola Municipal de Musica; Viola Caipira EMESP; cursando bacharelado em Violão na UNESP

P.R.: cursando pós-graduação

H.P.: Ensino superior completo em Licenciatura em Música pela UNESP

F.A.: Licenciada em Música pela UNESP. Formada em flauta transversal popular (terceiro ciclo) pela EMESP Tom Jobim.

2) Quais livros ou métodos de teoria musical fizeram parte da sua iniciação musical, englobando materiais de teoria, percepção, rítmica, harmonia etc.? Acredita que esses métodos cumpriram a sua função enquanto materiais para a iniciação musical? Por quê?

I.B.: Hindemith, Pozzoli, livros de técnica específicos para os instrumentos. Acredito que o principal era o uso e a didática de cada professor, e não tanto o método em si.

T.C.: Gramani e Pozzoli e Exercícios de Teoria Musical da Marisa, Vaccaj como estudo de canto e percepção. Eu acredito que eles cumpriram com seu papel, pois no meu caso tive

professores que fizeram links desse uso teórico trazendo junto a aplicação prática. Para os dias de hoje vejo que os professores estão bem melhor preparados para já ensinar tendo essas pontas entre teoria e prática melhor estabelecidas

E.H.: Foram muitos, como o new approach, modus vettus e novus, gramani. De harmonia foram Kostka ,apostila de harmonia popular da emesp a época (Montanari), H. Funcional do Koelreutter afora as aulas. Apoteose de schoenberg para a área de composição e muitos outros de análise sobretudo.

Sim bastante! sobretudo num impulso inicial. Muitos deles eram focados em uma abordagem gradual e didática mas realmente sinto que é necessário pegar um pouco de tudo, cada um tem seu ritmo e forma de olhar pro objeto ali desenvolvido, depende muito da forma como vc os escolhe, em que ordem e como vc está no momento para conseguir absorver o que está ali.

L.G.: Tratando especificamente do ritmo usei muito o Pozzoli e gostei bastante, acredito que me trouxe um entendimento básico interessante da leitura musical. O melódico também foi usado e em contrapartida achei horrível, só me atrapalhou.

Gostei muito quando estudei o Modus Vetus achei que serve ao seu propósito. Harmonia li o harmonia do Schoenberg e o harmonia tradicional do Hindemith, acredito que do jeito que estudei eles achei extremamente ineficazes, porém dentro deles mesmos vendo hoje acredito que partiu mais da forma como me foi passado do que o material em si.

E por fim de percepção o que mais achei ineficaz foi o a New Approach to sight singing que fiz praticamente inteiro e senti que não aprendi absolutamente nada. Um que gostei muito é um programa que chama Earmaster na sua versão mais antiga, bem simples mas bem eficaz.

M.P.: Teoria da Música - Bohumil Med; Teoria Elementar da Música - Osvaldo Lacerda; Treinamento Elementar para Músicos - Paul Hindemith; Harmonia Tradicional - Paul Hindemith; Pozzoli rítmico e melódico (vol. 1 ao 4); Dentre outros.

Sinto que por um lado cumpriram já que eu tenho grande competência hoje, mas no início eu tinha muita dificuldade e sentia que eu deveria me adaptar aos métodos e não o contrário.

V.R.: Notas introdutórias em teoria, Pozzoli em percepção, Osvaldo Lacerda também com teoria, Adamo Prince com rítmica, métodos do conservatório Pernambucano em teoria aplicada 1 e 2, porém não foram suficientes para solidificar minha relação com a música, essa base inicial vem sendo firmada através da prática musical extra escolar, rodas de prática pautadas pela escuta sem nenhum tipo de auxílio contemplativo, (livros, conceitos, teoria em geral) nessas experiências aprendo mais e melhor.

R.G.: Pozzoli, livros de teoria e harmonia da Marisa Ramires, cadernos de rítmica do Gramani.

Esses métodos são importantes para o aprendizado da teoria tradicional, e não necessariamente para a iniciação. Acredito que o estudo deles individualizados fiquem algumas lacunas na formação.

M.S.: Pozzoli, Gramani e Willems. Cumpriram a função somente quando a abordagem do educador era eficaz

J.V.: Harmonia - Arnold Schoenberg; Fundamentos da Composição - Arnold Schoenberg; Funções estruturais da harmonia - Arnold Schoenberg; Harmonia & Improvisação I e II - Almir Chediak; Série Estudo Vol.1 - Ciro Visconti; Escalas para Improvisação - Pollaco; Harmonia - Pollaco

Acredito que essas matérias auxiliaram muito minha trajetória tanto na parte prática, com meu instrumento, como também em meus conhecimentos teóricos em música. Isso se deu por serem estudos didáticos e claros para um indivíduo ser introduzido e/ou esclarecer suas dúvidas a cerca de aspectos mais teóricos encontrados na música.

L.M.: Estudei de forma autodidata alguns métodos como o Teoria Musical (Bohumil Med), Pozzoli (leitura rítmica), Harmonia (Ian Guest e Marisa Ramires) e os livros de Iniciação ao violão do Henrique Pinto. Acredito que em uma boa medida cada um cumpriu o seu papel de me aproximar aos assuntos, apesar de minha curiosidade nunca se bastar em ler apenas eles, sempre buscando outras referências complementares como vídeos na internet ou conversar com professores quando havia a possibilidade. Os livros foram úteis para mim no meu início de aprendizagem musical pois fiz tudo de maneira autodidata, então me referenciava muito

por eles para buscar alguns caminhos. No geral, acredito sim que eles cumpriram suas funções.

G.A.: Teoria da Música - Bohumil Med, Guia Teórico-Prático para o Ensino do Ditado Musical - Pozzoli, Introdução à Harmonia - Marisa Ramires. Acredito que sejam bons materiais e tenham cumprido seus papéis, o livro da Marisa Ramires, por exemplo, veio com um CD com diversos exemplos musicais para repertórios de diversos instrumentos, mas entendo que todos esses materiais são focados na música clássica/erudita podendo se distanciar do que busca determinado aluno(a)

A.C.: Teoria Musical de Bohumil Med foi um dos primeiros trabalhos que li. Achei que cumpriu bem a função de introduzir os temas que não conhecia, porém reconheço que já tinha conhecimentos prévios que podem ter auxiliado no processo. Acredito que este livro ajudou na minha iniciação porque é dividido em capítulos com exercícios. Para rítmica, estudei o livro de Pozzoli e o método Rítmica de Gramani. Por conta da progressão e número de exercícios, o livro de Pozzoli cumpriu a função de iniciação para mim. O de Gramani, contudo, foi mais desafiador e não cumpriu a sua função pelo grau de dificuldade que apresenta.

A.O.: Os iniciais foram Pozzoli, Método interno de escola privada (baseado em métodos conhecidos como Pozzoli, Bohumil Med, Bona, etc), Gramani, mas o que virou a chave na minha mente e vida foram as publicações de Marisa Ramires. Os livros anteriores careciam de leitura adequada dos próprios docentes para a sala de aula. Estudo de Pozzoli completamente engessado em um país com tamanha riqueza rítmica quanto o Brasil chega a ser um pecado capital. Logo, acredito que suas funções NÃO foram cumpridas por uma questão de aplicação. Quando conheci professores comprometidos com a educação e os métodos ativos, a coisa mudou de figura.

D.H.: Pozzoli Rítmico; Iniciação ao Violão - Henrique Pinto

Estes foram os dois únicos materiais que estudei na iniciação, até hoje me acompanham no ensinar. Os métodos auxiliaram muito no entendimento teórico, tanto no conhecimento do meu próprio instrumento quanto na parte rítmica e melódica, porém sempre como auxílio.

P.R.: Pozzoli melódico e harmônico, Exercícios de teoria musical (Marisa Ramires) e Harmonia - Uma abordagem prática (Marisa Ramires), Harmonia (Schoenberg), Rítmica - Gramani. Minha iniciação musical teórica só aconteceu propriamente na faculdade e acredito que os métodos funcionaram de acordo com a capacidade do professor de selecionar o que deveria ser aproveitado no ambiente acadêmico. Esse livros em específico cumpriram a maior parte da minha iniciação musical, porém acredito que faltasse uma base para o meu curso que era em música popular.

H.P.: Estudei os métodos Kraft, Hindemith, Gramani, Starer e alguns outros. Acho que cumprem a função na questão de apresentar desafios dentro do espectro da música tradicional europeia, porém não necessariamente englobam uma percepção que não esteja voltada para esse tipo de estudo.

F.A.: Pozzoli e métodos iniciantes para flauta transversal, como por exemplo o Da Capo no início da minha formação. Na EMESP fizeram parte métodos como Ian Guest, Prince e Gramani.

Acredito que cumpriram seus papéis, principalmente métodos iniciantes como o Pozzoli, apesar de serem repetitivos. Como professora, acredito que eles poderiam ser aplicados de modo mais prático e lúdico.

3) Você leciona ou já lecionou em alguma instituição de ensino musical? Se sim, qual(is)? Quais materiais teóricos eram ofertados por ela?

I.B.: Sim, em aulas particulares e em uma escola de bairro (Allegretto). Não era oferecido nenhum material teórico.

T.C.: Blue Note, HMR, Vivosom, Kimusica, Conservatório André da Silva Gomes

E.H.: Em instituicoes eu nunca lencionei afora um projeto social, mas nao havia metodo la, os professores tinham autonomia pra planejarem as aulas.

L.G.: Sim, trabalhei como professor e gestor da disciplina de teoria musical no projeto SoArte.

Também já atuei como estagiário em projetos de extensão da UNESP como o CantorIA e o ACordaToda onde atuei como professor de musicalização e de coro.

Dentro do projeto SoArte pela quantidade grande de professores havia uma grande variedade de materiais utilizados nas salas de aula. Não havia uma uniformidade referente a quais materiais utilizar, mas sim uma uniformidade no direcionamento de que conteúdo faria sentido para aquele grupo de alunos estudar e aprender dentro da duração da disciplina de teoria.

Além disso dentro do projeto eram mais de 2 anos de teoria então os materiais abrangem desde o conteúdo mais básico da estruturação musical até harmonia modal, não teria como especificar aqui.

M.P.: Sim, atualmente eu leciono no Guri Santa Marcelina. Antigamente havia um material próprio do Guri mas este foi abandonado com a intenção de dar uma maior liberdade aos docentes.

V.R.: Escolas de musica particulares, eram ofertadas disciplinas teóricas complementares, porém como ensinava Cavaquinho focava em escuta e pratica instrumental.

R.G.: Leciono no Guri Santa Marcelina. Há um material de teoria também escrita pela Marisa Ramires, pensando para iniciantes de forma que complemente o ensino dos professores de instrumento, e além desse material o professor é livre para trazer outros.

Já lecionei em escolas particulares que elaboraram o próprio método sem ter o conhecimento necessário para tal, ou obrigavam a utilizar métodos de ensino de instituições religiosas com informações equivocadas e antigas.

M.S.: Sim, em uma escola de música chamada Maxi Som. Pozzoli e Gramani

J.V.: Leciono em uma unidade da School of Rock, os matérias são próprios da escola criados por professores e coordenadores de lá ou de outras unidades.

L.M.: Comecei há pouco a lecionar em uma escola de bairro. Eles oferecem alguns livros/métodos feitos pela própria escola com noções básicas sobre os instrumentos e algumas sugestões de músicas cifradas ao fim.

G.A.: Ensino no Conservatório Souza Lima, porém nenhum livro teórico em específico é ofertado, ficando as indicações de material para cada professor ou professora.

A.C.: Nunca trabalhei em escolas de música, somente de ensino regular.

A.O.: Sim. Costumo usar vários materiais e escolher os exercícios de acordo com a turma. Vario entre os diversos métodos de solfejo, teoria, ditados e etc., mas tenho a sorte de trabalhar na Etec de Artes onde, tradicionalmente, se usa o livro de Teoria Musical da Marisa.

D.H.: Original Escola de Música - Nenhuma material teorico

Bateras Beat - Material próprio da marca. Nos métodos que tenho contato (violão, guitarra e viola caipira) o material teórico é acoplado a parte prática, e é instruído aos instrutores que sempre conectem os assuntos práticos aos teóricos. A teoria inclusa no livro é apenas informativa não há exatamente uma metodologia.

Já nos livros para as crianças e de musicalização o material é interessante pois trás diversas e contrastantes atividades que abrem espaço para os alunos participarem com as suas contribuições também.

P.R.: Sim.

Virtuose Escola de Música - acho que os métodos eram selecionados pelo professor.

GB academia de música - aula de teoria era baseada nos livros da Marisa Ramires

Toca Paulista de Artes - métodos da Berkley

H.P.: Apenas escolas de música com aulas individuais e ensino regular que ofereciam material próprio, muitas vezes baseados nesse métodos citados anteriormente.

F.A.: Lecionei em escolas particulares de música. Nenhuma delas ofertavam materiais teóricos.

4) Caso tenha dado aulas de teoria musical para iniciantes (ou venha a dar), quais materiais você julga ou julgaria mais adequados para se trabalhar em aulas de teoria musical? Por quê?

I.B.: Acho interessante, para iniciantes, explorar métodos que fujam dos instrumentos e dos livros, com o uso de recursos gráficos, objetos, jogos etc.

T.C.: Os mesmos que citei para a minha formação, apesar de achar que existem caminhos melhores e mais práticos de se ensinar teoria musical, por exemplo através da rítmica das palavras "bala" como símbolo para um par de colcheias, ou "chocolate" para um quarteto de semicolcheias.

E.H.: Acredito que num primeiro momento não dá para fugir do básico de ensino prático -> aliado aos primeiros passos na escrita como apreensão gradual dos intervalos e ritmos e seu funcionamento, da leitura na partitura (quando essa for necessária), e num 3º ponto buscar desde cedo o enfoque no campo da percepção musical

Tentando aliar as experiências dos alunos quanto mais for possível

L.G.: Ao meu ver qualquer material é válido. O principal é o como trabalhar e com quem você está trabalhando. Uma aula estudando o pozzoli pode ser uma aula excelente dependendo da forma que você trabalha como pode ser a aula menos impactante e/ou interessante para aquela turma.

Acredito que o principal é trabalhar com materiais e músicas que estejam diretamente ligadas à vivência de quem está participando e partir daí, deixando claro que a teoria musical é um meio para um fim e não um fim em si só.

Tendo isso em mente acredito que dá até pra usar o pozzoli melódico, que eu pessoalmente um dos piores métodos já feitos hahaha.

M.P.: Acho que eu provavelmente não usaria nenhum desses livros, em minha prática docente tenho preferido usar outras alternativas. Penso que algumas abordagens apresentadas nos livros supracitados podem ser úteis para o aprendizado, mas ainda assim o conteúdo tende a

robotizar o ensino musical e trazer consigo uma educação musical muito colonialista, pouco expressiva e até pouco musical.

V.R.: Pesquisa de campo, entendo isso como sair da sala de aula e frequentar ambientes musicais, todos, sem exceção, naturalmente não me contrariariam.

R.G.: O primeiro livro de teoria musical da Marisa Ramires, e a apostila volume 1 do Gramani. Além destes, ainda trago exercícios previos de mais fácil compreensão.

O da Marisa por ter a linguagem musical correta e mais atualizada, e a apostila do Gramani por ser mais fácil que os cadernos mais "famosos" do autor, e estar mais próxima da linguagem musical brasileira.

M.S.: Pozzoli e Gramani. Porque foram os materiais com os quais pude acessar a teoria musical e hoje os julgo eficazes

J.V.: Nas vezes que lecionei em aulas de teoria musical, fiz o uso de materiais como os livros de harmonia do Schoenberg e do Almir Chediak, além da utilização de outros materias como os livros escritos por Ciro Visconti e Pollaco para matérias teóricos aplicados no meu instrumento de trabalho, a guitarra.

L.M.: Acho que não me basearia completamente em nenhum material, considero mais interessante fazer um apanhado de vários conceitos e criar uma linha de raciocínio que faça sentido para mim e para os alunos.

G.A.: Acredito que trabalharia com os materiais supracitados por serem de minha familiaridade, porém tentaria adicionar alguns livros de harmonia popular (como Ian Guest ou Nelson Faria) para buscar diversificar o aprendizado.

A.C.: É do meu feitio consultar livros, mas produzir meus próprios materiais, pois, assim, os adapto para as necessidades de cada grupo ou aluno

A.O.: Acredito que antes da introdução de qualquer método é necessário um compromisso sério com a musicalização através do movimento. Não fará qualquer sentido na cabeça das

peessoas, independentemente do método, se o processo de musicalização, o estudo e os exercícios forem tratados como em uma aula de física ou matemática: decoreba, execução mecânica e gráfica de exercícios e, pior, sem som na sala de aula. Pouco importa o método: se, no corpo, for entendida uma unidade de tempo, um salto melódico, um desenho melódico, o andamento, etc, transfigurar em grafia musical ou em teoria ficará muito mais prático.

Isso posto, gosto de Gramani, canções brasileiras (parlendas, cirandas, acalantos, etc) e a teoria sendo apresentada aos poucos. Gosto dos materiais da metodologia Willems (como seu método de solfejo) e a criação coletiva proposta por Dalcroze com o uso do corpo. Nessa dinâmica, o Pozzoli funciona bem. E para execução de grafia, uso os exercícios da Marisa Ramires e/ou Vanessa Nonis.

D.H.: Pozzoli Rítmico e Melódico; Teoria Elementar da Música

P.R.: Acredito que o livro de iniciação da Marisa Ramires é prático para questões iniciais de linguagem pq trabalha também com exemplos musicais. O pozzoli rítmico tbm é importante para abordar questões formais do ritmo e da partitura, porém seria interessante trazer o ritmo de uma forma mais espontanea e experimental usando o Konakkol.

H.P.: Julgo que os métodos que citei são adequados, porém é necessário avaliar a experiência musical do alune para que o desenvolvimento pedagógico-musical não tome um direcionamento que vá atrás do ensino musical tradicional per se, e que respeite essa experiência anterior e as vontades do alune.

F.A.: Não utilizo nenhum método em específico. Geralmente, trabalho a teoria junto à prática. Como por exemplo, o solfejo de uma música que o aluno está aprendendo. Como a maior parte do meu público é infantil, trabalhamos a leitura rítmica associada ao ritmo das palavras e utilizando a percussão corporal.

5) Como você julga a necessidade de aprendizados teóricos para as práticas musicais?

I.B.: Necessários, mas não devem "afogar" o lado prático. É preciso equilíbrio para que não haja um sufocamento da criatividade do aluno.

T.C.: Acho importante para a conscientização da arte musical. É importante saber o que se está fazendo e entender a teoria para aprimorar a prática. Nunca o contrário pq a arte e a expressão musical de um indivíduo vem primeiro sempre, tanto que há músicos incríveis que não lêem partitura e não fazem ideia de como se dão os campos harmônicos e seus graus tudo o mais nem sequer viram uma armadura de clave na vida.

E.H.: Muito importante! E não só no sentido formal tradicional, mas ao menos seu funcionamento (como a importância da estruturação por trás daquilo que se está tocando/cantando, que está erigido normalmente em notas com relação intervalar e ritmos que podem ser grafados, por exemplo) isso para início.

L.G.: Essencial. Entender a teoria como algo descritivo e analítico e não prescritivo e regrado é uma das coisas mais importantes ao meu ver na vida de qualquer músico. Mas principalmente a alfabetização musical, principalmente no Brasil, deve ser o maior mote de qualquer professor de teoria ao meu ver, como no português escrito.

M.P.: Eu acho que sua necessidade é muito relativa. Acho que o que é essencial é uma vivência musical auditiva e corporal que sustente um fazer musical, qualquer coisa além disso dependerá do interesse e objetivos do estudante. Em geral, eu busco perguntar (ou, quando são crianças menores, avaliar) se esse é um desejo do estudante e quais são seus objetivos a diferentes prazos.

V.R.: A necessidade de teorizar é fruto de uma época musicalmente morta, a música e os músicos, definitivamente, não pertencem ao capitalismo.

R.G.: Muito necessária! Porém precisa estar a favor do aprendizado do instrumento que os alunos tocam, e não ser jogados os conhecimentos de forma geral visando decorar e não aplicar.

M.S.: Acredito que a teoria seja uma ferramenta no ensino musical e não a finalidade do ensino musical. Além disso, acredito que seja uma linguagem que facilita o diálogo

J.V.: Acredito que os aprendizados teóricos são aprendizados que complementam e aumentam o leque de possibilidades que podem ser executados em alguma prática musical, mas não são

necessariamente algo que precisa ser estudado para que a prática musical ocorra, mesmo que o indivíduo muitas vezes execute muito do que se aprende nesses aprendizados teóricos.

L.M.: Acredito que os aprendizados teóricos não precisam estar tão em pauta em momentos iniciais. Tudo pode começar pela prática. Na minha opinião é muito mais fácil vc teorizar algo que já sabe fazer, entender teoricamente uma prática do que praticar uma teoria.

G.A.: Acho extremamente importante pois um ajuda a entender o sentido e a existência do outro, porém é igualmente importante trabalhar com os conteúdos teóricos de forma associada com a prática e com um repertório que faça sentido para quem está estudando para que essa conexão seja realizada de forma eficaz.

A.C.: Compreendo que a compreensão teórica traz uma nova visão para a prática. Elas são complementares e uma não funciona sem a outra. O estudo da teoria musical favorece a ampliação de conhecimentos prévios com o uso de termos técnicos da música e justifica a adoção de algumas convenções e regras.

A.O.: Muitas vezes o educando já chega despedaçado na sala de aula por já ter “tentado” aprender teoria inúmeras vezes e isso “não entrar na cabeça de jeito nenhum”. Procuro aproximar a prática, o universo da pessoa, o que ela já produz, da teoria musical. Partindo sempre do aluno. Sempre do aluno. Assim ele consegue, por si só, perceber que: 1 - a teoria pode surgir da prática. 2 - a teoria APRIMORA a prática. 3 - não é um bicho de sete cabeças. E isso vem a depender do perfil da pessoa. Se houver interesses profissionais, a teoria pode abrir portas. Se for para fim de curiosidades ou prática informal, acho completamente dispensável.

D.H.: Algumas práticas musicais exigem quase que em totalidade um estudo teórico, outras praticamente excluem, a pessoa que se interessar por uma linguagem que tem por tradição o aprendizado teórico deve ir atrás dos devidos estudos, já a pessoa que está inserida num contexto onde o aprendizado acontece na prática não haverá necessidade conhecimentos teóricos para que esta prática aconteça e cumpra sua função. Não acredito que estudar teoria possa atrapalhar nos estudos musicais, então é importante que seja oferecido a quem está aprendendo pois, a teoria é um recurso e pode contribuir muito para facilitar o entendimento

de uma linguagem. É possível aprender uma língua sem abrir um livro, mas abrir o livro que não irá atrapalhar, pelo contrário.

P.R.: Importantíssimos para o desenvolvimento de uma consciência do próprio instrumento e da música num geral, porém não acho que só aja um caminho. Acredito ser necessário o aluno aprender a teoria para se libertar e conseguir executar o que deseja, mas não há um só caminho e é importante respeitar as necessidades e o tempo de cada indivíduo.

H.P.: Já tive experiência com alunos que tinham uma grande facilidade em reproduzir exercícios práticos após ver um exemplo, mais do que ao ler e, com isso, tenho me distanciado dos métodos teóricos tradicionais e buscado métodos que contemplem mais o foco de cada aluno, por exemplo, se o aluno quer aprender a tocar jazz, busco métodos de jazz que tenham algum perfil didático acessível.

F.A.: Fundamental, mas a teoria não pode ser dissociada da prática.