

VERA HELENA MASSUH CURY

O ENSINO E O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO NO
CURSO SUPERIOR DE MÚSICA:
UM ESTUDO DE CASO



São Paulo, SP
IA-UNESP
Novembro, 2004



VERA HELENA MASSUH CURY

**O ENSINO E O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO NO
CURSO SUPERIOR DE MÚSICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Música do Instituto de Artes da
UNESP - Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra.
Márcia Travença de Oliveira Fontenelle.

São Paulo, SP
IA - UNESP
Novembro, 2004

VERA HELENA MASSUH CURY

O ENSINO E O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO NO

CURSO SUPERIOR DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Música do Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

O ENSINO E O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO NO

CURSO SUPERIOR DE MÚSICA:

UM ESTUDO DE CASO

BANCA EXAMINADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Música do Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.



BIA

**São Paulo, SP
IA - UNESP
Novembro, 2004**



INSTITUTO DE ARTES	
Aquisição:	d/ autora
Custo:	R\$ 10,00
Data:	16-03-05
Processo n.º	01/05-1A
Registro N.º	T. 586
São Paulo,	23-03-05

8030300 Música

T/UNESP

781.42

C9822

BIA

Cury, Vera Helena Massuh

O ensino e o aprendizado do contraponto do curso superior de música : um estudo de caso / Vera Helena Massuh Cury. - São Paulo : [s.n.], 2004.

154 f. + anexo.

Bibliografia

Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes

1. Música – Instrução e estudo. 2. Contraponto.

CDD – 780.7
781.42

BIA

VERA HELENA MASSUH CURY

O ENSINO E O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO NO
CURSO SUPERIOR DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Música do Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

BANCA EXAMINADORA:

São Paulo, ____/____/____

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Marisa Trench de Oliveira Fortarada, que acreditou no meu projeto, pelo muito que me motivou e ensinou, e também pela forma como me conduziu e objetivou minhas ideias, possibilitando o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Aos professores Maria da Lourdes Seck e Fiorvaldo Marques Filho, pelas contribuições essenciais e pelas observações criteriosas feitas no exame de qualificação.

A João Peron, pelas leituras críticas e sugestões valiosas, pela paciência e compreensão em relação às fases da realização deste trabalho.

A Eduardo Messias Cury, pela atenta revisão do texto e pelo apoio, sempre.

A Yara Borges Caribé, pelo incentivo desde os primeiros passos do projeto de pesquisa.

A Maria Aparecida Bento, pelo auxílio no arquivamento das fontes de Paulo Fialho.

Abrigado ao corpo docente e aos funcionários da Faculdade Santa Marcelina, pelo carinho e pelas condições favoráveis, em todos os aspectos, para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico.

A Cam Zwillig e Paulo Von Zuben, que se prontificaram a me substituir nas aulas da Faculdade quando precisar me ausentar.

Aos professores e funcionários do IIA, pela acolhida e pelo apoio.

Aos amigos Nívea Neuser, Aida Machado, Nélio Muschel, Paula Pichersky, Tadeu Borges, Eliane Martinoli, Débora Nieri, Selma Caribé da Rocha e Edison Bisetto, pelo incentivo dado na forma de conselhos de ordem prática e de força espiritual.

A minha família, cujo carinho me fortalece em todas as etapas da minha vida.

Ao meu filho Fábio, dos meus projetos o mais inspirador, na realização de todos os sonhos.

As classes de contabilidade do ano de 2002, pelo convívio de perto e pelo carinho à minha pesquisa.

A meus pais, Josephina e Michel (*in memoriam*),

Aos meus alunos passados, presentes e futuros, o estímulo maior do meu continuo aprendizado.

Ao mestre Hans Joachim Koellreutter,
sempre presente

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, que acreditou no meu projeto, pelo muito que me motivou e ensinou, e também pela forma como me conduziu a objetivar minhas idéias, possibilitando o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Aos professores Maria de Lourdes Sekeff e Florivaldo Menezes Filho, pelos comentários estimulantes e pelas observações criteriosas feitas no exame de qualificação.

A Ítalo Peron, pelas leituras críticas e sugestões valiosas, pela paciência e compreensão em todas as fases da realização deste trabalho.

A Eduardo Massuh Cury, pela atenta revisão do texto e pelo afeto, sempre.

A Yara Borges Caznók, pelo incentivo desde os primeiros passos do projeto de pesquisa.

A Maria Aparecida Bento, por ter me aproximado das idéias de Paulo Freire.

À direção, ao corpo docente e aos funcionários da Faculdade Santa Marcelina, pelo carinho e pelas condições favoráveis, em todos os aspectos, para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico.

A Carin Zwilling e Paulo Von Zuben, que se prontificaram a me substituir nas aulas da Faculdade quando precisei me ausentar.

Aos professores e funcionários do IA, pela acolhida e pelo apoio.

Aos amigos Nívea Nasser, Aída Machado, Mauro Muszkat, Paola Picherzky, Tadeu Borges, Eliane Martinoff, Débora Niéri, Solange Caribé da Rocha e Edison Izipetto, pelo incentivo dado na forma de conselhos de ordem prática e de força espiritual.

À minha família, cujo carinho me fortalece em todas as esferas da minha vida.

Ao meu filho Fábio, dos meus projetos o mais inspirador na realização de todos os outros.

Às classes de contraponto do ano de 2002, pela colaboração pronta e carinhosa à minha pesquisa.

Aos meus alunos passados, presentes e futuros, o estímulo maior do meu contínuo aprendizado.

RESUMO

Este trabalho enfoca o ensino e o aprendizado do contraponto como disciplina dos cursos superiores de música, e resulta de uma pesquisa realizada a partir de experiências vivenciadas na prática pedagógica. O ensino, abordado inicialmente numa perspectiva histórica, foi discutido com base nas concepções didáticas surgidas ao longo do século XX, contidas no material bibliográfico disponível que pode, hoje, orientar a conduta do educador. Para estabelecer parâmetros relativos ao aprendizado foram tomadas, como objeto de investigação, as classes de contraponto dos cursos de graduação em música da Faculdade Santa Marcelina. Os procedimentos metodológicos utilizados, visando a compor o perfil dos alunos, incluíram um questionário, uma análise de suas produções musicais realizadas fora do âmbito escolar e suas respostas às estratégias de ensino adotadas na dinâmica pedagógica no ano letivo de 2002. Os resultados do aprendizado foram avaliados pelos trabalhos finais dos alunos, segundo os objetivos que nortearam as direções didáticas determinadas. Os dados acerca do ensino e do aprendizado conduziram a conclusões que apontam o papel significativo do contraponto na estruturação dos conhecimentos musicais dos alunos, de forma a fornecer referências para a atuação efetiva nos diversos segmentos da área musical no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: ensino superior de música, contraponto, prática pedagógica, educação musical, ensino/aprendizado.

Código Capes: 8030300

ABSTRACT

This work puts in focus the teaching and learning of counterpoint as a discipline of the courses of Higher Education in Music, and it is the result of a research realized from experiences obtained in the pedagogical practice. The teaching, dealt initially in a historical perspective, was discussed based in the didactical conceptions arisen throughout the 20th century, comprised in the bibliographic material available, which could, today, guide the conduct of the educator. Classes of counterpoint were attended in the courses of graduation in Music, at Santa Marcelina College, to establish parameters related to the learning process as an object of investigation. The methodological procedures used, aiming to compose the students profiles, included a questionnaire, an analyses of their musical work realized outside the school and their response to the teaching strategies employed in the pedagogical dynamic throughout the school year of 2002. The results of the learning were evaluated through the final works of the students, according to the objectives that guided the didactical directions determined. The data obtained from the teaching and learning conducted to conclusions which point to the significant role of the counterpoint in the structure of the musical knowledge of the students, thus providing references to the effective performance in the various segments of the musical area in the contemporary world.

Key words: Higher education in Music, counterpoint, pedagogical practice, musical education, teaching/learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do tema	10
2. Fundamentação teórica	12
3. Organização do trabalho	16
1. O ENSINO DO CONTRAPONTO	19
1.1. O desenvolvimento da polifonia e as teorias do contraponto	19
1.1.1. Período medieval	19
1.1.2. Séculos XV e XVI	21
1.1.3. Século XVII	25
1.1.4. Séculos XVIII e XIX	26
1.2. O ensino do contraponto em diferentes contextos da educação musical	30
1.3. Os enfoques didáticos dos autores do século XX	32
1.3.1. As linhas de ensino quanto aos tipos de contraponto	35
1.3.1.1. O modelo de Palestrina e o contraponto modal	35
1.3.1.2. O modelo de Bach e o contraponto tonal	37
1.3.1.3. Abrangência de estilos diversos numa perspectiva histórica	39
1.3.2. A metodologia das espécies	41
1.3.2.1. Contraponto modal e o sistema das espécies	42
a. Capítulos introdutórios	43
b. Apresentação das espécies	44
c. Desenvolvimento do estudo depois das espécies a duas vozes	45
1.3.2.2. Contraponto tonal e o sistema das espécies	46
a. Capítulos introdutórios	46
b. Apresentação das espécies	47
c. Desenvolvimento do estudo depois das espécies a duas vozes	48
1.3.3. Linhas de ensino que não utilizam o sistema das espécies	50
1.3.3.1. Alternativas para o contraponto modal	50
1.3.3.2. Alternativas para o contraponto tonal	51
1.4. O material didático e a prática pedagógica	53
1.4.1. Determinação da linha de ensino em relação ao tipo de contraponto a ser abordado	53

1.4.2. Determinação da metodologia a ser utilizada	57
2. ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS	61
2.1. Local da investigação: Faculdade Santa Marcelina	61
2.2. Os alunos de música	63
2.3. Procedimentos metodológicos da pesquisa	64
2.3.1. Questionário	64
2.3.1.1. Considerações sobre os dados levantados	72
2.3.1.2. Alunos e educadores no diálogo pedagógico	76
2.3.2. A produção musical dos alunos	79
2.3.2.1. Considerações sobre os dados levantados	82
2.3.2.2. A prática musical dos alunos e o estudo do contraponto	83
3. O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO	85
3.1. A disciplina Contraponto no currículo da Faculdade Santa Marcelina	85
3.2. Estrutura da disciplina	86
3.3. Contraponto I	87
3.3.1. Objetivos	87
3.3.2. Conteúdo programático	90
3.3.2.1. Introdução ao estudo	90
3.3.2.2. Contraponto a duas vozes – as espécies	91
3.3.2.3. Composições a duas vozes	93
3.3.3. Metodologia	94
3.3.4. Critérios de avaliação	95
3.3.5. Bibliografia	95
3.3.6. Os trabalhos dos alunos	96
3.3.6.1. Bicínios	96
3.3.6.2. Motetos	100
3.3.7. Considerações sobre o aprendizado	104
3.4. Contraponto II	106
3.4.1. Objetivos	106
3.4.2. Conteúdo programático	108
3.4.2.1. Introdução ao estudo	108
3.4.2.2. Contraponto a duas vozes – as espécies	109
3.4.2.3. Composições a duas vozes	112

3.4.3. Metodologia	113
3.4.4. Critérios de avaliação	115
3.4.5. Bibliografia	116
3.4.6. Os trabalhos dos alunos	117
3.4.6.1. Danças de suíte	117
3.4.6.2. Invenções a duas vozes	123
3.4.7. Considerações sobre o aprendizado	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	144
ANEXO I	147
ANEXO II	160

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

Este trabalho focaliza as questões que cercam o ensino e o aprendizado do contraponto, como disciplina dos cursos de graduação em música nas escolas de terceiro grau. A temática parte da experiência vivenciada na prática pedagógica voltada a esse segmento da educação musical, e tem como objetivo buscar subsídios que conduzam a uma ação educacional condizente ao contexto dos alunos das faculdades de música no momento atual.

Nos cursos superiores de música, a realidade que hoje se apresenta remete a uma reflexão sobre muitos dos aspectos que envolvem a educação como um todo, que parece ter ficado à margem das profundas e rápidas transformações ocorridas no último século, em todos os setores da sociedade.

A educação musical, no que se refere à formação de profissionais que têm ou que terão suas atividades ligadas a diferentes campos de atuação no mundo contemporâneo, ainda mantém, em sua estrutura, pontos em comum com a estrutura dos primeiros conservatórios de música, surgidos no século XIX, nos quais as diversas áreas do saber musical foram determinadas em disciplinas, distintas quanto ao caráter prático ou teórico que lhes foi atribuído. Tal estrutura foi estabelecida para atender a questões de ordem prática do aprendizado musical que, no século XIX, teve um aumento elevado de adeptos em relação aos períodos precedentes. A instrução individualizada, praticada até então, teve de ser substituída por um tipo de educação que abrangesse, de forma eficaz, grande número de pessoas, simultaneamente.

A evolução dos meios de comunicação, os avanços tecnológicos e a multiplicidade de idiomas musicais que compõem a nova realidade que se evidencia neste início de século deram origem a disciplinas que foram acrescentadas às grades curriculares, o que, naturalmente, diferencia as atuais escolas de música de terceiro grau dos antigos conservatórios. Porém, há disciplinas mantidas ainda hoje - tidas como básicas para a formação musical, dentre as quais se inclui o contraponto.

Em meio às discussões que emergem das inquietações que permeiam o ensino e o aprendizado na atualidade, ressalta-se a necessidade de se criarem

novos modelos educacionais que, à semelhança das razões que levaram ao surgimento dos conservatórios do século XIX, atendam às questões de ordem prática que hoje se fazem presentes. É crescente o número de estudantes que ingressam nas faculdades de música, com expectativas e necessidades peculiares de uma era que tem como marca a constante mutação, no que se refere às formas de aprender, de produzir e de se posicionar no mundo.

As estruturas curriculares, da escola básica ao terceiro grau, têm sido objeto de discussão entre educadores, com propostas inovadoras, cuja implantação depende de inúmeros fatores, que envolvem tempo para atingir as metas pretendidas. Enquanto não se operam as transformações necessárias, o educador tem diante de si a realidade do cotidiano, que remete à procura de soluções dentro do contexto em que atua.

As inúmeras questões acerca da elaboração e das possíveis mudanças de currículo fogem do âmbito deste trabalho, que focaliza a prática educacional hoje, a partir da experiência pessoal e profissional com o ensino da disciplina Contraponto, especificamente. O contato direto com os alunos permite, mesmo que parcialmente, a identificação de aspectos positivos e negativos da educação que recebem. Por meio de respostas dadas às propostas pedagógicas ou de diálogos informais, fora da sala de aula, os alunos revelam, de algum modo, a maneira como se dá o seu aprendizado e o quanto o ensino supre ou não as carências que se apresentam em sua formação musical como um todo. Algumas constatações são feitas e absorvidas, naturalmente, nos procedimentos didáticos adotados; outras se perdem em meio à dinâmica própria da atividade pedagógica, e são esquecidas.

A pesquisa que resultou no presente trabalho foi impulsionada pela necessidade de ir além de meras constatações, e de realizar uma investigação fundamentada em dados devidamente registrados e organizados, possibilitando uma avaliação analítica e crítica de questões que, levantadas a partir de um segmento específico da educação musical, refletem as questões presentes, hoje, nos setores educacionais de forma geral.

O campo de investigação foi delimitado à minha área de atuação como professora do Departamento de Música da Faculdade Santa Marcelina, e teve como referência as classes de Contraponto do ano letivo de 2002. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, segundo a concepção de Chizzotti (2000), com dados coletados e registrados de um caso particular, "a fim de organizar um relatório

ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”. (CHIZZOTTI, 2000, p. 102)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento do trabalho orientou-se pelo pensamento de dois educadores que tiveram suas ações pedagógicas efetivamente fundamentadas na realidade social e humana em que atuaram: Paulo Freire e Hans Joachim Koellreutter. Embora tenham exercido suas atividades em áreas distintas, esses dois educadores fornecem dados significativos à compreensão do sentido da educação como um processo de construção, movido pela consciência crítica, pela inquietação e pelo desafio que essa concepção representa ao educador.

Comparativamente, as fontes bibliográficas que referem as proposições pedagógicas de Freire são em maior número do que as de Koellreutter. Contudo, sobre a prática pedagógica de Koellreutter, grande parte dos dados que constam deste trabalho diz respeito à minha experiência pessoal, no convívio com ele por mais de vinte anos, que envolve a participação de aulas em grupos e individuais e, principalmente, o constante diálogo, que transcendia, freqüentemente, os assuntos específicos das aulas.

Os princípios pedagógicos de Freire e os de Koellreutter apresentam relações de similaridade e de complementaridade em vários aspectos:

- Ambos defendem que os educadores devem buscar no universo referencial dos alunos os elementos para que se realize, efetivamente, o processo do ensino e da aprendizagem. A frase “aprender a apreender dos alunos o que ensinar”, dita por Koellreutter inúmeras vezes, vai ao encontro da idéia central do método de alfabetização criado por Freire. Tal método é reconstruído a cada experiência, pelo fato de ter como princípio orientador os dados levantados numa pesquisa prévia sobre o universo vocabular dos educandos. (BRANDÃO, 1985, p. 25)
- Freire e Koellreutter ressaltam a importância do diálogo fundado na prática do questionamento como condição primordial na ação pedagógica, em contraposição aos modelos tradicionais de ensino. Freire (2002) defende que, pelo diálogo, o educador não é o que apenas educa, mas que, enquanto

educa, é educado: em outro momento, complementa essa concepção, afirmando que "o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro". (FREIRE, 2002 A, p. 118)

- Koellreutter mostrava claramente uma postura crítica em relação ao ensino feito com base no monólogo do professor em sala de aula; incitava, freqüentemente, os alunos ao questionamento, buscando a prontidão interna das pessoas a quem se dirigia. Nas primeiras aulas de qualquer um dos cursos que ministrou, iniciava seu discurso, invariavelmente, da seguinte maneira:

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês vêem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre "Por quê?" a tudo e a todos. Tenham uma placa com um "Por quê?" bem grande escrito, na cabeceira da cama, para se lembrarem de perguntar "Por quê?", todos os dias, logo ao acordar.

- Koellreutter alerta para a questão da fragmentação do conhecimento a que pode levar o sistema educacional vigente, o que implica o desenvolvimento de habilidades específicas isoladas de outros aspectos da formação, esta entendida no sentido amplo de preparação para a atuação no universo social e cultural a que pertence. Destaca a necessidade da especialização e da dedicação para se conseguir o máximo domínio das habilidades que essa especialização exige. Porém, ressalta que os esforços terão sido vãos se não se relacionarem com o todo; o todo da arte, o todo da nossa existência, o todo do meio ambiente, o todo da sociedade. E complementa que é "esse todo que nos estimula e que, como germe, vive em nós desde o princípio; o todo que é a vida espiritual, o espírito criador, propriamente dito". (KOELLREUTTER, 1997, p. 54)
- Freire (1983) tem como ponto de partida o entendimento de que o homem não somente está "no" mundo, mas está também "com" o mundo, o que lhe confere o compromisso com a sua realidade, intervindo sobre ela e não sendo dela um mero espectador. Por essa perspectiva, e em consonância ao pensamento de Koellreutter, afirma que a instrumentação da educação, além

da preparação de quadros técnicos que respondam às necessidades de desenvolvimento de uma área específica, depende da harmonia entre a vocação ontológica do homem de ser sujeito, e não objeto, e as condições especiais de sua temporalidade e de sua situacionalidade. A vocação ontológica a que se refere só pode ser desenvolvida se o homem reflete sobre suas condições espaço-temporais, introduzindo-se nelas de maneira crítica.

- Freire e Koellreutter abordam diferentemente propostas pedagógicas que, com particularidades relativas às áreas de atuação de cada um, apresentam uma clara relação de proximidade:

- o Freire (2002) faz uma distinção entre dois tipos de educação: a que chama de “bancária”, referente às posturas didáticas tradicionais, e a problematizadora, que é proposta como oposição à “bancária”. A educação “bancária”, que tem o significado de “depositar” conteúdos nos educandos, caracteriza-se por ter o educador como sujeito do processo e os educandos como meros objetos, cuja única margem de ação se limita a receber os depósitos e arquivá-los. Nesse tipo de educação, em que os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo “depositado” do educador, não se realiza nenhum ato cognoscitivo, considerando-se que o objeto cognoscente é posse do educador, e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. A repetição puramente mecânica de sílabas, no aprendizado da leitura e da escrita, segundo Freire (1981), só tem validade se, simultaneamente ao domínio do mecanismo da formação vocabular, é percebida a solidariedade que há entre linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação exige novas formas de compreensão, levando à necessidade de novas formas de expressão. (FREIRE, 1981, p. 24) Inversamente ao que ocorre na educação “bancária”, a educação problematizadora é fundamentada na relação dialógica orientada para a reflexão e para a conscientização da realidade dos educandos que, dessa forma, desenvolvem o seu “poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”; (FREIRE, 2002 B, p. 71)

- Koellreutter propõe o ensino pré-figurativo, em oposição ao pós-figurativo, este representando os modelos tradicionais de ensino. O ensino pós-figurativo se restringe a transmitir os conhecimentos herdados, e é impermeável a qualquer possibilidade de mudança. A prática desse ensino, que tem como princípio a exposição de um conteúdo único e inquestionável, apresenta estreita relação com a educação “bancária” descrita por Freire, considerando que, nos dois casos, as funções atribuídas ao educador e aos educandos são as mesmas. O ensino pré-figurativo é definido por Koellreutter como um

método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar, imaginando; um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista. (KOELLREUTTER, 1997, p. 54)

A proposta de Koellreutter (1997) se fundamenta no princípio de que a educação deve cumprir a função de dar suporte aos estudantes para que se situem na realidade presente, e que possam intervir num mundo de constantes transformações, tornando-os capazes de criar o futuro e inventar possibilidades inéditas. A distinção entre o pré-figurativo e o pós-figurativo é mostrada nos seguintes exemplos:

ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo; indicar caminhos para a invenção e criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo. Ensinar o que o aluno pode aprender em livros ou enciclopédias é pós-figurativo; levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 1997, p. 42)

- O método pré-figurativo defendido por Koellreutter, fundamentado numa prática educacional problematizadora, não se propõe a substituir os métodos tradicionais, mas a complementá-los e a ampliá-los. O espírito criador, de acordo com Koellreutter, deve ter suas raízes na tradição, porém sem isolar-se do presente; “assim, ele despertará forças para elucidar o presente e para contribuir, resolutamente, para a construção do futuro da humanidade”. (KOELLREUTTER, 1997, p. 57)

- Nas concepções educacionais, tanto de Freire quanto de Koellreutter, evidencia-se, em diferentes aspectos abordados, a crença no valor do ser humano, como um ser capaz de atuar significativamente no mundo que o cerca, de questionar e, sobretudo, de transformar.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

No Primeiro Capítulo há, inicialmente, uma abordagem histórica sobre o desenvolvimento da polifonia e das teorias contrapontísticas, da Idade Média até o século XIX. O objetivo dessa abordagem é situar, em diferentes contextos da educação musical, o ensino do contraponto, que até o século XVII era o próprio ensino da composição, tornando-se, a partir do século seguinte, um dos ramos do conhecimento musical, da forma como é assumido hoje, como disciplina histórica.

A produção de material didático destinado ao ensino do contraponto foi intensificada ao longo do século XX, com o objetivo de possibilitar um estudo de caráter prático e eficaz. Desse material, foram selecionadas treze obras, que contêm as linhas de ensino mais comumente adotadas, no momento atual, nos cursos de graduação em música.

São discutidas as propostas pedagógicas quanto aos tipos de contraponto abordado (modal, tonal ou abrangência de estilos diversos, numa perspectiva histórica), incluindo a utilização ou não dos modelos de G. P. Palestrina e de J. S. Bach para o estudo. É discutida a metodologia das espécies, no contraponto modal e no tonal, com as variantes de cada autor quanto à forma como é introduzida e trabalhada essa metodologia, e como se desenvolve o estudo posterior às cinco espécies.

Seguem-se a exposição sobre as linhas didáticas que não são baseadas no sistema das espécies e as alternativas utilizadas para a condução do ensino. O capítulo se encerra com considerações acerca do material explorado em relação a constatações feitas na prática pedagógica.

O Segundo Capítulo contém os resultados de uma pesquisa realizada com os alunos dos cursos de graduação em Música, a quem é dirigido o ensino de contraponto. A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade Santa Marcelina, e teve como sujeitos os alunos das classes de Contraponto I e II do ano letivo de 2002. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário semi-estruturado a uma

amostra de quarenta alunos, e elaborada uma análise de produções musicais que os alunos realizam independentemente das tarefas requisitadas pela faculdade. O contato direto com o grupo pesquisado por meio do trabalho pedagógico propiciou a percepção de várias características dos alunos, por meio de observações feitas no decorrer da dinâmica do trabalho e de diálogos informais fora das salas de aula, o que conduziu ao levantamento dos tópicos que fundamentaram a construção do questionário e as análises das respostas.

Seguem-se observações sobre o confronto das naturais diferenças entre alunos e educadores, visando a possibilidades de que seja estabelecido o diálogo pedagógico. As produções musicais dos alunos foram analisadas quanto aos tipos de música que eles praticam fora do âmbito escolar, na busca de elementos significativos para as ações educacionais, especialmente as referentes ao estudo do contraponto.

O Terceiro Capítulo aborda o aprendizado do contraponto contextualizado em meu campo de atuação como professora na Faculdade Santa Marcelina, e contém os resultados do trabalho desenvolvido no ano letivo de 2002. Há, inicialmente, uma localização da disciplina Contraponto no currículo dos cursos de graduação em música, e dados sobre os conteúdos programáticos relativos à disciplina adotados desde 1984.

Na seqüência, são descritos os programas de ensino de 2002, correspondentes às classes de Contraponto I (contraponto modal) e Contraponto II (contraponto tonal). São discutidos os itens: objetivos gerais, conteúdo programático, metodologia e critérios de avaliação, sendo citada a bibliografia utilizada, que faz parte do material didático explorado no Primeiro Capítulo. Os itens discutidos são acompanhados de considerações acerca dos processos de aprendizagem, com base nas constatações feitas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. É ressaltada, especialmente, a incorporação de computadores em rede à dinâmica das aulas referentes às classes de Contraponto II, o que gerou novas concepções na direção da prática educacional.

São apresentados doze trabalhos realizados pelos alunos: seis de Contraponto I e seis de Contraponto II. A seleção dos trabalhos teve como objetivo determinar uma amostra significativa dos resultados do aprendizado, reunindo as características que mais se evidenciaram na totalidade dos trabalhos, as quais são descritas na seqüência da apresentação das partituras.

Nas considerações finais são indicados os resultados da pesquisa, que envolve dados referentes ao material didático explorado, ao estudo sobre o perfil dos alunos e ao aprendizado do contraponto contextualizado num programa de ensino específico. Esses dados são analisados criticamente, com vistas a buscar possibilidades de conduzir as ações educacionais de forma condizente às necessidades que se apresentam na realidade atual.

O termo contraponto é utilizado para designar a técnica de composição musical que consiste em fazer soar duas ou mais vozes ou instrumentos simultaneamente, cada uma com uma melodia independente, mas que se relaciona com a outra. Essa técnica é muito utilizada na música clássica, especialmente no contraponto de órgão e no contraponto de câmara. O contraponto é uma das técnicas mais importantes da música, e é fundamental para a compreensão da música clássica. O contraponto é uma técnica de composição musical que consiste em fazer soar duas ou mais vozes ou instrumentos simultaneamente, cada uma com uma melodia independente, mas que se relaciona com a outra. Essa técnica é muito utilizada na música clássica, especialmente no contraponto de órgão e no contraponto de câmara. O contraponto é uma das técnicas mais importantes da música, e é fundamental para a compreensão da música clássica.

1.1.1. Perfil musical

Embora seja difícil definir o termo contraponto, há uma série de exemplos que podem ser utilizados para ilustrar a técnica. Um dos exemplos mais conhecidos é o contraponto de órgão, que consiste em fazer soar duas ou mais vozes simultaneamente, cada uma com uma melodia independente, mas que se relaciona com a outra. Outro exemplo é o contraponto de câmara, que consiste em fazer soar duas ou mais vozes simultaneamente, cada uma com uma melodia independente, mas que se relaciona com a outra. O contraponto é uma técnica de composição musical que consiste em fazer soar duas ou mais vozes simultaneamente, cada uma com uma melodia independente, mas que se relaciona com a outra. Essa técnica é muito utilizada na música clássica, especialmente no contraponto de órgão e no contraponto de câmara. O contraponto é uma das técnicas mais importantes da música, e é fundamental para a compreensão da música clássica.

O contraponto é uma técnica de composição musical que consiste em fazer soar duas ou mais vozes simultaneamente, cada uma com uma melodia independente, mas que se relaciona com a outra. Essa técnica é muito utilizada na música clássica, especialmente no contraponto de órgão e no contraponto de câmara. O contraponto é uma das técnicas mais importantes da música, e é fundamental para a compreensão da música clássica.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DO CONTRAPONTO

1.1. O desenvolvimento da polifonia e as teorias do contraponto

Dos primórdios da música polifônica até os dias atuais, o contraponto se desenvolveu em diferentes estilos e gêneros musicais; dos exemplos mais remotos da polifonia modal da Idade Média até a multiplicidade de estilos e tendências composicionais surgidas ao longo do último milênio, o contraponto sempre esteve presente, mais significativamente em certos períodos da História da Música, menos em outros. Como consequência natural, sempre esteve inserido na educação musical de todas as épocas, de diferentes formas.

O termo contraponto, do latim *Contrapunctus*, derivado de *punctum contra punctum*, ou seja, nota contra nota, surgiu pela primeira vez, nos tratados do século XIV, para descrever a simultaneidade de linhas melódicas, de acordo com um sistema de regras. (SADIE, 2001, p. 551) Ao longo do desenvolvimento da música polifônica, tal sistema de regras foi se modificando, de acordo com novos elementos que, gradativamente, incorporaram-se à prática musical dos períodos subseqüentes. Esse processo gerou diferentes teorias contrapontísticas, que deram origem a diferentes enfoques didáticos no decorrer da História da Música.

1.1.1. Período medieval

Embora sem utilizar o termo contraponto, tratados de música anteriores ao século XIV contêm princípios que regem a música escrita a mais de uma voz. Os primeiros registros de uma polifonia incipiente, que se esboçava a partir do canto monódico praticado durante quase todo o primeiro milênio da Era Cristã, encontram-se nos tratados *Musica Enchiriadis* e *Scholia Enchiriadis*, que datam, provavelmente, do século IX. Os dados são imprecisos quanto à sua autoria, atribuída por Gerbert a Hucbaldo de Saint-Amand e, mais recentemente, a Odón de Cluny. (FUBINI, 1994, p. 103)

Os rudimentos de uma real teoria do contraponto surgiram com a *Ars Antiqua*, que abrange a música dos séculos XII e XIII. (JEPPESEN, 1992, p. 6) A autonomia

expressiva das vozes da polifonia era crescente nos três tipos de composição polifônica daquele período: o *organum*, o *conductus* e o moteto, que aflorou a partir da segunda metade do século XIII. Evidenciava-se uma nova concepção temporal nas composições, em lugar das linhas melódicas que vigoravam desde o cantochão, as quais não obedeciam a uma organização métrica definida.

No século XIII havia vários tratados que abordavam questões relacionadas à técnica contrapontística aplicada à nova música de tempo mensurável. O aspecto rítmico, agora mais diversificado, aumenta consideravelmente os elementos que compõem a teoria da música. O tratado *Ars Cantus Mensurabilis* (ca. 1280), de Franco da Cologna, determina valores fixos para notas e pausas, criando um sistema de notação que permaneceu em vigor até o início do século XIV, sendo que muitas de suas características subsistiram até meados do século XVI. (GROUT; PALISCA, 1994, p. 124)

No século XIV, com o movimento da *Ars Nova*, a polifonia foi grandemente enriquecida com novos recursos musicais que incluíam, principalmente, uma organização fundamentada em pontos cadenciais definidos, o que resultou numa fusão de elementos melódicos e harmônicos, criando novas texturas nas estruturas musicais.

Do século IX ao XIV, período que compreende o estilo gótico nas artes, o aparecimento e o início do desenvolvimento da polifonia marcaram uma nova concepção da música que, anteriormente, era objeto de especulações teóricas, de acordo com o pensamento grego, que influenciou significativamente as bases filosóficas do mundo medieval até cerca do ano 1000. O aprendizado começava a privilegiar a formação do músico artista e não a do músico teórico. (FONTEERRADA, 2001, p. 28)

Os tratados *Musica Enchiridis* e *Scholia Enchiridis*, embora não tenham como enfoque principal a polifonia propriamente, e sim a teorização dos modos que originavam os cantos, representam um marco na literatura teórico-pedagógica da música, pois são centrados na prática musical. O caráter didático é enfatizado, sobretudo, em *Scholia Enchiridis*, pela forma como é escrito: um diálogo entre um mestre e seu discípulo, apontando os princípios básicos da música modal, ressaltando o esclarecimento das questões que, supostamente, eram levantadas pelos aprendizes de música.

1.1.2. Séculos XV e XVI

Embora os autores dos tratados do final da Idade Média tenham iniciado o árduo processo de reduzir a distância entre teoria e prática, é com os escritos do período renascentista, compreendido entre os séculos XV e XVI, que se evidencia uma teoria mais próxima da prática musical. Dos tratados do século XV, destaca-se *Liber de arte contrapuncti* (1477), de autoria de Johannes Tinctoris (1435-1511), músico flamengo que estabeleceu regras objetivas de contraponto a partir das obras musicais do seu tempo. Na introdução do tratado, o autor deixa clara a proposta de lidar com elementos que fazem parte da sua realidade, numa posição contrária à concepção clássica acerca da música:

Não esconderei o fato de ter estudado o que os antigos filósofos, como Platão e Aristóteles, assim como seus sucessores, Cícero, Macrobius, Boetius e Isidoro, escreveram sobre a harmonia das esferas. Visto que descobri que eles diferem em seus ensinamentos, voltei-me desde Aristóteles até o mais moderno dos filósofos, e nenhum deles me fez crer que as consonâncias musicais surgem do movimento dos corpos celestes, pois elas só podem ser produzidas por instrumentos terrestres. (JEPPESEN, 1992, p. 9)

Tinctoris determina dois tipos de contraponto: *contrapunctus simplex*, no qual são contrapostas notas de igual valor, e *contrapunctus floridus* ou *diminutus*, no qual duas ou mais notas de valores diversos são contrapostas a uma de maior valor. Os dois tipos de contraponto podem ser realizados de duas maneiras: *rex facta* ou *cantus compositus*, que significa seguir estritamente a partitura e *super librum cantare*, isto é, cantar além do que está escrito, ou seja, improvisar. As regras deveriam ser rigorosamente cumpridas no contraponto escrito, podendo dar margem a concessões na forma improvisada.

As regras contidas no tratado de Tinctoris envolvem, principalmente, o aspecto harmônico do contraponto, fixando normas para a utilização de consonâncias e dissonâncias, justificadas com base no que "soa agradável aos ouvidos", desprezando o "que soa mal". Este enfoque mostra que seus princípios são fundamentados em práticas devidamente experimentadas, além de dar uma idéia clara dos padrões estéticos vigentes na época em que foi escrito o tratado. O aspecto linear do contraponto não merecia maior atenção para o estabelecimento de regras específicas, pelo fato de fluir naturalmente na prática composicional. Dessa

forma, há um número consideravelmente menor das regras em relação à condução melódica das vozes do contraponto do que ao aspecto harmônico.

Além das regras relativas ao tratamento de consonâncias e dissonâncias, há no tratado de Tinctoris recomendações gerais sobre o contexto mais amplo da composição, enfatizando a necessidade de procurar a variedade, na mudança constante das medidas de tempo, o que é facilmente identificável no amplo campo da polifonia que se abre nos estilos que surgem no período, no qual se desenvolvem, tanto a simplicidade da canção popular, encontrada na obra de H. Isaac (1450-1517) e a complexidade acrobática do estilo de J. Ockeghem (1410-1497), quanto a *varietas* fluida de G. Dufay (1400-1474) e a melodia com acompanhamento, elaborada motivicamente por G. Binchois (1400-1460). (MOTTE, 1991, p. 41)

Dentre os compositores do século XV, destaca-se Josquin des Prés (1440-1521), músico franco-flamengo, cuja obra inclui grande parte dos gêneros de composição da época, seguindo os princípios estritos da técnica contrapontística na música religiosa, e utilizando-os com maior flexibilidade na música secular, conforme os procedimentos comuns a seus contemporâneos. A obra de Josquin des Prés teve grande difusão por toda a Europa, exercendo importância fundamental na música polifônica que se seguiu, no século XVI, na denominada Idade de Ouro da polifonia vocal.

As diferenças entre a música feita no século XV e a do século XVI residem mais nos conteúdos do que nas formas. Em ambos períodos, a produção musical incluía missas, motetos sacros e profanos e canções seculares: as *chansons*, as formas italianas como a *frottola* e o madrigal, assim como o *lieder* alemão. Quanto ao conteúdo, o aspecto harmônico no século XVI foi consideravelmente enriquecido por uma variedade maior de combinações de consonâncias imperfeitas e de tratamento de dissonâncias, e o princípio da imitação, já utilizada no século XV, teve um papel decisivo na construção musical.

A teoria do contraponto no século XVI absorveu as novas características presentes na música, e teve como enfoques principais:

- A inclusão da composição a mais de duas vozes no mesmo corpo teórico que o *contrapunctus simplex* e o *diminutus*; no século anterior, os princípios do contraponto eram direcionados para a composição a duas vozes, sendo

que o contraponto a mais de duas vozes era tratado separadamente, com diretrizes pouco claras em relação à sua utilização;

- A sistematização das técnicas de imitação e de inversão;
- A relação entre texto e música. Os compositores passaram a determinar na partitura a localização das sílabas do texto cantado, função anteriormente atribuída aos cantores;
- A ampliação das regras relativas ao tratamento de dissonâncias.

Esses enfoques são presentes no tratado mais influente do período, *Le institutioni harmoniche* (1558), de Gioseffo Zarlino, que contém uma análise da técnica composicional usada na música sacra, particularmente fundamentada na música de A. Willaert (1490-1562), um dos principais compositores da escola veneziana, e mestre de Zarlino. Nicola Vicentino (1511-1572), também discípulo de Willaert, em 1555 escreveu *L'antica musica ridotta alla moderna prattica*, compêndio destinado a analisar a antiga música à luz das novas concepções da prática musical. Embora os escritos de Vicentino abordem questões pertinentes à técnica contrapontística, Zarlino fornece um material mais claro e rico em detalhes.

Zarlino ressaltou alguns requisitos para a elaboração de um bom contraponto ou de uma boa composição polifônica. Primeiramente, ateuve-se à importância do sujeito temático como ponto de partida para a composição; o sujeito influencia a escolha do modo a ser utilizado e, conseqüentemente, a coordenação das partes da polifonia. Quanto aos princípios harmônicos, Zarlino recomendava a criação de consonâncias pela combinação de terças e quintas, ou de seus equivalentes em outras oitavas, estabelecendo, dessa forma, a *harmonia perfetta*. Há ainda no tratado observações acerca do aspecto formal das composições, incluindo formação das cadências, que separavam as seções do texto cantado, regras para a colocação do texto sob a linha melódica, e considerações sobre o movimento rítmico das vozes.

O século XVI abrange uma variedade de gêneros musicais, que inclui a música vocal religiosa e profana, além de evidenciar uma crescente produção na música instrumental. É incerto o alcance que tiveram as regras contidas no tratado de Zarlino em relação aos compositores de seu tempo. No entanto, na música religiosa podem ser observados muitos dos seus princípios, sobretudo no tratamento de consonâncias e de dissonâncias. As características mais marcantes de uma polifonia que se atém a princípios rígidos de escrita se encontram, especialmente, na

obra de G. P. Palestrina, a qual foi tomada como modelo para o estudo do contraponto em períodos posteriores.

Palestrina foi o músico da contra-reforma, destinado a combater não somente o protestantismo, como a própria música da Igreja Católica, cada vez mais dada a excessos motivados pelo domínio técnico apurado e pelo enorme prazer de invenção que os compositores experimentavam em compor virtuosisticamente. O estilo de Palestrina busca a pureza estilística, o rigor nas regras, o equilíbrio. Trata-se de uma crítica às estrondosas composições renascentistas cada vez mais elaboradas. Seguindo os preceitos da contra-reforma, tinha que ser equilibrado e sóbrio, valendo-se de regras estritas, como reflexo da postura que deveria caracterizar os fiéis, dentro de cânones e dogmas determinados pela Igreja.

Na música profana, vocal ou instrumental, há um tratamento polifônico consideravelmente mais flexível em relação às regras de Zarlino. O madrigal, principal forma de música secular italiana no século XVI, direciona a obra musical ao dramático e ao programático, iniciando um processo que impulsiona a submissão da música ao texto, e que culmina com o aparecimento da ópera, no final do século. (JEPPESEN, 1992, p. 14)

As tendências expressivas claramente enfatizadas no madrigal determinaram novas concepções que regem a técnica composicional, que passou a admitir dissonâncias usadas mais livremente, assim como cromatismos em vários trechos das obras. A música instrumental, no início do século XVI, ainda não tinha um idioma específico, pois era estreitamente vinculada à música vocal; no decorrer do século, gradativamente, passou a desenvolver características próprias.

Grande parte de música instrumental consistia de danças escritas para alaúde, para instrumentos de tecla ou para conjuntos instrumentais. As danças, com estruturas rítmicas marcadas, tinham uma melodia principal extremamente ornamentada, sendo quase inexistente o jogo contrapontístico entre as linhas melódicas. Surgiram também no período composições para execuções solistas, desvinculadas das formas de dança. O caráter improvisatório dessas composições prenunciava a escrita instrumental barroca, que surgiu posteriormente. (GROUT; PALISCA, 1994, p. 263)

O material pedagógico relacionado à música instrumental era escrito em língua vernácula, pois dirigia-se aos executantes, e não aos teóricos. Os livros continham descrições dos instrumentos e instruções para tocá-los.

O tratado *Dialogo della musica antica e della moderna* (1581), de Vincenzo Galilei (1520-1591), contém a primeira tentativa sistemática de acomodar a teoria do contraponto às inovações na técnica de composição, especialmente utilizada nos madrigais. Porém, a sistematização das novas concepções musicais ocorreu somente no início do século seguinte.

1.1.3. Século XVII

Claudio Monteverdi (1567-1643) estabeleceu, em 1605, a distinção entre duas diferentes tendências na técnica composicional: *prima pratica* e *seconda pratica*. Na primeira, também chamada *stile antico* ou *stylus gravis*, encontra-se o estilo de polifonia vocal representado pelas obras de Willaert e codificado nos escritos de Zarlino, assim como a música de Palestrina. A segunda, tida como *stile moderno* ou *stylus luxurians*, inclui o estilo dos modernos italianos, como Cipriano de Rore (1516-1565), Luca Marenzio (1553-1599), e do próprio Monteverdi.

Na *prima pratica*, a música domina o texto, isto é, o texto cantado é subordinado a princípios estritos que regem tanto os direcionamentos melódicos e rítmicos quanto o tratamento de consonâncias e dissonâncias. Na *seconda pratica*, o texto domina a música, ou seja, a rigidez no cumprimento das regras do contraponto é abandonada em favor de elementos que, considerados proibitivos pelas regras, evidenciam as expressões contidas nos textos.

Dessa forma, as dissonâncias não são mais utilizadas como passagens para consonâncias, mas possuem uma independência relativa à expressão do texto que as conduz, com critérios bem mais flexíveis em relação à proximidade de passagens consonantes; os cromatismos são freqüentes, e o aspecto rítmico ganha elementos de contraste.

A *seconda pratica* prenuncia a nova estética musical que se estabeleceu no século XVII: a combinação polifônica foi, gradualmente, substituída por um estilo mais acórdico; os modos eclesiásticos utilizados no contraponto da Renascença foram substituídos pelas escalas maiores e menores; desenvolveu-se uma escrita específica para a música instrumental; foram introduzidos valores de notas menores que os utilizados anteriormente, criando movimentos rítmicos energéticos, que privilegiavam acentuações rítmicas expressivas, em contraste aos grandes arcos melódicos de evolução rítmica previsível que caracteriza a *prima pratica*.

Dentre as obras teóricas do século XVII, encontra-se *Miscellanea Musicale*, escrita por Angelo Berardi de Viterbo (1681-1706) que, embora faça uma distinção clara entre a música de seu tempo e a do século precedente, estabelece regras de contraponto praticamente idênticas às dos teóricos do século XVI. Jeppesen (1992) defende que os teóricos do século XVII, apesar de estarem perfeitamente integrados à concepção da *seconda pratica*, de forma geral, não adaptaram as características do novo estilo à prática pedagógica.

É incerto, porém, determinar o papel efetivo das obras teóricas na instrução prática que, na época, era calcada na relação individual entre mestre e discípulo, o que, provavelmente, permitia um ensino que desse margem a um aprendizado de acordo com os recursos composicionais do momento.

Dentre as muitas inovações do início do século XVII, há uma nova textura nas composições, na qual uma linha reforçada de baixo e uma voz aguda ornamentada são integradas por combinações acórdicas, que não são escritas com notas, e sim indicadas por cifras, tocadas por órgão, cravo ou alaúde. É o chamado Baixo Contínuo, utilizado tanto nas canções solistas quanto nos acompanhamentos de madrigais e conjuntos instrumentais.

A prática do acompanhamento feito por encadeamentos de acordes não implicou o abandono da escrita contrapontística, que ainda foi a base de grande parte das composições vocais e instrumentais, mas acrescentou-lhe outras referências: o contraponto passou a ser regido pelos acordes que alicerçavam a polifonia; a dimensão vertical da polifonia passou a ser ponto de partida para a composição, e não se tratava mais de uma resultante do encaminhamento das vozes, como anteriormente.

1.1.4. Século XVIII e XIX

Da mesma forma que a teoria dos modos eclesiásticos na Idade Média foi impulsionada pela prática de sua utilização no Cantochoão, a fundamentação teórica dos princípios da harmonia surgiu de sua aplicação prática, no século XVIII. A teoria do contraponto, que até o século XVII era a única espécie de instrução para a composição, passou a compartilhar sua posição dominante com a teoria da harmonia. Jean Philippe Rameau (1683-1764), em seu *Traité de l'harmonie réduite à*

sés principes naturels (1722), introduziu a doutrina, então inovadora, da inversão dos acordes e os fundamentos das progressões harmônicas.

Em data bastante próxima ao tratado de Rameau, foi publicado em Viena, no ano de 1725, *Gradus ad Parnassum*, de autoria de Joseph Fux (1660-1741), destinado ao ensino do contraponto. Fux abandonou a música de seu próprio tempo ao elaborar um método de contraponto baseado na obra de Palestrina. Seu tratado, de cunho essencialmente prático, foi escrito em forma de diálogo entre um mestre (Palestrina) e um discípulo (ele próprio). Sua proposta pedagógica consistia em partir da relação mais simples entre duas vozes, para chegar à complexidade da composição a quatro vozes. Segundo descreve, é semelhante ao método pelo qual as crianças aprendem primeiramente as letras; depois, as sílabas; então, a combinação das sílabas e, finalmente, como ler e escrever. (MANN, 1971, p. 17)

Para cada tipo de escrita, a duas, três e quatro partes, estabelece as mesmas cinco espécies ou exercícios. Na primeira espécie, adiciona a um *cantus firmus* formado de semibreves uma linha melódica também de semibreves, de forma que o contraponto se move “nota contra nota”, como no *contrapunctus simplex*, descrito por Tinctoris. Nessa espécie não são permitidas dissonâncias. Sob esse aspecto, os princípios de Fux se assemelham aos dos teóricos dos séculos XV e XVI; o que o diferencia dos tratados anteriores é a forma gradual como chega ao *contrapunctus diminutus*, ou contraponto florido, no qual diferentes valores de notas e ritmos são usados de modo inteiramente livre. Esse tipo de contraponto, no método de Fux, corresponde à quinta espécie. Entre a primeira e a quinta espécie, apresenta gradualmente diferentes relações rítmicas.

Tendo como base um *cantus firmus* invariavelmente escrito em semibreves, estabelece a seguinte seqüência das espécies: segunda espécie em mínimas, terceira espécie em semínimas e quarta espécie em mínimas sincopadas. A partir da segunda espécie, são permitidas as dissonâncias, com tratamentos específicos de acordo com cada relação rítmica entre contraponto e *cantus firmus*.

O tratado de Fux tornou-se forte referência no ensino do contraponto nos séculos posteriores, sendo que a sistematização do ensino em cinco espécies, com devidas diferenças de abordagens, compõe a base de grande parte de métodos de contraponto escritos até na atualidade. Os exemplos expostos a seguir, de autoria de K Jeppesen (*The polyphonic vocal style of the sixteenth century*. N. York: Dover Publications, 1992), ilustram as proporções rítmicas das cinco espécies:



Primeira espécie: nota contra nota

Cantus firmus

Contraponto

Segunda espécie: duas notas contra uma

Contraponto

Cantus firmus

Terceira espécie: quatro notas contra uma

Contraponto

Cantus firmus

Quarta espécie: mínimas ligadas

Cantus firmus

Contraponto

Quinta espécie: contraponto florido

Contraponto

Cantus firmus

Na primeira metade do século XVIII, em meio ao desenvolvimento do sistema do baixo contínuo e da teoria da harmonia, a música polifônica é concebida de acordo com os novos parâmetros, e tem como expressão máxima a obra de Johann Sebastian Bach (1685-1750). Assim como ocorre com a música de Palestrina, a polifonia de Bach constitui um dos modelos que determinam a teoria contrapontística, servindo a fins pedagógicos no ensino do contraponto.

A obra de Bach mostra as possibilidades de exploração da técnica do contraponto nos vários gêneros musicais que compôs; das formas instrumentais e vocais surgidas no período, sua produção só não inclui a forma operística. Dessa forma, a música de Bach envolve tanto a escrita polifônica de vozes equivalentes em função estrutural (estilo *fugato*) quanto outro tipo de polifonia, o “contraponto concertante” (SADIE, 2001, p. 565), encontrado sobretudo nas árias, nas quais a parte vocal, o instrumento concertante e o baixo contínuo realizam um contraponto distinto do estilo *fugato*, pois as partes têm funções diferentes dentro da composição.

Um dos primeiros escritos teóricos fundamentados na obra de J. S. Bach é o estudo *Grundgedanken über die verschiedenen Lehrarten in der Komposition* (1782), de autoria de Johann Philipp Kirnberger (1721-1783), compositor alemão que, tendo sido aluno de Bach de 1739 a 1741, empenhou-se em preservar o método de ensino de seu mestre, tanto na descrição de tal método em sua obra didática quanto em suas atividades práticas como professor. Contrariamente aos métodos de ensino anteriores, como o de Fux, Kirnberger tem como ponto de partida a escrita a quatro vozes, assim justificado:

É melhor começar com o contraponto a quatro partes porque é muito difícil escrever perfeitamente em duas ou três partes até que se tenha dominado a prática das quatro partes. Uma vez que a harmonia completa é sempre a quatro partes, alguma voz estará sempre faltando nas composições a duas ou a três partes, de modo que não se pode avaliar seguramente o que pode ser omitido na harmonia, nos diferentes casos que aparecem, a não ser que se tenha o conhecimento completo da escrita a quatro partes. (JEPPESEN, 1992, p. 44)

Para iniciar o contraponto a quatro vozes, Kirnberger estabeleceu princípios de harmonia tonal. Tais princípios incluem inversão de acordes, períodos harmônicos, cadências e modulação para tonalidades próximas ou distantes. É feita uma distinção entre “dissonâncias essenciais” - notas que não pertencem à tríade

perfeita, mas que têm significado harmônico junto a determinado acorde, como a sétima de dominante - e “dissonâncias não essenciais” - notas totalmente estranhas ao acorde, as quais obedecem a determinadas normas de utilização, da mesma forma que eram seguidas as regras de tratamento de dissonâncias na escrita contrapontística do período anterior. A sequência estabelecida por Kirnberger depois do início a quatro vozes tem continuidade com o contraponto a três e, por último, a duas vozes. (JEPPESEN, 1992, p. 45)

No final do século XVIII e no início do XIX, o ensino do contraponto ainda era fundamentado no tratado de Fux, tendo se constituído nos rudimentos do estudo de composição para Haydn, Mozart e Beethoven, embora os escritos de Kirnberger estivessem mais próximos do universo musical do período.

A continuidade do trabalho de Kirnberger surgiu somente com *Lehrbuch des einfachen und doppelten Kontrapunkts*, de autoria de Ernst Friedrich Richter (1808-1879), publicado em 1872. Richter parte também da escrita a quatro vozes, acrescentando mais elementos aos princípios harmônicos apresentados por Kirnberger, estabelecendo três espécies, que abrangem relações rítmicas que incluem divisões e subdivisões ternárias. Em 1888, surgiu *Lehrbuch des Kontrapunkts* (1888), escrito por Hugo Riemann, que se inicia com contraponto a duas partes e, gradualmente, aumenta o número de vozes, à maneira de Fux, porém se fundamenta no estilo de Bach, seguindo princípios de harmonia tonal.

1.2. O ensino do contraponto em diferentes contextos da educação musical

Observa-se que as teorias do contraponto que se estabeleceram no decorrer da História, assim como suas abordagens pedagógicas, assumem diferentes sentidos funcionais de acordo com a época em que surgiram. Numa perspectiva histórica, o contraponto que, do início da polifonia até o século XVII, era a essência da técnica da composição, passou a ser apenas mais um dos recursos composicionais no universo musical, que se ampliava consideravelmente desde o aparecimento do estudo da harmonia.

O estudo do contraponto, na época de Tinctoris ou de Zarlino, tem um sentido significativamente diferente do que é feito a partir de Fux até o momento atual. Enquanto nos séculos XV e XVI as leis do contraponto remetiam a uma aplicação prática imediata na composição, o método de Fux, no século XVIII, apresenta

princípios fundamentados numa concepção técnica que, naquele momento, já era superada pelas estruturas harmônicas e formais que dominavam as tendências musicais.

Situação idêntica ocorre com os escritos de Kirnberger e, principalmente, de Richter ou de Riemann em relação à época em que foram concebidos; a música produzida na segunda metade do século XVIII e no século XIX, instrumental ou vocal, guarda uma distância estilística considerável do contraponto bachiano, embora grande parte dos desenvolvimentos temáticos encontrados nas obras desse período tenha sido elaborada dentro de uma escrita muito próxima do estilo *fugato*. De qualquer forma, a técnica contrapontística em tais condições não se configura como a técnica que fundamenta a composição como um todo.

Pode-se concluir que o ensino do contraponto, que era o próprio ensino da composição até o século XVII, torna-se, a partir do século seguinte, um dos ramos do conhecimento musical, igualmente ao que é hoje assumido, como disciplina histórica. Essa concepção do contraponto é plenamente estabelecida com o surgimento dos primeiros conservatórios, no século XIX.

Até então, a educação musical era realizada de duas maneiras: por meio da relação individual entre um mestre e um discípulo, e como ensino coletivo nas igrejas, restrito a formar músicos para servir aos propósitos religiosos. Em qualquer uma das formas de educação, a instrução do contraponto tinha um caráter eminentemente prático, tanto na transmissão de conhecimentos de composição do mestre para o discípulo quanto na preparação dos aprendizes para que fossem hábeis na função de cantar, tocar instrumentos ou reger nos cultos, nas instituições educacionais dentro das igrejas.

O ensino sistemático teórico/prático de composição somente começou quando o número de não profissionais desejosos de aprender aumentou tanto, que a orientação individual tornou-se impossível, dando lugar ao ensino coletivo e à instrução em massa. (FONTERRADA, 2001, p. 77) Os vários aspectos do conhecimento musical, que outrora eram naturalmente integrados na condução de uma instrução objetiva, passaram a ter abordagens distintas.

Nos conservatórios foram determinadas as disciplinas básicas para o ensino da composição: harmonia, contraponto e formas musicais. A essas disciplinas, desde então, foram acrescentadas outras, cuja importância, determinada pela

evolução da própria música, geraram um maior volume de informações para a estruturação de uma formação musical abrangente.

Hoje, na maioria das escolas, com pequenas variações, essa formação não se restringe à área de composição, mas se estende à preparação de estudantes de música em geral, incluindo os que se dedicam ao estudo de instrumento e de canto.

Atualmente, a disciplina contraponto é inserida na grade curricular da maior parte das escolas de terceiro grau, e envolve teoria e prática; são estabelecidos princípios teóricos que devem ser seguidos no exercício prático de escrita. Por se tratar de uma disciplina histórica, trabalha com um material preestabelecido, quase sempre distante do universo musical que referencia os alunos hoje.

Sob essa perspectiva, caberia ao ensino do contraponto, naturalmente, a designação de “pós-figurativo”, segundo o pensamento de Koellreutter; o ensino pós-figurativo se restringe a transmitir os conhecimentos herdados, atendo-se a um conteúdo único e inquestionável. (KOELLREUTTER, 1997, p. 54) Esse tipo de ensino, que se evidencia nos primeiros conservatórios do século XIX, inspirou grande número de educadores que tiveram suas formações dentro desses parâmetros a criar um material didático que determinasse outras concepções para o ensino do contraponto.

A literatura pedagógica escrita ao longo do século XX tem propostas que abrem possibilidades de se conduzir o ensino como “pré-figurativo”, ou seja, cumprindo a função de dar suporte aos estudantes para que se situem na realidade presente, e que possam intervir num mundo de constantes transformações, tornando-os capazes de criar o futuro e inventar possibilidades inéditas. (KOELLREUTTER, 1997, p. 54)

1.3. Os enfoques didáticos dos autores do século XX

Há uma diversidade significativa, em vários aspectos, no material didático produzido no século XX. Para discutir os pontos mais determinantes do ensino, foram selecionadas treze obras que, a partir da investigação bibliográfica feita, foram consideradas representativas da multiplicidade de enfoques que podem orientar, hoje, as ações educacionais:

- BENJAMIN, T. *The craft of modal counterpoint*. New York: Schirmer Books, 1979;

- BENJAMIN, T. *Counterpoint in the style of J. S. Bach*. N. York: Schirmer Books, 1986;
- CARVALHO, A. R. *Contraponto modal*. Manual Prático. Porto Alegre: Sagra Luzzatto Novak Multimedia, 2000;
- JEPPESEN, K. *Counterpoint - The polyphonic vocal style of the sixteenth century*. N. York: Dover Publications, 1992;
- KENNAN, K. *Counterpoint based on eighteenth century practice*. 4. ed. N. Jersey: Prentice Hall, 1999;
- KOELLREUTTER, H. J. *Contraponto modal do séc. XVI (Palestrina)*. 2. ed. Brasília, MusiMed, 1996;
- KRENEK, E. *Modal counterpoint in the style of the sixteenth century*. London: Boosey and Hawkes, 1959;
- KRENEK, E. *Tonal counterpoint in the style of the eighteenth century*. London: Boosey and Hawkes, 1958;
- MOTTE, D. *Contrapunto*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1991;
- OWEN, H. *Modal and tonal counterpoint*. N. York: Schirmer Books, 1992;
- PISTON, W. *Counterpoint*. N. York: W. W. Norton & Company, Inc., 1947;
- SCHOENBERG, A. *Exercícios preliminares de contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001;
- TRAGTENBERG, L. *Contraponto - uma arte de compor*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

É clara a intenção de alguns autores de imprimir ao ensino do contraponto um sentido dinâmico, que seja de utilidade prática aos estudantes. O livro de A. Schoenberg, *Exercícios preliminares de contraponto*, editado postumamente, contém um prefácio incompleto escrito por ele, em 1936, no qual determina sua proposta de não considerar o contraponto uma teoria, mas um método de treinamento, visando não só ao desenvolvimento da habilidade na condução das vozes, mas também à introdução aos princípios artísticos e composicionais, para que o aluno reconheça até que ponto esses princípios são duradouros na arte. (SHOENBERG, 2001, p. 242)

W. Piston (1947) referiu que o objetivo essencial do estudo técnico em música (no qual se inclui o contraponto) é descobrir como a música foi escrita. Há uma complementação dessa idéia em Diether de la Motte, anos depois, que define seu

livro como um manual que deve oferecer "em forma de instruções somente o que se pode deduzir das grandes obras, somente o que resulta de imediata evidência para o leitor e que é controlável por este". (MOTTE, 1991, p. vii)

Por um lado, Schoenberg se atém a princípios básicos composicionais, fundamentados em obras musicais consagradas, embora sem mostrar e discutir qualquer uma dessas obras; por outro lado, Piston e Motte partem exatamente de exemplos das grandes obras, das quais derivam suas análises e são extraídos os princípios de escrita. Aparentemente divergentes, as duas perspectivas têm um mesmo fim: dotar o estudante de recursos técnicos, com vistas a despertar a consciência para a sua realidade temporal.

Uma preocupação constante encontrada entre os autores diz respeito ao estabelecimento ou não de regras, numa tentativa de se desvencilhar dos conceitos do passado em relação ao ensino que era praticado. Schoenberg afirma que "não há dúvida alguma que as regras e leis dessa arte nunca mais aparecerão ao nosso entendimento como algo imutável". (SCHOENBERG, 2001, p. 243) Motte pretende que seu livro "não imponha regras nem transmita como dogma de fé as normas tradicionais". (MOTTE, 1991, p. vii) Ainda, Lívio Tragtenberg parte de que "é preciso depurar e extrair apenas a essência da técnica sem perder tempo com regras caducas e ineficazes para o ouvido contemporâneo". (TRAGTENBERG, 1994, p. 17) Koellreutter não contesta as regras, mas as distingue como estilísticas, didáticas e estéticas, e assim as define:

- Estilísticas: caracterizam o estilo de uma determinada época ou o estilo particularizado de um compositor. Devem ser seguidas com o máximo rigor;
- Didáticas: facilitam a apreensão das regras estilísticas;
- Estéticas: visam à conscientização de princípios artístico-musicais subjetivos. (KOELLREUTTER, 1996, p. 8)

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

Partindo-se de que o universo da música hoje é um universo relativo, no qual as relações estruturais não são definidas por critérios absolutos, mas obedecem a uma organização que pressupõe esquemas variáveis, não seria concebível à

educação contemporânea, segundo Boulez (1972), impor os princípios do contraponto como leis eternas e inquestionáveis, e sim contextualizá-los no momento histórico a que pertencem, buscando a compreensão de seus reais significados musicais. De acordo com Stravinsky, a tradição "surge-nos como uma herança, um legado que se recebe com a condição de o fazer frutificar, antes de o passar para os nossos descendentes". (STRAVINSKY, 1971, p. 78)

1.3.1. As linhas de ensino quanto aos tipos de contraponto

Há, entre os autores, divergências quanto ao tipo de contraponto que deve ser abordado no ensino. Grande parte do material didático tem como enfoque um modelo de estilo, fundamentado na obra de um compositor específico. Esse tipo de enfoque recai, especialmente, sobre a música de G. P. Palestrina ou de J. S. Bach. Há ainda autores que designam o contraponto como modal, tonal ou atonal, não se atendo a um determinado compositor. E uma terceira corrente considera o contraponto numa perspectiva histórica, englobando vários estilos e compositores.

1.3.1.1. O modelo de Palestrina e o contraponto modal

O estilo de Palestrina exerce grande atração entre os estudiosos do contraponto, embora o período ao qual pertence - final do século XVI - abranja uma variedade de estilos, no geral mais inovadores, tanto no aspecto rítmico quanto nas conduções melódicas e harmônicas. Palestrina tem uma escrita contrapontística rígida, alheia à expansão experimental dos meios de expressão artística do seu tempo, e sua obra é quase inteiramente composta de música religiosa, naturalmente concebida com maior rigor do que a música secular.

Por outro lado, Palestrina consegue assimilar em seu estilo os recursos composicionais explorados na música vocal por quase dois séculos, atingindo um padrão ideal de vozes *a capella*. Os princípios do contraponto palestriniano são fundamentados nesse padrão, cuja textura é composta de contornos melódicos e rítmicos extremamente simples, sendo que o aspecto harmônico obedece a um estrito controle de consonâncias e dissonâncias.

No século XX, desponta, como grande pesquisador da obra de Palestrina, Knud Jeppesen, autor dinamarquês que viveu entre 1892 e 1974. Em 1922

Jeppesen defendeu sua tese na Universidade de Viena, *The style of Palestrina and the dissonance*, posteriormente aumentada e publicada. Seu livro de caráter didático, *Counterpoint - The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century* (New York: Dover Publications, 1992), inteiramente baseado nas leis derivadas do estilo de Palestrina, foi publicado pela primeira vez em 1931.

A preocupação central de Jeppesen é fornecer ao leitor dados precisos a respeito das características da música palestriniana, contextualizada histórica e tecnicamente. Jeppesen representa uma referência significativa para os autores que criaram obras didáticas ao longo do século XX.

Atualmente, o material didático denominado “contraponto modal” refere-se basicamente ao contraponto palestriniano, com pequenas variações em relação à colocação das normas do contraponto. Dos livros surgidos na segunda metade do século XX, observa-se que não há a preocupação de dar uma visão tão profunda da técnica contrapontística quanto Jeppesen.

Surgiram manuais concisos, como *Modal counterpoint in the style of the sixteenth century*, de Ernst Krenek (London: Boosey and Hawkes, 1959). Krenek determina que as regras que estabelece não se atêm ao rigor de Palestrina, mas se estende à prática menos estrita de compositores como Orlando de Lasso e Tomás Luis de Victoria, fixando seus princípios, como os outros autores que se dedicam ao contraponto modal, no âmbito da música vocal de caráter religioso. Essa preferência pelo religioso sobre o profano tem raízes em questões puramente práticas; a música religiosa, mais limitada a cânones estritos, mostra maiores possibilidades de ser imitada como modelo do que a música profana, que tem um caráter mais livre de escrita contrapontística.

Os autores desse período apresentam, como Krenek, a proposta de elaborar um material que possa ser utilizado num espaço de tempo determinado, o que reflete que as obras são escritas por educadores que se dedicam à prática do ensino, portanto fundamentadas em experiências pedagógicas. Essas experiências evidenciam a necessidade que se manifesta nas ações educacionais do ensino do século XX, de ter disponíveis compêndios ou manuais didáticos nos quais as regras são trabalhadas em forma de exercícios. Nos séculos anteriores não havia tal necessidade, pois o aluno tinha a instrução individualizada de seu mestre, sendo que as regras e os exercícios eram forjados praticamente.

Outro livro que de início expõe a preocupação com o aspecto prático do ensino é *The craft of modal counterpoint*, de Thomas Benjamin (New York: Schirmer Books, 1979). O autor afirma que o estilo de Palestrina está intimamente associado às técnicas e aos recursos composicionais empregados por seus contemporâneos, o que torna esse estilo uma “prática comum” internacional. O livro é farto em exemplos extraídos do repertório de música vocal do final do século XVI, com análises de composições de Palestrina, Lasso, Victoria e Byrd.

Das publicações nacionais, há duas obras dedicadas ao contraponto modal, surgidas nas últimas décadas: *Contraponto Modal do Séc. XVI (Palestrina)*, de H. J. Koellreutter (Brasília: MusiMed Editora, 1996) e *Contraponto modal - Manual Prático*, de Any Raquel Carvalho (Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto: Novak Multimedia, 2000).

Koellreutter tem como objetivo proporcionar o aprendizado de forma prática e condensada, eficiente e racional; procede de maneira concisa na exposição das normas do contraponto, assim como na apresentação dos exemplos musicais, em sua maioria de Palestrina. O livro de Carvalho tem a proposta de uma abordagem histórica, teórica e prática do contraponto modal; discute a importância do estudo do contraponto modal e a necessidade ou não do estudo de harmonia como pré-requisito para o aprendizado do contraponto. No final do livro há uma bibliografia comentada, na qual sintetiza o pensamento de vários autores de livros destinados ao contraponto. A bibliografia comentada e as discussões que se propõe são fruto de uma pesquisa realizada pela autora, intitulada *O ensino do contraponto nas universidades brasileiras* (Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação. Núcleo de Estudos Avançados - UFRS, 1995).

1.3.1.2. O modelo de Bach e o contraponto tonal

O estilo de Bach apresenta muitas facetas de sua técnica composicional, sendo que determinar leis e regras a partir de sua escrita contrapontística torna-se uma tarefa mais difícil, comparativamente ao estilo de Palestrina, que deixou obras com características mais similares. De Kirnberger até a atualidade, muitos livros abordam o contraponto tonal e, embora tenham fundamentos na escrita bachiana, abrangem estilos de outros compositores, contemporâneos ou não de Bach, mas que pertencem ao universo do idioma tonal.

Um exemplo de obra didática, no entanto, que não cita exemplos de compositores, mas fixa como base de ensino os modos maior e menor, é *Exercícios preliminares de Contraponto*, de A. Schoenberg (São Paulo: Via Lettera, 2001). O livro de Schoenberg teve origem em suas aulas de contraponto ministradas na Universidade da Califórnia, iniciadas em 1936. Foi abandonado no estágio de finalização por ocasião de sua morte em 1951, tendo sido completado por Leonard Stein, que participou como aluno de suas aulas na Califórnia, e foi o editor da primeira publicação do tratado, em 1961.

Embora se atenha aos princípios da tonalidade, Schoenberg inicia o contraponto a duas vozes com o estabelecimento de regras provenientes do contraponto modal. Sua proposta didática é que sejam observados rigidamente os princípios estritos de início, os quais tornam-se mais flexíveis na medida em que o aluno esteja mais familiarizado com os procedimentos empregados.

Em 1947, surgiu *Counterpoint*, de Walter Piston (New York: W. W. Norton & Company), com características bem diferentes das de Schoenberg. Piston ressalta a importância do estudo dos dois tipos de contraponto, modal e tonal, para músicos e estudantes de música, no geral. Considera, no entanto, que há obras didáticas excelentes e em número suficiente para o estudo do contraponto palestriniano, o que tornaria supérflua qualquer contribuição dirigida a esse tema. Por essa razão, seu livro é dedicado ao contraponto tonal.

Embora afirme que Bach seja um dos símbolos da polifonia, e que sua escrita constitua o ideal da técnica contrapontística, Piston não se atém exclusivamente ao estilo bachiano em seu tratado; recorre a exemplos, para análise e discussão, de obras dos séculos XVIII e XIX. Ressalta que, embora não se possa afirmar que há uma prática contrapontística comum entre os compositores nos últimos três séculos, as diferenças não estão nos elementos e nos princípios, mas no grau de suas aplicações.

Em 1958, Krenek publicou *Tonal Counterpoint in the Style of the Eighteenth century* (London: Boosey and Hawkes), manual tão conciso quanto seu material destinado ao contraponto modal. Krenek compôs os exemplos que utilizou em seu livro, não se atendo ao estilo específico de Bach ou de outros autores.

Publicado pela primeira vez em 1959, *Counterpoint Based on Eighteenth Century Practice*, de Kent Kennan (4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1999), é um livro que sistematiza os princípios do contraponto tonal principalmente

fundamentados na escrita de Bach, mas fornece exemplos extraídos de obras de outros compositores barrocos, recorrendo mesmo a composições posteriores ao período para ilustrar os procedimentos técnicos expostos. Kennan, assim como Piston, cita o estudo do contraponto modal como de extrema importância; porém, sugere como melhor forma iniciar o estudo com o contraponto tonal, por ser mais familiar aos estudantes do que o idioma modal.

Com enfoque inteiramente voltado à música de Bach, surgiu em 1986 *Counterpoint in the Style of J. S. Bach* (New York: Schirmer Books), de Thomas Benjamin, mesmo autor do livro *The craft of modal counterpoint*, citado no item anterior. Benjamin (1986) justifica sua abordagem exclusiva na escrita bachiana, afirmando que alguns livros de contraponto tonal são excessivamente difusos em termos de estilo, ao reunir estilos separados em cronologia, estética e técnica, o que acaba por confundir o estudante. Sua proposta é que seu livro possa ser utilizado não somente como um estudo de técnica contrapontística, mas também como um modelo de análise estilística, passível de ser transferido para a música de outros compositores ou de outros períodos históricos. O livro é fartamente ilustrado com exemplos de Bach, especialmente de obras para teclado. As análises e os princípios do contraponto bachiano determinados por Benjamin têm uma abundância de detalhes comparável ao tratamento dado por Jeppesen à música de Palestrina.

De 1994, *Contraponto - uma arte de compor*, de Livio Tragtenberg (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo), tem como proposta transmitir de forma direta e prática a técnica do contraponto fundamentada na tonalidade, abordando a prática vocal clássica e sua aplicação instrumental livre. O autor determina as diretrizes do contraponto a duas vozes com base nos modos maior e menor, com características semelhantes às contidas no livro de Schoenberg. Em relação ao contraponto instrumental, há uma exposição detalhada da organização da linha melódica, na qual são citados estilos diversos.

1.3.1.3. Abrangência de estilos diversos numa perspectiva histórica

No final do século XX, surgiram duas obras didáticas que propõem uma nova concepção ao ensino do contraponto, tradicionalmente fundamentado nos modelos de Palestrina ou Bach: *Contrapunto*, de Diether de la Motte (2. ed. Barcelona:

Editorial Labor, 1991) e *Modal and Tonal Counterpoint – from Josquin to Stravinsky*, de Harold Owen (New York: Schirmer Books, 1992). Os dois autores traçam, com enfoques diferentes, um histórico da técnica contrapontística.

Motte estabelece três pilares para o ensino do contraponto: Josquin des Près, Bach e a Nova Música, que engloba o período de 1910 a 1970. Tendo editado anteriormente a esse trabalho um livro de harmonia nas mesmas bases, o autor faz comparações entre a harmonia e o contraponto, ressaltando que na harmonia os estilos obedecem ao desenvolvimento e à transformação de um processo, o que remete a um estudo que siga a seqüência da evolução histórica; o contraponto, por sua vez, permite um estudo mais flexível quanto à seqüência seguida, pois as técnicas contrapontísticas que se estabeleceram no decorrer da história independem das anteriores.

Dessa forma, é possível elaborar um curso de contraponto baseado na Nova Música, por exemplo, sem que os alunos tenham estudado Josquin ou Bach. O livro se inicia com o contraponto do período gótico e se conclui com autores do século XX, como Zimmermann, Ligeti e Lutoslawski. Nos capítulos dedicados a Josquin e a Bach, Motte expõe unicamente o contraponto a duas vozes, e no capítulo Nova Música acrescenta exemplos da literatura pianística. O livro, segundo o autor, não é um compêndio de preceitos, mas se trata de uma reflexão sobre a música, na qual a descrição, a análise, a interpretação e as instruções sobre técnica compositiva se integram numa só unidade.

Owen parte de que o estudo do contraponto limitado aos estilos de Palestrina ou Bach nega ao estudante uma compreensão do desenvolvimento histórico do contraponto, pois estilos de outros compositores, igualmente importantes, são ignorados. A proposta do livro é apresentar o desenvolvimento da técnica contrapontística, do século XVI até a primeira metade do século XX, numa abordagem histórica e estilística. Da mesma forma que Motte, Owen sugere que não há necessidade de que seja obedecida a seqüência determinada nos capítulos do livro, ficando a cargo do educador a opção pela orientação mais conveniente. O autor parte sempre de exemplos musicais, seguidos de questões propostas para discussão em aula, para depois incluir informações e estabelecer conceitos.

1.3.2. A metodologia das espécies

Sistematizada por Fux em 1725, a metodologia das espécies consta de grande parte dos livros destinados ao ensino do contraponto, modal ou tonal. Dentre a bibliografia citada, as metodologias se dividem: no contraponto modal, Jeppesen, Koellreutter e Carvalho utilizam as espécies, sendo que Krenek e Benjamin têm outras propostas - Krenek faz, no final de seu livro, uma breve síntese do sistema das espécies, mas não as utiliza como metodologia -; no contraponto tonal, as espécies são adotadas por Schoenberg, Kennan e Tragtenberg, não constando das obras de Piston, Krenek e Benjamin. Owen apresenta as espécies no capítulo dedicado à Renascença.

O sistema das espécies, de Fux até a atualidade, sofreu várias modificações, sem perder, no entanto, o caráter de apresentar os recursos contrapontísticos passo a passo, de acordo com combinações rítmicas diversas, tendo como base para os exercícios de escrita um *cantus firmus* predeterminado. A idéia fundamental do sistema, conforme Jeppesen (1992), é tornar o problema rítmico o mais simples possível, para que se possa concentrar mais intensamente nos elementos puramente melódicos.

Motte (1991) é radicalmente contra essa metodologia, afirmando que as espécies são uma abstração de exceções, de situações extraordinárias, e não a transmissão de circunstâncias usuais no processo composicional. Ressalta que a proporção rítmica da segunda espécie, por exemplo, duas notas contra uma, é raramente encontrada na música de Josquin ou de Palestrina; mesmo a síncopa, que é utilizada com frequência no repertório renascentista, não consta nas composições da forma como na quarta espécie, que consiste de uma seqüência só de mínimas ligadas. Motte assegura que nas quatro primeiras espécies, as quais chama de espécies mecânicas, "não é possível investir a menor imaginação musical. Não obstante, se alguém tentar fazê-lo, como propõem alguns manuais, estará pensando numa falsa música." (MOTTE, 1991, p. xiii)

Benjamin considera as espécies, além de abstratas, antimusicais e ineficientes.

Os partidários das espécies apóiam-se no fato de que essa metodologia garante o processo gradativo do aprendizado, sendo uma forma prática de assimilar

os meios para a composição de vozes simultâneas. Defendem-se ainda de outras objeções feitas à metodologia, como a de limitar a criatividade do aluno.

Quanto a este aspecto, Carvalho sustenta que, habitualmente, a disciplina Contraponto é oferecida nos primeiros anos dos cursos de graduação, quando os alunos, no geral, ainda não possuem "conhecimentos suficientes de composição que possam vir a ser limitados, nem ferramentas para tal criatividade". (CARVALHO, 2000, p. 12)

Jeppesen menciona que o sistema de Fux é contestado por privilegiar o aspecto harmônico em detrimento do linear, resultando num contraponto no qual as vozes não seguem nenhuma tendência melódica, ficando paralisadas, especialmente no caso da primeira espécie, na relação de nota contra nota.

A defesa de Jeppesen parte de que "a falha não é do sistema em si, mas da aplicação inadequada de seu poder latente". (JEPPESEN, 1992, p. xv) Ressalta que as críticas se atêm aos exemplos dados como modelo por Fux e por seus seguidores, nos quais o valor polifônico resulta superficial.

A razão de tal superficialidade, segundo aponta Jeppesen especialmente com referência a Fux, reside no fato de haver uma relação remota entre este e a música de Palestrina, por três motivos: primeiramente, embora Fux declare fundamentar-se na música de Palestrina em seu tratado, deve ter conhecido poucas de suas obras, que não eram comumente disponíveis no século XVIII; além disso, ele dependia dos teóricos italianos, que ensinavam contraponto mais como harmonia e, por fim, involuntariamente permitiu que o idioma musical de seu tempo se refletisse em sua teoria.

O sistema das espécies comporta diferentes abordagens, tanto com referência ao contraponto modal quanto ao tonal. A seguir, serão discutidas as metodologias dos autores que partem do sistema das espécies nos dois tipos de contraponto, e as alternativas apresentadas pelos outros autores.

1.3.2.1. Contraponto modal e o sistema das espécies

No geral, os enfoques das espécies nos livros de contraponto modal são similares quanto à apresentação das proporções rítmicas; na bibliografia selecionada, somente a abordagem de Owen foge ao modelo de Fux neste aspecto. Há diferenças, no entanto, nos capítulos introdutórios, no estabelecimento de

algumas regras e no desenvolvimento do trabalho depois das espécies a duas vozes.

a. Capítulos introdutórios

Jeppesen introduz as espécies após uma primeira parte do livro, da qual constam dois capítulos: um dedicado ao histórico da teoria contrapontística até o início do século XX e outro, às características técnicas do contraponto palestriniano. O capítulo que trata das características técnicas, após uma exposição da evolução da notação e dos modos litúrgicos, envolve vários aspectos da composição contrapontística, abrangendo direcionamento melódico, condução rítmica e disposição harmônica dos intervalos. A segunda parte do livro se inicia com alguns exemplos de *cantus firmi*, que podem ser utilizados no decorrer do estudo e estimula professores e alunos a compor outros, baseados nos exemplos sem estabelecer, nesse momento, regras para tal composição.

O livro de Koellreutter tem, como introdução, exemplos da literatura musical que ilustram a evolução do contraponto, do *organum melismático* até Webern, acompanhados de um texto sucinto. Em seguida, apresenta notas preliminares para o estudo, nas quais são enfocados os modos litúrgicos e suas alterações correspondentes à *musica ficta* - as transposições dos modos e a classificação dos intervalos harmônicos como consonantes ou dissonantes. Antes das espécies, Koellreutter dedica um capítulo à composição do *cantus firmus*, com normas para sua elaboração, adiantando as diretrizes de condução melódica da linha de semibreves, a ser vista na primeira espécie.

Carvalho inicia seu livro com um texto sobre o desenvolvimento da polifonia até o século XVII. Há um capítulo dedicado aos modos eclesiásticos, no qual são incluídos exemplos da literatura gregoriana, alterações relativas à *musica ficta* e transposição dos modos. As espécies são apresentadas depois de considerações preliminares, que incluem a explicação do sistema das espécies e o estabelecimento de intervalos melódicos e harmônicos utilizados no contraponto.

Com uma linha de ensino que difere dos autores acima citados, Owen inclui, na sequência de sua perspectiva histórica do contraponto, três capítulos dedicados aos princípios básicos do estilo do século XVI, nos quais apresenta as cinco espécies. Três capítulos antecedem essa exposição: no primeiro, são apresentados

os conceitos gerais da música polifônica; no segundo, há uma análise comparativa de exemplos musicais do século XIV ao XX; no terceiro, tomando por base um moteto de Orlando de Lasso, são introduzidas breves considerações acerca dos aspectos melódico, harmônico e temporal do contraponto que fundamenta as espécies.

b. Apresentação das espécies

Jeppesen introduz todas as espécies a duas vozes, excetuando-se a quarta, com princípios que regem a condução melódica, com exercícios preparatórios, cuja proposta é trabalhar as linhas melódicas das espécies individualmente, sem *cantus firmus*, para assimilar as características melódicas dos valores rítmicos correspondentes a cada espécie. A quarta espécie, segundo Jeppesen, tem um caráter mais vertical do que linear, e por essa razão não necessita de exercícios preliminares. As espécies a três e quatro vozes incluem mesclas das espécies, ou seja, sobre um *cantus firmus* são utilizadas diferentes espécies num mesmo exercício.

Koellreutter expõe as diretrizes das espécies, iniciando com o aspecto melódico correspondente ao valor rítmico de cada espécie para depois focar o aspecto harmônico. Na introdução do contraponto a três e mais vozes, Koellreutter determina combinações intervalares possíveis para a realização do contraponto, por meio de matrizes que contêm os números correspondentes aos intervalos. A apresentação das espécies inclui as mesclas utilizadas por Jeppesen.

O livro de Carvalho apresenta os princípios das espécies com normas correspondentes aos aspectos melódico e harmônico sem se ater a uma seqüência, como o fazem Jeppesen e Koellreutter. No final da exposição de cada espécie, há sugestões de *cantus firmi* para os exercícios práticos. A autora não vai além do contraponto a duas vozes, pois sua proposta é fornecer o material didático a ser utilizado num semestre de curso.

Na abordagem de Owen, as espécies não são apresentadas unicamente na forma estabelecida por Fux, mas expandidas ritmicamente, para que tenham, de acordo com o autor, resultados mais musicais. Dessa maneira, as formas expandidas mantêm as proporções rítmicas correspondentes a cada espécie, mas comportam variações quanto aos valores de duração utilizados, sendo que as duas

linhas do contraponto têm movimento rítmico, não havendo um *cantus firmus* constituído de valores fixos. Assim como procede em todos os outros capítulos, Owen parte sempre de um exemplo musical, propõe questões para discussão e depois determina os princípios a serem seguidos nos exercícios.

c. Desenvolvimento do estudo depois das espécies a duas vozes

No livro de Jeppesen, depois da quinta espécie a duas vozes, são determinadas as normas para a composição do contraponto livre a duas partes sem *cantus firmus* e, em seguida, as regras para a colocação de texto. Os exemplos do contraponto livre são apresentados com frases de textos, colocadas nas duas vozes. O capítulo se encerra com os tipos de imitação, havendo a proposta, como exercício prático, de se comporem trechos imitativos a duas vozes sobre *Kyrie Eleison*, conforme exemplos dados, elaborados pelo autor, com alguns motivos gregorianos e outros extraídos de obras de Palestrina.

Os dois capítulos dedicados às espécies a três e quatro vozes se encerram com princípios de imitação. Depois de três e quatro vozes, é exposto o contraponto a mais de quatro vozes, e só nos últimos capítulos são abordadas as formas de composição, como o cânone, o moteto, as partes da missa e a fuga vocal, com exemplos completos de Palestrina. O livro é finalizado com um sumário de leis e regras mais importantes, sintetizando toda a teoria que foi abordada em detalhes nos capítulos precedentes.

Koellreutter expõe, depois das cinco espécies a duas vozes, as normas para a composição sem *cantus firmus*, os princípios de imitação e o cânone a duas vozes. O contraponto a duas vozes se encerra com um capítulo destinado à composição do moteto, do qual consta uma retomada da linha melódica vista na quinta espécie, considerações a respeito do sistema métrico empregado no estilo em questão e regras para a colocação de texto, finalizando-se com o exemplo de um moteto de Orlando de Lasso.

O contraponto a três e a quatro vozes é ilustrado com exemplos de Palestrina, incluindo uma análise comparativa entre dois motetos, um a quatro e outro a cinco vozes, e um trecho do *Stabat Mater*, a oito vozes. No capítulo final há uma síntese das normas contrapontísticas vistas nos capítulos precedentes.

Carvalho apresenta, em seguida às espécies a duas vozes, regras para colocação de texto, não havendo a abordagem da composição a duas vozes sem *cantus firmus*. O livro se encerra com exemplos da literatura musical que abrangem cantos gregorianos em modos diversos e motetos a duas vozes de Orlando de Lasso.

Owen, depois da exposição das espécies, dedica um capítulo ao moteto a duas partes, no qual inclui colocação de texto e considerações formais. O capítulo seguinte trata da música secular a duas partes, tomando como base um duo instrumental de Giovanni Gastoldi (1550-1622) e uma canção de Thomas Morley (1557-1602). Na seqüência, é apresentado o contraponto a três vozes, com exemplos de um moteto de Palestrina, de uma canção de Thomas Weelkes (1576-1623) e de uma fantasia de William Byrd (1543-1623).

A exposição do contraponto a quatro vozes inclui um *passamezzo* (dança com variações) da *Opera nova di balli* (1550), um *Kyrie* de Tomás Luis de Victoria (1548-1611) e um madrigal de Arcadelt (1505-1568). O capítulo seguinte trata da polifonia a mais de quatro partes, e apresenta um madrigal de Orlando Gibbons (1583-1625), um moteto de Melchior Franck (1573-1639) e uma *canzona* de Giovanni Gabrieli (1555-1612), encerrando-se dessa forma a sessão do livro dedicada ao período de 1500 a 1600.

1.3.2.2. Contraponto tonal e o sistema das espécies

Dos autores que tratam do contraponto tonal utilizando o sistema das espécies, há duas abordagens diferenciadas: Schoenberg, cuja abordagem é seguida por Tragtenberg, determina, de início, princípios que têm características comuns ao contraponto modal, com base na polifonia vocal, apesar de se fundamentar no vocabulário tonal; por outro lado, Kennan propõe uma metodologia que, de imediato, atém-se às normas que regem a composição da música instrumental.

a. Capítulos introdutórios

Schoenberg inicia diretamente com o contraponto a duas vozes, colocando juntamente com as regras e sugestões da primeira espécie as considerações

preliminares do contraponto: consonâncias e dissonâncias, tessituras das vozes, condução melódica e estabelecimento da tonalidade.

Kennan cita, na introdução de seu livro, a importância de Fux e do sistema das espécies, e faz uma distinção entre “contraponto estrito” e “contraponto livre”. Por “contraponto estrito” entende o contraponto descrito por Fux; quanto ao “contraponto livre”, considera-o aquele baseado nos modelos de música instrumental do século XVIII. Antes de iniciar o contraponto a duas vozes, Kennan dedica um capítulo à composição de linha melódica, enfocando contorno melódico, implicações harmônicas, tessitura e particularidades acerca do modo menor.

Schoenberg inicia diretamente na primeira espécie a duas vozes, quando determina os princípios que regem a condução melódica e harmônica das vozes.

b. Apresentação das espécies

Na apresentação das espécies, Schoenberg utiliza o que descreve como “procedimento sistemático”, segundo Leonard Stein. Tal procedimento consiste em explorar todas as possibilidades de se conduzir um exercício, analisando cada um dos resultados. A consequência fundamental desse método é a “aquisição de uma disciplina que possibilite ao aluno analisar a fundo todas as questões que venham a surgir e tomar posse de uma verdadeira técnica que lhe dê condições de solucionar a maioria delas”. (SCHOENBERG, 2001, p. 9)

O tratamento que os dois autores dão à condução melódica não se desvia das práticas tradicionais provenientes do contraponto do século XVI, no qual certos saltos são proscritos; há, ainda, sugestões de que os saltos devam ser compensados por mudança de direção e que os saltos compostos devem ser evitados. Algumas regras, no entanto, não se enquadram na prática do contraponto modal; Schoenberg considera possível, por exemplo, que na terceira espécie haja uma nota de passagem dissonante em tempo forte, e que a suspensão dissonante da quarta espécie seja resolvida em consonância perfeita, sendo que no contraponto modal não é permitida nenhuma dessas possibilidades.

Schoenberg e Tragtenberg apresentam as espécies a três e quatro vozes com fundamento na formação de acordes, considerando inversões e duplicações de notas; os intervalos harmônicos entre as vozes não são vistos como consonâncias ou dissonâncias, como ocorre no contraponto a duas vozes, mas como notas

pertencentes a tríades perfeitas ou não, completas ou incompletas. Essa abordagem do contraponto a três e quatro vozes é presente também nos livros de contraponto modal; embora não tratem de música tonal, recorrem aos acordes como referência mais significativa quanto à sobreposição de vozes. Tragtenberg propõe exercícios com mescla das espécies.

A abordagem de Kennan se diferencia da dos dois autores citados em dois aspectos: no enfoque predominantemente harmônico desde o início e na aplicação das espécies de forma modificada. Kennan define, desde o capítulo destinado à linha melódica, as funções harmônicas correspondentes a cada segmento musical apresentado. Os sons simultâneos são classificados não só como intervalos harmônicos, mas principalmente como sons integrantes de funções harmônicas específicas.

A partir da segunda espécie, as notas consideradas dissonâncias por Schoenberg, no entender de Kennan são notas que pertencem ou não a uma harmonia determinada. Dessa forma, certos intervalos dissonantes não requerem tratamento especial se forem intervalos essenciais da harmonia. Quanto às espécies, Kennan mantém as proporções rítmicas básicas, mas as semibreves do *cantus firmus* são substituídas por melodias metricamente organizadas, com implicações harmônicas bem definidas.

Entre a segunda e a terceira espécie a duas vozes, há um capítulo que trata de cromatismo e modulação. As espécies não são utilizadas como metodologia no contraponto a mais de duas vozes. Num capítulo dedicado ao contraponto a três vozes, são apresentadas as relações rítmicas possíveis entre três vozes, numa síntese das proporções das espécies. O contraponto a quatro vozes é incluído, sem uma abordagem específica, nos capítulos finais, que tratam das formas musicais.

c. Desenvolvimento do estudo depois das espécies a duas vozes

Depois das espécies a duas vozes, Schoenberg dedica um capítulo à tonalidade menor, no qual aborda os modos eclesiásticos, com o objetivo de produzir uma ponte entre o contraponto estrito e a harmonia mais rica dos compositores do século XVIII e XIX. O modo menor, inexplorado até esta parte do livro, é a base dos exemplos de todas as espécies a duas vozes que constam do final do capítulo.

Schoenberg inclui, depois das espécies, capítulos com o título de "Aplicação composicional", enfocando as implicações harmônicas do contraponto. São nove capítulos: dois em seguida às espécies a duas vozes, cinco depois das espécies a três vozes e dois como capítulos finais do livro, após as espécies a quatro vozes. Esses capítulos incluem exercícios sem *cantus firmus* e tratam do estabelecimento das tonalidades e de estruturas formais, abordando cadências e modulações, assim como imitações e cânones a duas, três e quatro vozes.

Kennan apresenta, depois da quinta espécie a duas vozes, considerações acerca da atividade rítmica entre as vozes, como preparação para o capítulo seguinte, que trata da composição de pequenas peças a duas vozes. Em seguida, expõe tipos variados de cânones, princípios para a utilização do contraponto invertível, e invenções a duas vozes. Depois do capítulo dedicado ao contraponto a três vozes, inclui a escrita de pequenas peças, princípios de imitação e invenções a três vozes, trio-sonata, fuga a três e quatro vozes, formas baseadas no coral e conclui com as formas contrapontísticas de variação.

Tragtenberg desenvolve, depois das espécies a duas vozes, um capítulo dedicado à linha melódica, no qual explora os elementos correspondentes à melodia tonal, como formação de motivos e tipos diferentes de tema. A título de ilustração, são apresentados exemplos que abrangem obras de Bach a Mahler.

Em seguida, no capítulo intitulado *Contraponto livre a duas partes*, o autor apresenta a escrita exclusivamente instrumental, afirmando que as regras expostas até esse ponto são uma referência básica, não havendo a necessidade de se ater estritamente a elas na composição. Neste capítulo são abordados recursos da prática instrumental, cromatismo e imitação. Depois das espécies a três e quatro vozes, há o *Contraponto livre a três e quatro partes*, a exploração dos recursos do contraponto invertido e o cânon com número variado de vozes. O livro se encerra com um capítulo intitulado *Ouvido e Cérebro*, no qual Tragtenberg chama a atenção para o fato que o estudo do contraponto deve estar integrado a um processo amplo da experiência musical e, "uma vez bem conectados ouvido e cérebro, o processo de criação fluirá naturalmente em busca de novos desafios." (TRAGTENBERG, 1994, p. 262)

1.3.3. Linhas de ensino que não utilizam o sistema das espécies

1.3.3.1. Alternativas para o contraponto modal

Da bibliografia selecionada, os dois autores que têm propostas metodológicas que não utilizam o sistema das espécies apresentam materiais didáticos diversificados. Krenek propõe um conteúdo exposto de forma concentrada, destinado a quem dispõe de um tempo limitado para o estudo; Benjamin, embora com a mesma preocupação, expõe seu conteúdo de maneira mais detalhada e extensa.

Krenek inicia com a apresentação do que chama de *vocabulário*, no qual inclui os modos e suas alterações correspondentes à *musica ficta*. Em seguida, expõe os princípios que regem a condução da linha melódica, abrangendo: valores rítmicos utilizados e suas condições métricas; saltos melódicos possíveis de acordo com diferentes valores de notas; distribuição dos valores rítmicos; orientações para a utilização das notas dos modos nos inícios e nas finalizações; cadências; tessituras e ponto culminante da linha melódica.

As normas para o contraponto a duas partes são organizadas em segmentos que compreendem: intervalos harmônicos; tratamento de dissonâncias; ritmo e métrica; recursos especiais quanto ao tratamento de dissonâncias; movimento simultâneo das duas vozes; imitação; contraponto duplo e moteto. As propostas para os exercícios práticos são colocadas depois de toda a exposição dos princípios anteriores à imitação.

Em seguida, são propostos exercícios de imitação, de contraponto duplo e de composição de moteto, todos precedidos de modelos compostos pelo autor. O contraponto a três partes obedece, basicamente, à mesma seqüência utilizada para a exposição de duas partes, havendo a proposta de exercícios de contraponto livre, concluindo com a composição de moteto a três partes.

Benjamin inicia com uma visão geral do estilo do contraponto modal, apresentando um moteto de Palestrina a quatro vozes. A partir desse exemplo, são discutidos vários aspectos do contraponto, como textura, colocação de texto, notação e interpretação, ritmo e métrica, harmonia, modalismo e melodia. Cada um desses aspectos é acompanhado de propostas de exercícios, que incluem especialmente críticas a exemplos dados. No final do capítulo, há sugestões de

exercícios para a composição de linhas melódicas com texto, com orientações que determinam cada etapa da composição.

O contraponto a duas vozes é ilustrado com dois motetos de Orlando de Lasso, propondo questões para discussão e análise. Em seguida, há observações gerais, que incluem ritmo, textura, forma e organização motivica. Os detalhes técnicos compreendem as relações de movimento entre as vozes, o tratamento de consonâncias e de dissonâncias e as fórmulas cadenciais. São sugeridos exercícios de contraponto livre sem utilizar imitação, que é abordada em seguida.

O capítulo destinado ao contraponto a duas vozes se encerra com o contraponto invertível. O contraponto a três vozes segue os mesmos itens que constam do capítulo anterior, e o contraponto a quatro vozes acrescenta poucas observações. O livro é concluído com um capítulo dedicado à composição do moteto a quatro vozes, seguido de um apêndice com exemplos de cantos gregorianos, motetos de Lasso, Victoria, Byrd e Palestrina.

1.3.3.2. Alternativas para o contraponto tonal

Os três autores que não utilizam o sistema das espécies no contraponto tonal têm diferentes pontos de partida: Piston propõe uma visão abrangente da técnica contrapontística compreendida no vocabulário tonal; Krenek se atém ao estilo barroco e Benjamin se fundamenta unicamente na música de J. S. Bach.

O livro de Piston apresenta quatro capítulos antes de iniciar o contraponto a duas vozes. O primeiro é intitulado *Curva melódica*, termo que visa a sugerir a qualidade essencial de continuidade da linha melódica. Neste capítulo são abordados os itens: tessitura, localização de culminância, saltos melódicos, unidades melódicas e curvas compostas.

No segundo, é focado o *Ritmo melódico*, englobando métrica e distribuição rítmica da atividade melódica. O terceiro trata da base harmônica, e compreende melodias derivadas de acordes arpejados, cromatismo, dissonâncias harmônicas e dissonâncias contrapontísticas, ou seja, notas estranhas à harmonia. O quarto corresponde ao ritmo harmônico e inclui atividade harmônica e relações métricas da harmonia. No final de cada capítulo, há propostas de exercícios de composição de linhas melódicas, com base nos aspectos enfocados.

O capítulo que trata do contraponto a duas vozes parte da forma ideal da combinação de duas linhas melódicas, ressaltando a importância da independência da curva melódica e das acentuações rítmicas, e do equilíbrio da atividade rítmica. Deste capítulo constam princípios básicos da escrita a duas vozes, como cruzamento de vozes, tipos de movimento e relações harmônicas entre as vozes. O contraponto a duas vozes se encerra com um capítulo que trata da estrutura motivica, o qual inclui princípios de imitação. Em seguida, são apresentados os contrapontos a três e mais vozes, o contraponto invertível e cânone de vários tipos.

Krenek apresenta primeiramente o *vocabulário* a ser utilizado, incluindo a escala maior e as menores, e considerações acerca de ritmo e métrica. Um capítulo é destinado à composição da linha melódica e trata de direcionamento melódico, movimento rítmico e fundamentação harmônica, com exemplos do autor e sugestões de exercícios. A abordagem do contraponto a duas vozes engloba: a classificação de notas estranhas à harmonia; os movimentos entre as vozes; imitação; invenções, incluindo as etapas de seu desenvolvimento harmônico; contraponto duplo e cânone. O contraponto a três vozes é apresentado sucintamente, com exemplos de invenções e de cânones.

Benjamin inicia seu livro com um capítulo intitulado *Linha e outros elementos de estilo*, no qual expõe vários fragmentos de linhas melódicas do repertório bachiano, ressaltando desenho melódico, estrutura tonal e tessitura. Em seguida, são abordados elementos melódicos como figuras motivicas, frase, cadência, distribuição rítmica e linha composta. Cada item abordado é acompanhado de sugestões de análise, tomando por base os fragmentos apresentados no início. No final do capítulo há uma síntese dos aspectos abordados, para auxiliar nos exercícios práticos; esse procedimento se repete em todos os outros capítulos.

O segundo capítulo, destinado à escrita não imitativa a duas vozes, inicia-se como o primeiro, com exemplos de Bach, e enfoca as relações de contorno melódico e de ritmo entre as duas vozes, intervalos harmônicos e notas estranhas à harmonia. Os capítulos seguintes tratam de: cromatismo; composição de formas binárias de dança; contraponto invertível; imitação; cânone e invenção a duas vozes. O contraponto a três vozes é abordado em dois capítulos; o primeiro compreende textura e ritmo, tessitura, relação de movimento entre as vozes, harmonia, figuras cadenciais e notas estranhas à harmonia; o segundo trata de cromatismo, falsa relação, cânone a duas vozes com acompanhamento e cânone a três vozes.

Dois capítulos são dedicados à fuga, um ao contraponto a quatro vozes, um às formas de variação e o último aborda composições com *cantus firmus*. Depois do último capítulo há, ainda, três apêndices: o primeiro contém conceitos gerais a respeito de harmonia; o segundo trata do cânone vocal e o terceiro apresenta composições para órgão. No final, há uma antologia que inclui cinquenta e oito exemplos completos de obras de Bach.

1.4. O material didático e a prática pedagógica

As ações que cercam a prática pedagógica do contraponto remetem a uma avaliação crítica de alguns aspectos do ensino, a partir do material didático explorado:

1.4.1. Determinação da linha de ensino em relação ao tipo de contraponto a ser abordado

Há diferentes posições entre os educadores a respeito do tipo de contraponto que deve ser abordado no ensino, o que é claramente evidenciado nas diversas opções presentes no material didático disponível. Alguns autores tratam, separadamente, de mais de um tipo de contraponto, como Benjamin, que escreveu um livro de contraponto modal e um de contraponto tonal, ou Krenek, que, além de contraponto modal e tonal, publicou um material destinado ao estudo do contraponto dodecafônico. Outros, como Kennan e Piston, tratam do contraponto tonal, mas recomendam também o estudo do modal.

A opção do educador por uma linha de ensino parte, sobretudo, da carga horária destinada à disciplina Contraponto dentro da grade curricular, o que é variável entre os cursos superiores de música. Há circunstâncias nas quais é preciso fazer a opção por um único tipo de contraponto por limitações de carga horária; quando não há essa limitação, há a possibilidade de a disciplina englobar os dois tipos de contraponto ou, ainda, abordar o estudo sob uma perspectiva histórica. Qualquer uma das linhas de ensino que se adote envolve posturas favoráveis ou não, a serem consideradas sob a visão crítica do educador.

O estudo do contraponto baseado no estilo de Palestrina, embora tenha muitos adeptos desde a época de Fux até os dias atuais, também encontra posições

contrárias. Por um lado, há a corrente defensora de que, com o estudo do estilo de Palestrina, "pode-se apreender melhor aquilo que sempre foi o mais alto objetivo do contraponto" (JEPPESEN, 1992, p. ix), e que o estilo de Palestrina "apresenta um modelo de clareza, consistência e economia de recursos composicionais que não têm equivalente em outros estilos". (BENJAMIN, 1979, p. vi)

Por outro lado, há autores que questionam a distância histórica entre o estilo de Palestrina e as concepções musicais a partir da harmonia tonal até a variedade de idiomas surgidos na música do século XX. Schoenberg é categórico em sua convicção, afirmando que "basear o ensino de Contraponto em Palestrina é tão estúpido quanto basear o ensino da medicina em Esculápio". (SCHOENBERG, 2001, p. 243) Além de ressaltar que o estilo de Palestrina é totalmente distante das idéias contemporâneas - refere-se à primeira metade do século XX -, tanto estrutural quanto ideologicamente, discute a opção por esse estilo, argumentando que a técnica contrapontística palestriniana não é, de forma alguma, superior à dos compositores holandeses da Renascença.

Outro questionamento que parte de alguns autores é relacionado à validade de se fundamentar o estudo no estilo de um compositor que tem obras escritas somente a três vozes ou mais, sendo que o ensino começa invariavelmente pelo contraponto a duas vozes. Motte (1991) sugere que o estudo do contraponto, de início, seria mais proveitoso se baseado em Josquin des Près que, diferentemente de Palestrina, possui muitas obras a duas vozes, que podem servir de modelo aos aprendizes desde os primeiros exercícios.

As objeções ao ensino do contraponto palestriniano partem também de alguns educadores e dos próprios alunos que, muitas vezes, questionam o porquê de se dedicar a um estudo que, além de ser repleto de regras, não tem uma aplicação imediata em sua prática musical cotidiana. Há um argumento a favor deste ensino, que é a ampliação de horizontes que pode proporcionar o contato com padrões estéticos totalmente diversos dos que os estudantes estão habituados.

O estudo impõe, de fato, um grande número de regras a serem seguidas; porém, o resultado pode levar os alunos à percepção musical de certas nuances que dificilmente seriam evidenciadas se eles não passassem por esse estudo de forma sistemática. Benjamin vai além nesse raciocínio, afirmando que o estudo de um estilo "predominantemente linear pode funcionar como um corretivo à orientação

vertical de muitos cursos de teoria que tendem a equiparar música e harmonia". (BENJAMIN, 1979, p. vi)

Em relação à ausência de obras a duas vozes de Palestrina, os autores resolvem a questão inserindo exemplos de composição a duas vozes de outros compositores do mesmo período, baseados na polifonia vocal do século XVI, e que apresentam características muito próximas do estilo palestriniano. Porém, o ensino do contraponto de Palestrina terá um sentido real somente no estudo do contraponto a mais de duas vozes.

Owen tem uma abordagem mais ampla em relação ao contraponto da Renascença, comparativamente a Jeppesen, Koellreutter, Krenek, Carvalho e Benjamin: sua proposta de traçar um panorama histórico e estilístico da técnica contrapontística conduz a uma abrangência de vários gêneros musicais do período renascentista. Os outros autores enfocam um tipo específico de contraponto, que corresponde à música sacra. Este enfoque exclusivo, se por um lado é limitante por desconsiderar outros gêneros da época, por outro permite uma exploração mais detalhada de uma técnica contrapontística determinada.

A abordagem de Owen pode enriquecer significativamente o estudo do contraponto renascentista, mesmo não sendo seguido como estudo sistemático, mas como informação histórica, para que os alunos tenham uma visão real do período, no qual a música sacra é somente um dos gêneros praticados.

O contraponto tonal, por não ter princípios tão estritos quanto o contraponto modal, envolve uma diversidade de interpretações quanto às normas de sua concepção, conforme atestam os diferentes enfoques contidos na bibliografia referente ao assunto. As diferenças entre os enfoques não se limitam às normas do contraponto ou à fundamentação num estilo determinado, mas se evidenciam, sobretudo, no tratamento dado à harmonia.

Do material explorado, os livros de Kennan e de Benjamin são os que apresentam mais determinações das funções harmônicas nos exemplos e nos exercícios. Ressalta-se esse aspecto, pela necessidade que se manifesta na prática pedagógica de contextualizar o desenvolvimento das linhas melódicas do contraponto em bases tonais. Nos outros livros, de maneira geral, a harmonia fica subentendida, o que torna a compreensão do contraponto mais problemática, pois a grande maioria dos alunos não possui agilidade suficiente em relação aos conhecimentos harmônicos para aplicá-los naturalmente na escrita contrapontística.

As objeções feitas ao estudo do contraponto modal, no geral, não se aplicam ao contraponto tonal. Além de não possuir normas tão estritas a serem seguidas, o contraponto tonal trabalha com um idioma mais próximo dos alunos do que o contraponto modal, sendo que o repertório que permeia suas atividades musicais, na área de música popular ou erudita, é essencialmente inserido no universo tonal. Esta proximidade fundamenta a sugestão de Kennan de se iniciar o estudo do contraponto pelo contraponto tonal. Para segui-la, no entanto, seria necessário que a localização da disciplina contraponto na grade curricular fosse depois de pelo menos um ano de harmonia, o que dificilmente ocorre nos cursos de música.

Há ainda outra questão a considerar: o contraponto modal fornece elementos que, embora não sejam pré-requisitos para o estudo do contraponto tonal, auxiliam significativamente no desenvolvimento de habilidades para lidar com linhas melódicas, modais ou tonais.

As propostas pedagógicas de Motte e Owen permitem, mais do que as linhas de ensino dos outros autores, uma visão global da técnica contrapontística, pela abrangência dos diversos estilos que abordam. Em princípio, a compreensão do processo histórico abre maiores possibilidades para a conscientização dos alunos de sua realidade temporal do que o estudo limitado a um estilo específico. No entanto, essas propostas pedagógicas pressupõem uma bagagem musical que, no geral, nossos alunos não possuem. Por outro lado, o material didático dos dois autores fornece dados valiosos ao educador, mesmo que este adote qualquer uma das linhas de ensino tradicionais, que podem comportar em seu curso análises comparativas com outros estilos em circunstâncias apropriadas.

Além das linhas de ensino mencionadas, pode-se citar, ainda, livros didáticos dirigidos ao estudo do contraponto atonal, destacando-se *Studi di contrappunto basati sul sistema dodecafonico*, de E. Krenek (Milão: Curci, 1983) e *El contrapunto del siglo XX*, de H. Searle (Barcelona: Vergara, 1957). Krenek apresenta o contraponto dodecafonico de forma similar à utilizada nas suas publicações anteriores, que tratam do contraponto modal e tonal, como um manual prático e sucinto para lidar com um estilo específico. Searle enfoca não só o sistema dodecafônico, mas outras tendências surgidas no século XX, relacionadas a empregos diversificados do cromatismo e do politonalismo. As duas obras contêm referências importantes para a assimilação de elementos essenciais dos estilos abordados. No entanto, o estudo do contraponto atonal supõe uma base significativa

de conhecimentos dos contrapontos modal e tonal. Suas possibilidades de aplicação, portanto, não se incluem nos estágios do aprendizado determinados no âmbito do presente trabalho.

1.4.2. Determinação da metodologia a ser utilizada

As metodologias propostas no material didático apresentam diferentes pontos de partida, que podem ser enquadrados em dois grandes grupos: o primeiro parte do estabelecimento de princípios da técnica contrapontística, pela apresentação gradual de seus elementos para a concepção geral da composição musical; o segundo, numa direção inversa, parte de exemplos extraídos da literatura musical ou compostos pelos próprios autores para a dedução de seus princípios. O primeiro grupo engloba os autores que utilizam o sistema das espécies, ou seja: Jeppesen, Koellreutter e Carvalho no contraponto modal, e Schoenberg, Kennan e Tragtenberg no contraponto tonal; o segundo grupo corresponde a autores que têm propostas que não incluem o sistema das espécies, ou seja: Benjamin nos dois tipos de contraponto, Piston no contraponto tonal e Owen na perspectiva histórica. Krenek e Motte têm proximidade com os dois grupos; alguns princípios são estabelecidos preliminarmente e outros são deduzidos dos exemplos.

Embora os dois grupos apresentem divergências em muitos aspectos, a opção do educador por uma metodologia determinada não exclui a possibilidade de que sejam incorporados, na prática pedagógica, procedimentos didáticos que correspondem a outras metodologias.

Por um lado, a concepção dos autores do primeiro grupo se mostra mais apropriada à realidade das nossas salas de aula, pois a disciplina Contraponto é incluída, no geral, no rol das disciplinas dos primeiros anos dos cursos de graduação; nesse estágio, os alunos começam a organizar certos conceitos relativos também a outras áreas, como Percepção e Harmonia, e a exposição gradual dos elementos da técnica contrapontística contida nas espécies torna-se um elemento facilitador nesse processo.

Por outro lado, corre-se o risco de desenvolver um treinamento mecânico, alheio ao fazer musical consciente e objetivo. As possibilidades de se lidar com esse impasse não são encontradas no pensamento de um autor específico, mas se mostram de diferentes formas nas propostas contidas na bibliografia, assim como

em constatações feitas a partir do exercício da prática pedagógica, ressaltando-se os seguintes aspectos:

- É necessário que se busque uma forma prática e rápida de trabalhar as espécies, que consistem simplesmente num estágio inicial do aprendizado, não devendo se estender a ponto de se tornar o foco principal do estudo. Quanto à exposição das normas das espécies a duas vozes, a seqüência que seguem Jeppesen e Koellreutter - apresentando primeiro as diretrizes que correspondem ao aspecto melódico e depois as que dizem respeito ao aspecto harmônico - consiste numa maneira mais prática e funcional do que a organização que consta da abordagem dos outros autores. Com referência às espécies a três e quatro vozes, as matrizes propostas por Koellreutter são fundamentadas nas formações cordais das vozes, o que pode levar a uma escrita que privilegie o aspecto harmônico a ponto de não dar a devida importância ao encaminhamento das vozes. Schoenberg enfatiza as formações de acordes, mas nesse caso o enfoque mostra-se mais coerente, considerando que ^{LSUA} a proposta ~~dos dois autores~~ é a abordagem do contraponto tonal. Quanto aos exercícios práticos, a proposta de Schoenberg de esgotar todas as possibilidades de se conduzir um exercício abre possibilidades de desenvolver de maneira positiva a habilidade de lidar com diferentes situações técnicas. Porém, a depender das dificuldades apresentadas pelos alunos, essa conduta pode tornar o trabalho árduo e com pouca eficácia nos resultados;
- Um dos aspectos das propostas de Benjamin e de Piston pode ser considerado na condução das espécies: a apresentação e a análise de exemplos antes de focar cada assunto. Embora Motte defina as espécies como situações não usuais na composição, são encontrados, com maior ou menor freqüência no repertório renascentista e no barroco, trechos de composições em que figuram as proporções das espécies. A exposição de exemplos contribui para que as espécies não se tornem uma abstração, como afirma Motte;
- A tentativa de tornar as espécies mais musicais e mais próximas da composição real está presente nas propostas das espécies modificadas de Kennan, no contraponto tonal e de Owen, no contraponto modal. A

complementaridade rítmica dessas variantes das espécies conduz, naturalmente, à formação de motivos melódicos e rítmicos. Por essa razão, o trabalho com as espécies de forma expandida tem maior proximidade com os estilos do contraponto tonal, especialmente o que corresponde à música barroca. No contraponto modal, a formação de motivos que se repetem em sequência são encontrados unicamente nas composições profanas e na música instrumental, e não se constitui, de forma geral, numa característica do estilo renascentista;

- Um aspecto que se difere, mesmo entre os autores que utilizam metodologias similares, diz respeito ao estágio do estudo em que são aplicados os princípios do contraponto em formas musicais estabelecidas. Em Jeppesen, por exemplo, o cânone, que é a primeira forma abordada, só é apresentado depois de terem sido trabalhadas todas as espécies a duas, a três e a quatro vozes; antes disso, há exercícios de imitação, porém não aplicado a nenhuma forma específica. Nesse caso, há uma longa espera até que os alunos possam ver resultados práticos do estudo das espécies. De forma semelhante, no contraponto tonal, Schoenberg, Tragtenberg e Piston abordam o exercício de composição sobre uma forma definida somente nos últimos capítulos, embora tratem de elementos formais nos capítulos anteriores. Por outro lado, Koellreutter, Kennan, Benjamin e Krenek apresentam, antes de iniciar o contraponto a mais vozes, formas musicais possíveis de serem trabalhadas a duas vozes. O exercício do contraponto contextualizado numa estrutura formal definida é um objetivo específico do estudo, no qual a aplicação dos recursos técnicos aprendidos é um estímulo significativamente maior à prática musical criativa do que a execução de exercícios preparatórios. Portanto, considerando que a literatura musical fornece inúmeros exemplos de composições contrapontísticas a duas vozes que podem servir de modelos para o estudo, não há razão para que os alunos esperem pelo cumprimento de exercícios preparatórios a várias vozes para que sejam introduzidos no exercício da composição.

Da bibliografia produzida no século XX destinada ao estudo do contraponto, as obras citadas no presente trabalho contêm as linhas de ensino mais comumente adotadas nos cursos de graduação em música. Diante dos parâmetros apontados, é

possível deduzir que, embora cada uma das obras forneça dados significativos para a condução do ensino, não há uma obra única que contemple, de maneira totalmente satisfatória, as necessidades que se apresentam na dinâmica pedagógica, levando o educador a buscar referências diversificadas e a fazer adaptações convenientes às suas concepções.

A determinação dos procedimentos didáticos a serem adotados, contudo, depende fundamentalmente do contexto em que o educador atua, o que envolve um conhecimento acerca de vários aspectos da realidade dos alunos. A busca por obter dados significativos sobre esta realidade conduziu ao tema do próximo capítulo, que trata dos alunos que compõem as classes dos cursos superiores de música.

CAPÍTULO 2

ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS

De acordo com Paulo Freire, o ensino deve ser uma devolução organizada daqueles elementos que os educandos entregam aos educadores de forma desestruturada. (FREIRE, 2002 B, p. 84) A presente pesquisa, fundamentada nesse princípio, foi desenvolvida com alunos de graduação em música, a quem é dirigido o ensino do contraponto. Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, com o objetivo de reunir os elementos mencionados por Freire, para que possam referenciar significativamente as ações pedagógicas. Alguns desses elementos são facilmente perceptíveis pelas respostas dos alunos às propostas de ensino, ou pelas suas atitudes nos processos de aprendizagem. As respostas e atitudes, por sua vez, estão intimamente relacionadas a vários aspectos da realidade dos alunos, distantes da dinâmica do cotidiano das salas de aula e, muitas vezes, distantes da realidade do educador.

O professor Hans Joachim Koellreutter chama a atenção para a dificuldade encontrada pelos educadores em acompanhar o desenvolvimento da mentalidade e dos hábitos intelectuais e psíquicos dos jovens, devida à rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo. Eles vivenciam, desde cedo, fenômenos sociais e manifestações culturais que não pertencem à esfera de experiências de grande parte dos educadores. (KOELLREUTTER, 1997, p. 40) Diante do quadro apresentado na população de jovens alunos, e com base no pensamento de Koellreutter, surgiu a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca dos alunos, pela constatação de dados que permitissem traçar seu perfil, e conhecer suas possibilidades em aula e em contextos externos à classe ou à faculdade. Essa investigação adotou como ponto de partida um grupo determinado de estudantes, integrantes dos cursos de graduação da escola de música de terceiro grau onde se desenvolve a presente pesquisa: a Faculdade Santa Marcelina.

2.1. LOCAL DA INVESTIGAÇÃO: FACULDADE SANTA MARCELINA

A Faculdade Santa Marcelina faz parte do Instituto Internacional das Irmãs Marcelinas, que atua no setor educacional em várias partes do mundo. O curso de



música da instituição foi o primeiro a ser criado em São Paulo, em 1929, tendo sido reconhecido como curso superior em 1934. A partir do curso de música, outros cursos surgiram, passando a haver uma diversificação das áreas de ensino abrangidas pela faculdade. Atualmente, a Faculdade Santa Marcelina desenvolve suas atividades em dois *campi*: Itaquera e Perdizes. O campus Itaquera comporta cursos de:

- Graduação em Enfermagem, Administração de Empresas e Tecnologia em Radiologia Médica;
- Pós-graduação em Enfermagem;
- Cursos técnicos de Enfermagem, Raio X e Laboratório.

No campus Perdizes está concentrada a maior parte dos cursos, que incluem:

- Graduação em Música, Artes Plásticas, Educação Artística com habilitação em Música e em Artes Plásticas, Desenho de Moda e Relações Internacionais;
- Pós-graduação em Artes Plásticas e em Moda e Criação;
- Cursos de extensão em todas as áreas.

O espaço físico da faculdade foi especialmente concebido para atender à funcionalidade dos cursos. A infra-estrutura do campus Itaquera inclui dois laboratórios multidisciplinares na área de Enfermagem: um para o estudo de Anatomia, Fisiologia e Microbiologia e outro correspondente a Bioquímica, Biofísica, Citologia, Histologia e Embriologia. As instalações do campus Perdizes compreendem: um Centro de Artes e Tecnologia, com computadores em rede, disponível para aulas e execução dos trabalhos escolares dos alunos; ateliês de Serigrafia, Xilografia, Estamparia, Joalheria, Marcenaria e Escultura; um teatro com quatrocentos lugares, utilizado para concertos, *shows*, desfiles de moda, palestras e *workshops*; um estúdio para gravações profissionais.

A presente pesquisa desenvolveu-se no campus Perdizes, na área de música, que abrange os cursos de Bacharelado em Música, com habilitação em Canto, Instrumento, Composição e Regência, e o curso de Educação Artística, com habilitação em Música. Os bacharelados são oferecidos com opção em música popular ou música erudita, com exceção de Regência, disponível apenas à área de música erudita.

Além dos cursos regulares, há atividades complementares, que incluem: um núcleo de ópera, criado em 1998, tendo como objetivo a montagem de óperas de

pequeno porte, elaboradas, encenadas e dirigidas por alunos ou por profissionais formados pela faculdade, propiciando a integração de estudantes e de professores dos cursos de Música, Artes Plásticas e Desenho de Moda; um coral aberto à comunidade, coordenado por professores e alunos monitores; uma Orquestra de Câmara residente, que integra as atividades dos cursos de Música e atua também junto ao núcleo de ópera; uma *Big Band* formada por alunos dos bacharelados e por músicos convidados, disponível a trabalhos dos alunos de Composição e Regência.

2.2. OS ALUNOS DE MÚSICA

Foram determinados como sujeitos da pesquisa os alunos das classes de Contraponto I e II da Faculdade Santa Marcelina, no ano letivo de 2002. Os alunos pertencem aos cursos de Bacharelado em Instrumento, Canto, Composição e Regência, e ao curso de Educação Artística com habilitação em Música.

A prática pedagógica permitiu o contato direto com o grupo pesquisado, do que resultou a constatação de várias características dos alunos, por meio de observações realizadas no decorrer da dinâmica do trabalho e de diálogos informais estabelecidos fora das salas de aula. As constatações levaram ao levantamento de alguns tópicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa:

- Há uma heterogeneidade marcante entre os alunos em relação a bagagens e experiências que trazem para as salas de aula;
- Evidencia-se entre os alunos o empenho em desenvolver atividades práticas, que dêem resultados imediatos, sendo que as propostas pedagógicas que envolvem processos de aprendizagem dependentes de etapas a serem cumpridas são, na maior parte das vezes, encaradas com desinteresse;
- A facilidade de acesso que os alunos têm a qualquer tipo de informação hoje conduz, por um lado, ao desenvolvimento de interesses específicos e, por outro, a buscas infundáveis, isentas de objetividade e de profundidade;
- Observa-se, nas atividades ligadas à escuta dirigida de obras musicais, uma concentração mínima ou inexistente, sendo que a atenção à audição se dispersa facilmente;

- De acordo com os exemplos musicais que os alunos citam ou trazem para a dinâmica das aulas, é possível constatar uma multiplicidade de estilos e gêneros que fazem parte de suas preferências musicais;
- Quando requisitados para expor uma visão crítica sobre qualquer obra musical, os alunos mostram dificuldade, emitindo pareceres confusos e indefinidos;
- Grande parte dos alunos demonstra interesse em que os professores tomem conhecimento das atividades musicais que desenvolvem em áreas diversas, profissionalmente ou não, para avaliações críticas dos trabalhos.

A reflexão acerca desses tópicos impulsionou o procedimento de investigações que levassem ao esclarecimento dos fatores que fundamentam os dados constatados. Segundo Freire, o homem capta, juntamente com o fenômeno ou a situação problemática, seus nexos causais; apreende a causalidade. "A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica". (FREIRE, 1975, p. 105)

Buscou-se, com base nos princípios de Freire, a exploração dos elementos da realidade constatada e a captação crítica dos elementos constitutivos dessa realidade.

2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como instrumentos para a coleta de dados, foram determinados um questionário semi-estruturado e um exame das produções musicais dos alunos realizadas independentemente das propostas escolares.

2.3.1. QUESTIONÁRIO

Para responder às questões apresentadas, elaborou-se um questionário que foi aplicado a uma amostra de quarenta alunos, entre agosto e setembro de 2002. Seguem-se os dados iniciais, que incluem: faixa etária, curso e ano de ingresso na faculdade.



Quadro 1 – Faixa etária dos alunos da pesquisa

IDADE	Nº DE ALUNOS
18 a 20 anos	12
21 a 23 anos	14
24 a 26 anos	9
27 anos ou mais	5
TOTAL	40

Quadro 2 – Número de alunos por curso

CURSO	Nº DE ALUNOS
Bacharelado em instrumento	18
Bacharelado em composição	7
Bacharelado em regência	3
Bacharelado em canto	2
Educação Artística com habilitação em música	10
TOTAL	40

Dos alunos de Bacharelado em instrumento, composição e canto, dezesseis pertencem ao curso de música popular e onze, ao de música erudita.

Quadro 3 – Ano de ingresso dos alunos na faculdade

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS
1998 a 2000	15
2001 e 2002	25
TOTAL	40

O questionário consta de oito questões, expostas a seguir, com análise e interpretação das respostas dadas pelos alunos. O questionário na íntegra, com as respostas classificadas, encontra-se no Anexo I.

1. Como foi seu estudo de música antes de entrar na faculdade? Procure traçar um histórico claro, se possível, de acordo com os itens abaixo:

- **Iniciação musical;**
- **Escolas ou cursos que freqüentou, inclusive cursos livres e aulas particulares. Cite a experiência ou as experiências que foram mais significativas para você, em relação a cursos ou professores;**
- **Quanto tempo durou o estudo de música antes do ingresso na faculdade.**

Quanto à iniciação musical, os alunos citam: aulas particulares de instrumento, escolas livres de música, ensino informal, recebido de pais ou de parentes próximos, conservatórios e escolas de primeiro e de segundo grau. As escolas de música e os conservatórios citados são, com exceção de duas escolas, da cidade de São Paulo. Três escolas de primeiro e de segundo grau são mencionadas, sendo que apenas uma é especificada. Trata-se de uma escola da cidade de São Paulo, reconhecidamente diferenciada por privilegiar a formação artística dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento do estudo, ainda figuram entre os itens citados as aulas particulares de instrumento, as escolas livres de música e os conservatórios, sendo acrescentados: cursos de curta duração, *workshops*, *master classes* e leitura de revistas especializadas. As respostas revelam que a trajetória dos alunos, antes do ingresso na faculdade, envolve sempre mais de um tipo de orientação. Partindo das respostas e de diálogos com o grupo, pode-se deduzir que a opção dos alunos por cursar uma escola de nível superior denota uma busca por estruturar sua base de conhecimentos musicais provenientes das mais variadas concepções, organizando as informações recebidas.

Foram relatadas algumas experiências marcantes no aprendizado, positivas e negativas. As positivas, em maior número, incluem a prática da música em conjunto e o contato com um professor específico, que consideravam muito. Eles citam essas experiências como responsáveis pela decisão de seguir a carreira musical. Quanto às experiências negativas, as queixas recaem sobre a atenção excessiva dada à técnica instrumental e o pouco enfoque à teoria e à percepção.

A maioria dos alunos estudou mais do que dez anos antes do ingresso na faculdade. A esse respeito, ressalta-se um caso específico, que remete a uma



reflexão acerca dos novos meios educacionais possíveis nos tempos atuais. É o caso de um aluno que se alfabetizou em música utilizando um programa de computador. Segundo seu relato, ele começou a investigar no programa os princípios de escrita; desenvolveu seu raciocínio escrevendo, ouvindo, comparando, tendo em seguida um contato de dois meses com uma professora de música para se certificar da validade de suas descobertas. A professora acrescentou algumas informações e ele se submeteu ao vestibular da faculdade, conseguindo uma das melhores notas, sendo que seu processo de estudo anterior ao vestibular durou um ano. É um caso único, com possibilidades, porém, de se repetir de alguma forma entre novos alunos, ou mesmo de ser estimulado pela escola, com programas de ensino de música por computador.

2. Você faz ou já fez algum curso (de música ou não) paralelamente à faculdade? Qual?

A dedicação dos alunos a estudos paralelos à faculdade inclui cursos de duração determinada (*workshops*, *master classes*, festivais), cursos permanentes em outras escolas, aulas particulares de instrumento e cursos em outras áreas. A maior parte das respostas aponta aulas particulares de instrumento como atividades mais frequentes, como consequência lógica dos cursos que fazem: Composição, Regência e Licenciatura. Em poucos casos há ainda dedicação a mais de um instrumento.

Embora não atinja a totalidade dos alunos, a busca por informações em diferentes áreas é significativa em alguns casos específicos; são alunos que, constantemente, mantêm-se atualizados em relação a novos cursos oferecidos e que, apesar de acrescentarem experiências enriquecedoras à dinâmica do aprendizado, muitas vezes se perdem em meio a concepções apreendidas de fontes diversas, o que resulta numa dedicação insuficiente às atividades propostas em sala de aula. Ao lado desses casos, porém, há uma grande parcela de alunos que espera, passivamente, que a graduação forneça os elementos necessários que lhes garanta uma formação abrangente.

3. *Você trabalha ou já trabalhou profissionalmente com música? Especifique o tipo de trabalho.*

Dos quarenta alunos que responderam ao questionário, apenas um nunca teve qualquer atividade profissional. Os trabalhos a que a maioria se dedica concentram-se na área de execução instrumental em eventos e gravações, e também em aulas na área de música, especialmente de instrumento. Dar aulas de música é considerado, na maior parte das vezes, alternativa que visa a uma garantia financeira, não a uma opção profissional. Constata-se que eles entram nesse mercado de trabalho sem grandes questionamentos; o fato de, em algum momento, “ter que dar aulas” é encarado como uma consequência natural do estudo da música, como se todos, a princípio, fossem habilitados a exercer essa atividade.

Embora muitos dos trabalhos citados nas respostas se resumam a atividades esparsas, o fato de eles já terem um contato com o mercado profissional é um dado significativo em relação às expectativas que demonstram ter acerca do ensino que lhes é transmitido. Em geral, os alunos priorizam seus interesses nos aspectos diretamente relacionados à prática musical, opondo certa resistência ao estudo do que não tenha aplicação imediata a suas atividades. É notória a transformação que, nesse sentido, vem ocorrendo no perfil dos alunos nos últimos dez anos. Anteriormente, era predominante entre os alunos a idéia de que a faculdade representava um estágio do aprendizado, e que a partir de sua conclusão eles se lançariam no mercado de trabalho. Dessa forma, não se evidenciavam as inquietações presentes atualmente no aprendizado, pois os alunos não vislumbravam o que deles seria exigido na vida profissional. Os alunos mais antigos, no geral, cumpriam as tarefas determinadas pelo professor passivamente, e os questionamentos a respeito do estudo eram raros. Hoje eles demonstram ter senso crítico em relação às propostas do ensino; solicitam o que lhes interessa no estudo e rejeitam o que lhes parece inútil, especialmente o que requer um empenho mais efetivo.

4. *Você tem atividades profissionais em outra área que não seja a de música? Qual?*

Foram apenas sete os trabalhos citados fora da área musical, sendo que correspondem a diferentes campos de atuação, como teatro, ensino de línguas,

geografia, escritório de contabilidade, *design* gráfico e ilustração. De acordo com as respostas, tais trabalhos representam para esses alunos a atividade principal de retorno financeiro; paralelamente, porém, eles exercem trabalhos profissionais na área musical, embora não exclusivamente.

5. Você se atualiza quanto à produção musical mais recente (erudita ou popular)? Em caso afirmativo:

5.1. Procura saber sobre os lançamentos do mercado fonográfico?

Especifique os canais de acesso: rádio, TV, Internet, jornais, revistas, etc.

5.2. Freqüenta shows e concertos?

Todos, indistintamente, responderam que se mantêm atualizados. O canal de acesso às informações mais citado foi o das revistas, seguido por jornais, Internet, rádio, além de contatos pessoais; televisão e lojas figuraram em número menor das respostas, sendo que a maioria aponta mais de um canal de acesso. Observa-se que as revistas, mencionadas anteriormente na questão relativa à formação musical, têm um papel significativo na obtenção de informações. Tais revistas são dedicadas a instrumentos específicos: existem as que tratam de violão e guitarra, outras, de teclado, contrabaixo ou bateria. Cada uma delas contém, além de reportagens com músicos nacionais e internacionais, lançamentos do mercado fonográfico, novidades sobre instrumentos e equipamentos correlatos, e ainda uma seção referente a lições didáticas de música. É amplo o espaço ocupado pelas matérias relativas a instrumentos e equipamentos, o que se justifica pela evolução constante de recursos eletrônicos instrumentais, exigindo dos instrumentistas uma permanente atualização. As lições didáticas incluem conceitos técnicos, teóricos, instruções práticas de harmonizações e improvisações sobre estilos determinados, assim como transcrições de peças e temas em formato de partitura e tablatura.

Mais expressivo do que o hábito de freqüentar *shows* e concertos é o acesso fácil a espetáculos, por transmissões diversificadas da mídia, em diferentes formatos: televisão, rádio, internet, vídeo e DVD. Pelas respostas dadas, é impossível definir se a freqüência a *shows* e concertos é um hábito constante ou ocasional; pelos comentários informais, no entanto, pode-se perceber que os

interesses e as trocas de informação entre eles recaem mais sobre as ofertas fonográficas do que sobre apresentações musicais.

6. De que forma você ouve música no seu cotidiano?

- 6.1. Concentra sua atenção exclusivamente na música que está ouvindo ou a audição é, na maior parte das vezes, acompanhada de outras atividades (ler, dirigir, operar no computador)?**
- 6.2. É objetivo na escolha do que ouve ou, no geral, escolhe aleatoriamente, por exemplo: liga o rádio numa emissora que toca seus estilos preferidos, ou pega ao acaso um CD/K-7/vinil do seu acervo, ou ainda detém-se a ofertas variadas de sites na Internet?**

A maior parte dos alunos afirma que ouve música enquanto se dedica a outras atividades, mas ressalta que há momentos de escuta musical mais atenta. Dez alunos responderam que só ouvem música quando podem se concentrar. Com relação à concentração na audição há um dado significativo, que não consta das respostas do questionário, mas que foi constatado em conversa informal com os alunos, quando um deles relatou que só consegue estudar piano ouvindo música, o que foi prontamente apontado como um procedimento habitual por outros alunos presentes. Alguns, inclusive, indicaram tipos específicos de música que ouvem enquanto se aplicam a exercícios rítmicos ou a estudos técnicos de instrumento, ou ainda a exercícios de harmonia e contraponto.

A partir desse fato, é possível compreender a atitude da maioria dos alunos quando a dinâmica das aulas envolve qualquer espécie de escuta musical; eles concentram a atenção exclusivamente na música por um curto espaço de tempo, logo procurando meios de se ocuparem com outras atividades, tais como desenhar, escrever ou conversar. Como consequência, quando indagados a respeito do que ouviram, apontam detalhes, mas dificilmente demonstram terem apreendido a concepção geral do que foi ouvido.

Quanto à objetividade na escolha do que ouvem, as respostas se dividiram entre “sempre” e “às vezes”. Alguns alunos relatam que são objetivos somente nos momentos de escuta mais atenta, enquanto outros afirmam que, mesmo quando entretidos com atividades diversas, escolhem exatamente o que ouvem.



7. Em relação às suas preferências musicais:

- 7.1. Existe um estilo musical específico, um compositor ou intérprete que você mais ouve? Qual ou quais?**
- 7.2. Há algum tipo de música que você não tem o menor interesse em ouvir? Qual ou quais?**

Alguns alunos citaram estilos e gêneros musicais de maneira geral, e outros apontaram nomes de compositores ou de intérpretes. Várias respostas contêm citações bastante diversificadas; há, por exemplo, numa única resposta nomes ligados ao *jazz*, à MPB, juntamente com Ligeti, Stravinsky, Bach, Mozart e Beethoven. Não é possível, no entanto, determinar o grau de conhecimento que eles têm da obra de todos os autores citados. Foram muitos os estilos e os nomes mencionados e, proporcionalmente, poucas coincidências.

As respostas, em sua maioria, correspondem a interesses específicos dos alunos que optam pelo curso de música popular ou de música erudita. Observa-se que os alunos de música popular, eventualmente, citam como preferência compositores de música erudita, sempre do século XX; os alunos de música erudita, por sua vez, além dos nomes que correspondem à sua esfera de atuação, mencionam, em sua maioria, música instrumental brasileira ou *jazz*.

Com relação ao tipo de música que eles não têm o menor interesse em ouvir figuram, principalmente, os estilos comerciais como pagode, axé e sertanejo. Constata-se que o perfil dos alunos e o contato que eles têm com música de vários tipos os afastam das músicas óbvias, veiculadas pela grande mídia.

8. Pense numa obra musical que você tenha conhecido recentemente e que despertou seu interesse. Cite o nome da obra e do autor (se não tiver esses dados precisos, dê alguma outra referência) e responda:

- 8.1. O que chamou sua atenção na primeira audição?**
- 8.2. Houve mais de uma audição? Em caso afirmativo, responda:**
- 8.2.1. Você fez outras descobertas em relação à obra? Quais?**

Há dois aspectos nas respostas a essa questão a serem considerados: vários compositores e intérpretes citados não foram mencionados na questão anterior, que trata das preferências musicais; a maior parte das obras e dos autores citados diz

respeito à música erudita, sendo que a maioria dos alunos pertence ao curso de música popular. A partir desses dados, é possível constatar que grande parte dos alunos, por iniciativa própria ou circunstancialmente, tem eventuais contatos com estilos musicais que não fazem parte de seu repertório de referências.

Os comentários sobre as obras ouvidas variam consideravelmente, como consequência natural da diversidade existente nas obras e nos autores citados. Dentre os aspectos que chamaram a atenção na primeira audição são apontados elementos referentes à composição, como contraponto, harmonia, orquestração, arranjos, timbres e, em menor número, à interpretação.

Foram quarenta e quatro obras citadas, sendo que três respostas não contêm nenhum comentário a respeito das obras. Somente vinte e três respostas incluem comentários sobre a segunda audição. Desse total, três repetem as mesmas observações da primeira audição, oito relatam que foi despertado interesse por conhecer mais obras do autor e apenas nove contêm novas observações. A maior parte dessas nove respostas envolve comentários complementares; por exemplo, observações da primeira escuta acerca de ritmo e harmonia são acrescidas de referências a instrumentação, feitas a partir da segunda escuta.

Pelas respostas, não é possível deduzir se os alunos que responderam dessa maneira às questões têm o hábito de retornar a obras que lhes chame a atenção. Na dinâmica das aulas, o que se constata é que, no primeiro contato com uma obra que desperte algum interesse, eles demonstram maior curiosidade em conhecer mais o trabalho daquele autor do que em ouvir novamente a mesma obra.

2.3.1.1. Considerações sobre os dados levantados

Os dados levantados nas respostas ao questionário e nas constatações feitas a partir da convivência com os alunos remetem a algumas considerações, visando à apreensão da causalidade, conforme os princípios de Freire, e à determinação de meios que possibilitem trocas significativas entre ensino e aprendizado. Dessa forma, podem-se destacar os seguintes aspectos:

- A heterogeneidade que caracteriza o quadro atual dos alunos é fruto de formações musicais bastante diversificadas, que envolvem diferentes tipos de instrução não somente anteriores ao ingresso na faculdade, mas que acompanham o desenvolvimento do estudo acadêmico, na forma de



cursos paralelos, de leituras ou de contatos pessoais. Há, atualmente, uma multiplicidade de linhas de ensino musical que inclui desde abordagens calcadas nos modelos tradicionais dos primeiros conservatórios do século XIX até os métodos exclusivamente práticos, que objetivam o aprendizado rápido. Por um lado, o ensino tradicional fornece elementos importantes na estruturação dos conhecimentos; porém, estabelece uma distância entre o aprendizado teórico e a prática musical. Por outro lado, os métodos de aprendizado rápido solucionam questões práticas, mas não fornecem elementos que proporcionem uma base sólida de conhecimentos. Há, contudo, formas de instrução que não se enquadram exatamente nesses dois extremos, mas que tendem, de alguma maneira, a uma ou a outra abordagem. Pode-se ressaltar que, hoje, assiste-se a um crescente aumento de escolas de música, criadas na mesma proporção em que surgem novos métodos de ensino, presentes em revistas especializadas e em mídia eletrônica, além dos programas de computador que, conforme os comentários relativos à primeira questão do questionário, podem se constituir também numa forma de instrução musical. E os alunos provenientes dos mais diversos tipos de orientação convivem numa mesma classe, apresentando diferentes graus de informação e de vivências musicais;

- No convívio com os alunos é facilmente perceptível que um dos traços que mais os caracteriza é a tendência ao imediatismo. No aprendizado, essa tendência se manifesta na forma de desinteresse pelo objeto de estudo que não é determinado por finalidades práticas. Em parte, esse fato está intimamente relacionado a necessidades reais que os alunos constatarem na vida profissional; muitas vezes, o trabalho exige um preparo que eles não têm, e esperam que a faculdade lhes dê soluções práticas e objetivas. Ademais, o comportamento intelectual e afetivo dos jovens é modelado pelo meio tecnológico moderno, pela invasão das mídias e pelo emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana. (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 11) Esses aspectos do mundo contemporâneo possibilitam que as pessoas tenham um domínio sobre o tempo que rege a vida prática e a assimilação de conhecimentos. O estudo acadêmico, porém, muitas vezes depende de um processo, no

qual o tempo necessário para sua assimilação nem sempre é o mesmo que orienta as expectativas individuais dos alunos, pois envolve etapas a serem cumpridas, sendo que sua aplicação prática, em geral, não é imediata. Para os alunos, passa a ser aflitivo lidar com um conhecer que não possa lhes dar respostas objetivadas, como se fossem instrumentos, e que sejam disponíveis para um uso definido, especialmente pragmático (CRITELLI, 1981, p. 60);

- Um dado significativo refere-se à forma como se processam os constantes contatos que os alunos têm com a mídia impressa ou eletrônica. Conforme foi constatado nas respostas ao questionário, esses contatos fazem parte do cotidiano da totalidade deles. O acesso fácil a qualquer tipo de informação remete a comportamentos que envolvem “um desdobramento da superficialidade, um ‘achatamento’ dos conhecimentos em prejuízo da seriedade e da profundidade”. (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 27). Os alunos relatam que ficam durante horas navegando na internet, sem um objetivo claro; uma informação leva a outra, numa sucessão infindável, na qual tudo se processa de maneira rápida. Em meio ao encadeamento de informações são inseridas comunicações via *e-mail* e conversas em tempo real. O volume de informações, nessas condições, é assimilado “não linearmente, mas por ‘bits’ desconectados, em qualquer ordem, e a compreensão que se obtém do mundo vai se construindo por um raciocínio não linear, mas analógico”. (FONTERRADA, 1997, p. 12);
- Quanto à escuta musical, os dados contidos nas respostas do questionário e as observações ocasionais feitas na dinâmica pedagógica são, de certa forma, contraditórios. Por um lado, poder-se-ia concluir que os alunos têm um padrão de escuta periférica e desconcentrada, pelo que demonstram em sala de aula e pelos seus relatos a respeito da maneira como ouvem música no cotidiano; por outro lado, muitas das respostas à questão oito, que trata da apreciação de uma obra que tenha lhes chamado a atenção, contêm observações correspondentes a concepções harmônicas e contrapontísticas, ou referentes a arranjo e instrumentação, o que denota que houve uma apreensão da composição como um todo. É possível deduzir que a captação de elementos musicais na escuta, assim

como a aquisição de conhecimentos de maneira geral, ocorre de forma peculiar a essa geração que desde a infância vivenciou uma cultura na qual os meios de comunicação e os recursos tecnológicos em várias áreas são altamente desenvolvidos. "A quantidade de informações que atinge os jovens os submerge e, em seguida, os impede de concentrar-se num ponto especial". (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 25) Em contrapartida, essa realidade leva ao desenvolvimento da capacidade de perceber e de apreender ocorrências diversas simultaneamente. A esse respeito, podem-se ressaltar as respostas à questão seis, nas quais vários alunos relatam que são objetivos na escolha do que ouvem, mesmo quando estão entretidos com outras atividades, o que demonstra que a atenção que eles têm habitualmente ou que procuram ter na escuta musical não é exclusiva;

- O universo musical que referencia os alunos envolve uma grande variedade de estilos e gêneros, conforme atestam as respostas dadas às questões sete e oito. O fato de haver algum contato com diferentes tipos de música pode ser unicamente resultante da facilidade de acesso que eles têm a gravações, *shows*, concertos e ofertas presentes na mídia eletrônica. No entanto, pode-se pressupor também que eles têm uma abertura para novas concepções musicais que lhes sejam apresentadas. Observa-se que os alunos transitam por repertórios estranhos às suas áreas de atuação; é o caso dos que cursam música popular, que citam compositores de música erudita e vice-versa. Pode-se constatar que não há, ao menos em termos de interesse e de apreciação musical, uma diferença efetiva entre as áreas de música popular e erudita.

Os dados levantados nas respostas ao questionário, em muitos aspectos, corroboram as observações ocasionais feitas no decorrer da dinâmica pedagógica. À medida que a pesquisa se desenvolve, há um sentimento emocional de certeza que acompanha o trabalho, levando à pressuposição de que poucas surpresas serão encontradas. (GOODE; HATT, 1979, p. 426) Entretanto, alguns dados surpreendem, como o elevado número de alunos que exercem atividades profissionais na área musical e, sobretudo, a mínima parcela que se ocupa de trabalhos em outras áreas.

Outro aspecto das respostas que chama a atenção diz respeito ao universo musical que referencia os alunos e como eles transitam por diferentes estilos e

gêneros musicais, nas áreas de música popular ou erudita. Sobre a escuta musical, ressaltam-se os comentários que os alunos fazem de obras específicas que eles citam, revelando uma prática auditiva mais atenta do que se poderia supor, pelo seu comportamento em sala de aula. O conjunto de todos os dados conduz a uma reflexão acerca das direções possíveis na condução do diálogo pedagógico, no qual são confrontados os saberes e as expectativas dos alunos e dos educadores.

2.3.1.2. Alunos e educadores no diálogo pedagógico

Segundo Freire (2002 A), a relação dialógica “funda o ato de ensinar, que se completa e se sela no outro, o de aprender”. O processo ensino-aprendizagem pressupõe uma relação dialógica na qual os sujeitos “não só conservam suas identidades, mas a defendem e assim crescem um com outro”. (FREIRE, 2002 A, p. 118) O diálogo pedagógico se estabelece efetivamente quando as diferenças entre os sujeitos envolvidos se convertem numa soma de possibilidades em favor das ações educacionais.

Na dinâmica pedagógica são observados os fenômenos de ruptura que ocorrem entre os jovens: ruptura no comportamento perante os valores adultos tradicionalmente majoritários, na linguagem e no conjunto dos modos de expressão e, mais profundamente, na relação deles com o mundo (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 5). Os resultados dessas rupturas se refletem nas atitudes dos jovens em sala de aula, na forma como eles defendem seus interesses e se apropriam do conhecimento que lhes é transmitido, evidenciando certas características, muitas vezes, estranhas ao educador. Como consequência, a relação entre alunos e educadores envolve naturais diferenças que podem fornecer elementos construtivos ao estabelecimento do diálogo pedagógico. No confronto dessas diferenças, destacam-se alguns aspectos:

- No geral, os alunos vivenciam experiências num contexto que privilegia a simultaneidade de um grande volume de informações, que chegam a eles de maneira fragmentada, o que requer o exercício do raciocínio rápido, favorecendo uma percepção não linear, em certa medida superficial e multifacetada. O conhecimento e a comunicação, dessa forma, conflitam consideravelmente com a carga de informações e com o empenho requisitado na prática educativa tradicional, que se caracteriza pela

condução linear, fundada numa via de acesso para um fim determinado. Os elementos que induzem aos modos de percepção dos alunos, ou seja, a forte presença das mídias e dos recursos tecnológicos, marcas significativas do mundo contemporâneo, também fazem parte do cotidiano dos educadores. Para os alunos, porém, é a única referência que eles têm, pois nasceram dentro da cultura que emerge nos tempos atuais; para os educadores, no entanto, que possuem outras referências, essa cultura é objeto de estranhamento, admiração e questionamento (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 23). O diálogo possível, em tais condições, depende de uma interação entre os propósitos dos educadores e a predisposição dos alunos sobre o objeto do estudo. Essa interação, por sua vez, depende de uma dinâmica de trabalho na qual sejam considerados tanto os aspectos mais positivos da maneira de ser dos alunos, como a facilidade de captar rapidamente elementos diferentes do que lhes é comunicado, quanto a carga de conhecimentos dos educadores, passível de se valer de recursos metodológicos diversos para a transmissão de seus conteúdos;

- É facilmente perceptível a rapidez com que os jovens se apossam das descobertas tecnológicas do seu tempo, nem sempre conhecidas dos educadores. O relato mencionado anteriormente, do aluno que se alfabetizou por meio de um programa de computador, embora seja um caso único, remete ao questionamento acerca dessa forma de apreensão de conhecimento, utilizando um recurso típico da contemporaneidade, o que os educadores, em sua maioria, ainda não incorporaram na prática do ensino. Porém, se há condições de ser implantado um sistema informatizado nas escolas, há possibilidades de que se estabeleça, de forma construtiva e funcional, o diálogo pedagógico, baseado numa linguagem familiar à maior parte dos alunos, ampliando os recursos didáticos dos educadores;
- A expectativa dos alunos em relação a obter, rapidamente, resultados práticos do aprendizado se confronta com a dinâmica do ensino que, muitas vezes, não pode dar respostas imediatas a essas expectativas. Porém, se são determinados dentro da linha condutora do conteúdo abordado, pequenos segmentos correspondentes a cada etapa do estudo,

os alunos são mais estimulados a se empenhar, pois são estabelecidos objetivos próximos, cumpridos em curto espaço de tempo;

- As diferentes bases de formação musical dos alunos, as quais resultam na heterogeneidade que caracteriza as classes atuais, refletem-se em diferentes necessidades que se apresentam no aprendizado. Há uma multiplicidade de lacunas a serem supridas, que envolvem tanto componentes de estruturação básica quanto elementos de vivência musical. Diante dessa realidade, os educadores são levados a rever, constantemente, a condução dos conteúdos a serem transmitidos, e a lidar com situações imprevistas, que não constam de seu planejamento inicial. Portanto, dificilmente os educadores podem ter uma linha única de ação, sendo que o diálogo pedagógico se estabelece se há uma flexibilidade de orientá-lo para que haja uma abrangência de todos os sujeitos envolvidos.

Diante dos aspectos apontados, é possível concluir que o momento atual requer, cada vez mais, que as ações educacionais sejam dinâmicas, no sentido de promover trocas constantes entre alunos e educadores, numa "relação aberta em direção a uma síntese que não se fecha em si, mas que permanece como um horizonte de possibilidades". (MARTINS, 1992, p. 46) Certamente essa relação não é desprovida de diferentes espécies de conflito, o que, se não é vivido como um problema insolúvel, mas como um elemento construtor no processo ensino-aprendizagem, converte-se em ganhos significativos para alunos e educadores.

Há evidentes diferenças entre a educação tradicional e a que se faz necessária hoje. As diferenças residem, principalmente, nos papéis atribuídos a alunos e a educadores. Num sistema de ensino tradicional, "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante". É a concepção bancária da educação, conforme refere Freire (2002 B) O mundo contemporâneo, marcado por rápidas e constantes mutações, não comporta esse tipo de enfoque; os alunos não têm a passividade do "depositário" e, se o educador mantém a postura de "depositante", não há como se definir o diálogo pedagógico.

Koellreutter propõe um sistema educacional "em que não se educa, no sentido tradicional, mas sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate". (KOELLREUTTER, 1997: 65) A proposta de Koellreutter vai ao encontro das necessidades que se evidenciam na realidade atual, que delega aos

educadores a tarefa de orientar, mais do que informar, posto que as informações são facilmente disponíveis em diferentes canais de acesso dos alunos, sendo que a orientação implica mostrar modos de organização do que eles coletam e apreendem na vida prática.

2.3.2. A produção musical dos alunos

As atividades musicais dos alunos compreendem apresentações públicas, participação em gravações como instrumentistas ou produtores (incluindo produção de *jingles*, trilhas sonoras para teatro, filme ou vídeo), composições e arranjos. Foram investigados alguns segmentos da produção musical resultante dessas atividades, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca dos alunos, em complementação aos dados já levantados.

Embora haja uma produção significativa de trabalhos solicitados pela faculdade, especialmente nas disciplinas relacionadas à composição, a investigação foi restrita à produção dos alunos, independentemente do que fazem como tarefa escolar. A razão dessa restrição foi fundamentada no fato de que as atividades disciplinares, dirigidas a finalidades específicas, não representam a forma como eles se expressam musicalmente de maneira mais intuitiva, ou mesmo em atuações profissionais.

Os dados foram obtidos em gravações e apresentações públicas dos alunos. Dentre os trabalhos de composição, arranjo e interpretação de instrumentistas, foram encontrados os seguintes tipos de música:

- *Pop* comercial. Estilo de música vocal com acompanhamento instrumental. A formação instrumental compreende, basicamente, guitarra, violão, contrabaixo, teclados e bateria, com eventuais participações de outros instrumentos. Claramente influenciado pela música dos estilos *rock* e *country* norte-americanos, utiliza um padrão rítmico predominante, com raras variações. A forma é definida por uma estrutura harmônica simples e previsível, com um centro tonal claro. As idéias melódicas são repetitivas, havendo sempre um refrão e, em alguma passagem de uma parte a outra, um solo instrumental. O acompanhamento instrumental utiliza vários tipos de *ostinato*, com poucas evidências de elaboração contrapontística. Quanto aos timbres instrumentais, há uma exploração dos instrumentos eletrônicos que

dispõem de uma ampla gama de recursos, como a guitarra (que utiliza efeitos como distorção, *chorus*, *flanger* e *phaser*¹) e teclados (com timbres sintéticos simuladores de instrumentos acústicos ou eletrônicos e *samplers*² de timbres naturais);

- MPB. A maior parte compreende música vocal com acompanhamento instrumental. Engloba diferentes estilos, principalmente aqueles provenientes de correntes da música brasileira posteriores à bossa nova e aos festivais da canção; observa-se também a incidência de ritmos regionais, principalmente do nordeste brasileiro e outros estilos tradicionais como o samba e o choro, anteriores à década de 1950. São utilizados padrões rítmicos diversos, sendo clara a influência de compositores citados nas respostas ao questionário, como Tom Jobim, Chico Buarque, Edu Lobo e Milton Nascimento, entre outros – esses compositores ainda são uma forte referência para os jovens alunos, embora pertençam a gerações anteriores. O aspecto harmônico tem elementos bem mais complexos do que no estilo *pop*, incluindo progressões e modulações mais arrojadas e ampla utilização de dissonâncias, assim como de acordes alterados. A relação entre melodia e harmonia é bastante flexível, com um discurso que não caracteriza, claramente, centros tonais, porém configura encadeamentos que se desenvolvem e se conduzem de maneira peculiar e fluente. A estrutura formal não obedece, necessariamente, a modelos estabelecidos, apesar de muitas vezes trabalhar com ritmos tradicionais, como baião, xote ou frevo. A formação instrumental varia consideravelmente, desde o acompanhamento de um violão somente até de um conjunto de instrumentos que incluem contrabaixo, guitarra, bateria, percussão de diversos tipos, instrumentos de sopro variados (principalmente flauta e saxofone) e, ocasionalmente, cordas de arco. Também é utilizado o teclado eletrônico com timbres sintéticos ou sampleados. O acompanhamento instrumental com frequência comporta frases melódicas em contraponto, *ostinatos* e sugestões de pequenas orquestrações de apoio;

¹ **Distorção:** distorce o som pela excitação dos componentes da onda sonora, agregando os sons a ruídos e harmônicos. Usada especialmente nas guitarras elétricas características dos estilos de *rock*;

Chorus: efeito de coro, por meio da duplicação de ondas sonoras;

Flanger: altera a amplitude das ondas sonoras e cria efeito de “vaivém” cíclico do som;

Phaser: defasa as ondas sonoras, forjando efeito de profundidade.

² **Sampler:** equipamento que reproduz timbres originais previamente gravados, associando-os a qualquer instrumento conectado a ele.

- Música instrumental com tema e improvisos. Música com fortes influências da estética jazzística e que consiste na exposição de um tema seguido de improvisações feitas por todos os instrumentos. As improvisações são criações livres, que muitas vezes se distanciam, melodicamente, da proposta temática. A destreza dos solistas é extremamente valorizada, mais do que as concepções dos arranjos. São utilizadas harmonias bem elaboradas, com variedade de dissonâncias e de acordes alterados associados a escalas e modos exóticos e peculiares, como escalas pentatônicas, hexafônicas, de *blues*, *dim-dom* e *dom-dim* (para aplicação de acordes diminutos), mixolídio com quarta aumentada, superlócrio, entre outros. As formações instrumentais compreendem tanto duos e trios quanto conjuntos maiores ou até *big band*;
- *Rock* progressivo. É um estilo híbrido entre as influências do *rock* e do *jazz*, caracteristicamente virtuosístico, comportando solos definidos para todos os instrumentos. Os recursos eletrônicos são largamente utilizados como componente técnico associado à destreza dos instrumentistas. É um estilo predominantemente instrumental, com raras inclusões vocais. São composições de grande duração de tempo, fora do formato comercial e com ampla utilização de *ostinatos* e sugestões de contraponto. Ocorrem muitas cadências instrumentais solistas de efeito, assim como vários duetos e duelos virtuosísticos. O aspecto melódico inclui arpejos complexos, com eventuais passagens contrapontísticas;
- Música orquestral sem definição de estilo. Música tonal, com variações sobre um tema, explorando timbres orquestrais. A harmonia e as idéias melódicas não mostram tanta elaboração quanto os efeitos tímbricos. Esses efeitos remetem a idiomas musicais variados, nos quais são misturados elementos de estilos clássico e romântico, associados a características da música *new age*. Há várias sobreposições de linhas melódicas, e diferentes texturas no decorrer da composição, acompanhadas de mudanças de andamentos;
- Arranjos feitos no teclado eletrônico. Arranjos de músicas variadas, nacionais e internacionais. As nacionais compreendem temas de MPB em geral e as internacionais, principalmente temas populares de *jazz*. São utilizados padrões rítmicos e harmonias condizentes a cada estilo, sendo que as melodias freqüentemente comportam ornamentações. Os recursos tímbricos



do teclado são largamente explorados, resultando em várias combinações de timbres instrumentais;

- Música atonal. Composições para formações variadas, como coral a quatro vozes e conjuntos camerísticos. Com a ausência de pontos de apoio da harmonia tonal, a estrutura formal dessas composições é estabelecida, principalmente, por jogos contrapontísticos entre as vozes, com ampla utilização de imitações rítmicas e melódicas. Há grande variedade de valores rítmicos, com eventuais inclusões de *ostinatos* e freqüentes mudanças de fórmulas de compasso. As frases melódicas envolvem grandes saltos, havendo uma significativa exploração dos recursos tímbricos e das regiões extremas das tessituras dos instrumentos. As densidades e intensidades comportam mudanças constantes, e o silêncio é valorizado como parte da estrutura formal.

2.3.2.1. Considerações sobre os dados levantados

A produção analisada compreende trabalhos de alunos que fazem parte do grupo pesquisado. Observa-se que, embora a maioria dos alunos seja formada por instrumentistas, o número daqueles que se dedicam a composições e arranjos vem aumentando gradativamente nos últimos anos. Em parte, esse fato está relacionado à facilidade que eles têm de gravar e de divulgar seus trabalhos. Ademais, há um estímulo do mercado profissional, pela existência de um número considerável de projetos culturais que disponibilizam espaços para mostras de novas produções.

Na diversidade de estilos e gêneros a que os alunos se dedicam, podem ser pontuadas algumas características:

- Há uma grande valorização de efeitos tímbricos em todos os tipos de música levantados. Se a produção envolve recursos eletrônicos, as possibilidades de incorporar os efeitos na concepção musical se multiplicam. No entanto, essa constatação é feita mesmo no trabalho com instrumentos acústicos. A esse respeito, ressalta-se uma particularidade em relação ao acompanhamento feito no violão, nas músicas classificadas como MPB; são utilizados, com freqüência, acordes com cordas soltas, o que gera timbres específicos, que remetem a conduções harmônicas peculiares;

- Observa-se, em todos os tipos de música citados, a utilização de recursos provenientes da música sequenciada ou programada em computador ou equipamentos similares. Esses recursos ampliam enormemente as possibilidades de instrumentação nas composições e nos arranjos e, principalmente, permitem experimentar e explorar concepções musicais variadas de maneira prática e imediata;
- O virtuosismo instrumental ou vocal é um traço característico em grande parte dos trabalhos. Constata-se que a utilização dos equipamentos eletrônicos não elimina a busca pelo domínio técnico do instrumento ou da voz em diferentes estilos e gêneros;
- De alguma forma, o contraponto está presente na grande maioria dos trabalhos de todos os tipos de música levantados. São raras, porém, as elaborações de elementos contrapontísticos; o que ocorre com mais freqüência são sugestões de contrapontos ocasionais, decorrentes da condução das progressões harmônicas.

2.3.2.2. A prática musical dos alunos e o estudo do contraponto

Pode-se afirmar que, em todo o material analisado, são amplas as possibilidades de que os contrapontos sejam desenvolvidos, com tratamentos adequados, nos diferentes estilos e gêneros presentes nos trabalhos. A função do estudo do contraponto é fornecer referências significativas para dar suporte a elaborações e explorações dos elementos contrapontísticos nas composições, nos arranjos e nas execuções instrumentais.

No geral, o estudo do contraponto desenvolve habilidades específicas dentro de padrões bem determinados, que raramente têm relação imediata com os tipos de música com os quais os alunos lidam em suas atividades práticas, pois são produções que envolvem muitos outros aspectos musicais além do contraponto. Porém, o objeto do estudo, que é o trabalho com estilos essencialmente contrapontísticos, consiste numa base referencial que possibilita a assimilação do contraponto em contextos variados, fixando elementos estruturais como harmonia, forma, concepções melódicas e estilísticas, elementos dos quais os alunos não têm, via de regra, uma visão abrangente.



Dentre as atividades dos alunos, há exigências profissionais que dizem respeito a tipos específicos de música que eles devem produzir; é o caso de *jingles* e trilhas sonoras para teatro, filme ou vídeo. São circunstâncias em que as composições ou os arranjos obedecem a parâmetros estabelecidos. Nesse aspecto, o estudo do contraponto pode dar subsídios, visto que a escrita musical num estilo determinado é constantemente exercitada no decorrer do estudo.

São observadas, em alguns trabalhos, idéias musicais em excesso, sem o devido desenvolvimento temático que daria clareza à forma e à estrutura da composição ou do arranjo. Muitas vezes, uma grande quantidade de informações que os alunos assimilam é colocada sem critério ao longo do trabalho. A esse respeito, o estudo do contraponto pode fornecer elementos importantes no sentido de explorar uma idéia musical de cada vez, utilizando diferentes recursos de imitação e variação.

A partir das constatações feitas, é possível afirmar que o estudo do contraponto pode ter um papel significativo na estruturação dos conhecimentos dos alunos e nas atividades que eles exercem na vida prática.

O capítulo seguinte aborda o aprendizado do contraponto, enfocando diferentes etapas do trabalho realizado com os alunos no ano letivo de 2002.



CAPÍTULO 3

O APRENDIZADO DO CONTRAPONTO

3.1. A DISCIPLINA CONTRAPONTO NO CURRÍCULO DA FACULDADE SANTA MARCELINA

A disciplina Contraponto foi introduzida no curso de música em 1984. Nos dois primeiros anos tinha a duração de um ano e era dirigida a todos os alunos dos cursos de música. Em 1986 foi acrescentado mais um ano à disciplina, exclusivamente para os alunos de Composição e Regência. Em 1988 uma nova ampliação da carga horária permitiu a criação do Contraponto III. Dessa forma, a disciplina passou a ter a duração de três anos, sendo que os dois primeiros anos eram dirigidos aos alunos de todos os cursos de música, e o terceiro ano, exclusivamente aos alunos de Composição e Regência. Durante esse período a disciplina contava duas horas aula semanais.

Em 1994 uma mudança na estrutura do curso de música estabeleceu a duplicação da carga horária semanal para algumas disciplinas, dentre as quais o contraponto foi incluído. A partir dessa mudança a carga horária foi duplicada em Contraponto I, com o objetivo de abranger os conteúdos de Contraponto I e II no primeiro ano. Dessa forma, o que era anteriormente Contraponto III passou a ser Contraponto II, e a duração da disciplina foi reduzida para dois anos. A experiência do trabalho com a carga horária duplicada foi positiva em algumas disciplinas, que mantêm essa estrutura até o momento atual. No caso de Contraponto foi constatada a necessidade de retornar à estrutura anterior, com duas horas aula semanais, tendo-se em vista que o trabalho com a carga duplicada em um ano não abrangia de forma satisfatória os conteúdos de Contraponto I e II. Assim, a partir de 2000 voltou a vigorar a antiga estrutura da disciplina em três anos, e assim se mantém atualmente.

Dentro do currículo da Faculdade, a disciplina Contraponto, nos três níveis em que é oferecida, ocorre concomitantemente a:

a. Contraponto I (primeiro ano):

- o Disciplinas comuns aos alunos de todos os cursos: Percepção I, Harmonia I, Música de Câmara ou Prática de Conjunto I, História da



Música I, Canto Coral I, Instrumento Complementar I, Repertório, Informática e Antropologia Filosófica.

- o Disciplinas específicas aos alunos de Composição e Regência: Laboratório de Composição I e Laboratório de Regência I.
- o Disciplinas específicas aos alunos de Educação Artística: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino e Estruturação Musical.

b. Contraponto II (segundo ano):

- o Disciplinas comuns aos alunos de todos os cursos: Percepção II, Harmonia II, Música de Câmara ou Prática de Conjunto II, História da Música II, Canto Coral II, Instrumento Complementar II, Análise I, Temas da Cultura Contemporânea, Estética e Música Contemporânea.
- o Disciplina específica aos alunos de Composição e Regência: Laboratório de Composição II e Laboratório de Regência II.
- o Disciplinas específicas aos alunos de Educação Artística: Prática de Ensino I e Didática.

c. Contraponto III (terceiro ano):

- o Disciplinas dos cursos de Composição e Regência: Percepção III, Harmonia III, Música de Câmara ou Prática de Conjunto III, História da Música III, Canto Coral III, Instrumento Complementar III, Análise II, Arranjo, Prosódia e Monografia (projeto orientado), Introdução à Música Eletroacústica, Acústica e Laboratório de Composição III e Laboratório de Regência III.

Algumas disciplinas, como Harmonia, Percepção, História e Análise, têm conteúdos específicos para os cursos de música popular e erudita, a partir do segundo ano. Diferentemente das disciplinas mencionadas, Contraponto não tem distinção entre as duas áreas, sendo, portanto, comum a todos os alunos dos cursos de Música.

3.2. ESTRUTURA DA DISCIPLINA

A estrutura da disciplina passou por várias transformações, de 1984 até o momento atual, pelas necessidades que se apresentaram ao longo do



desenvolvimento do trabalho e pelas mudanças ocorridas em relação à carga horária. A princípio, os conteúdos abordados eram restritos ao contraponto modal, passando a incluir o contraponto tonal a partir de 1988. Durante o período no qual a carga horária de Contraponto I foi duplicada houve uma modificação no conteúdo, que teve um enfoque histórico, abrangendo o contraponto dos primórdios da polifonia até o advento da tonalidade. Essa abordagem, embora com resultados positivos em alguns aspectos, foi abandonada pela constatação de carências que os alunos apresentavam em relação à análise e à compreensão do processo histórico do contraponto, o que resultava num tempo maior dedicado às aulas expositivas do que à experiência prática dos alunos referente ao desenvolvimento da habilidade da escrita contrapontística. Dessa forma, foram retomados os conteúdos anteriormente determinados, sendo que a disciplina, hoje, mantém a seguinte estrutura:

- Contraponto I: contraponto modal a duas vozes, fundamentado na polifonia vocal do século XVI;
- Contraponto II: contraponto tonal a duas vozes, fundamentado na música instrumental do século XVIII;
- Contraponto III: contraponto modal e tonal a mais de duas vozes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, os recursos tecnológicos disponíveis hoje na Faculdade foram incorporados à dinâmica das aulas, que são feitas, em parte, no Laboratório de Informática, em complementação ao trabalho realizado nas salas de aula convencionais, onde acontecem as aulas expositivas e a apresentação de trabalhos dos alunos, executados por eles.

Neste capítulo é focado o trabalho, exposto a seguir, realizado com duas classes de Contraponto I e duas de Contraponto II, com base nos programas de ensino adotados no ano letivo de 2002. Os programas de ensino encontram-se no Anexo II.

3.3. Contraponto I

3.3.1. Objetivos

- *Conhecer os princípios básicos da polifonia vocal do Renascimento.*

Na educação musical, de modo geral, podem ser distinguidos dois tipos de conhecimento: o que corresponde ao estudo da música do passado, de suas regras,



convenções, seus modos de organização e sua qualidade expressiva, tal como se apresentam no decorrer da História, e aquele que se refere ao estudo “enquanto atividade exercida pelo sujeito musical e seus modos de uso, no seio de uma comunidade que participa do mesmo tipo de experiência”. (FONTEERRADA, 1991, p. 150). O estudo do contraponto modal se insere no primeiro tipo descrito, e diz respeito a um gênero específico dentro do período histórico do Renascimento: a polifonia vocal, que a princípio não é conhecida pela grande maioria dos alunos. No primeiro ano da graduação, no qual é oferecida a disciplina Contraponto, eles ainda não têm uma visão clara da evolução dos idiomas surgidos ao longo da História da Música, o que requer a inclusão, pela dinâmica das aulas, de uma contextualização do estilo renascentista, por meio da escuta e da execução vocal de exemplos musicais do período.

O conhecimento dos princípios básicos da polifonia vocal permite que se desenvolva a escrita contrapontística em composições com similaridades estilísticas aos autores do Renascimento. Porém, o sentido do estudo do contraponto vai além de um exercício de cópia de estilo. Compor de forma parecida com Palestrina ou Orlando de Lasso envolve a imersão numa música que não tem semelhanças com a que os alunos praticam no cotidiano, o que os leva a assimilar padrões estéticos diversos dos que fazem parte do seu universo de referências, contribuindo, dessa maneira, para ampliar as possibilidades de sua vivência musical.

- *Aguçar a percepção da autonomia expressiva das linhas melódicas.*

Segundo Jeppesen (1992, p. X), contraponto é a arte de preservar a individualidade das vozes na polifonia, num complexo harmônico equilibrado. Contraponto, portanto, envolve não só direcionamento melódico, mas também uma condução harmônica, que consiste na seqüência de combinações sonoras geradas pelas linhas melódicas; para a realização da escrita contrapontística, no entanto, é preciso que se parta da condução melódica, preservando, assim, a autonomia das vozes na polifonia.

Aguçar a percepção das características individuais das linhas melódicas, além de facilitar o entendimento e a interpretação da música renascentista ou barroca, pode contribuir significativamente para o enriquecimento da prática musical dos alunos, em estilos e gêneros a que eles se dedicam. Em grande parte de seus trabalhos como compositores, arranjadores ou instrumentistas, são encontradas

passagens contrapontísticas, no geral resultantes de conduções harmônicas e restritas a intervenções ocasionais. O estudo do contraponto visa a desenvolver a habilidade de lidar com a movimentação das linhas melódicas, como um recurso a ser explorado em inúmeras possibilidades, incluído em diferentes tipos de música.

- *Tomar contato com a música de transição do modalismo para o tonalismo, na prática da composição contrapontística.*

Convencionou-se denominar contraponto modal o estudo fundamentado na polifonia vocal do Renascimento. Tal denominação, no entanto, não define com exatidão o idioma musical desse período, que tem como traço característico a transição do modalismo para o tonalismo, não sendo, portanto, uma música essencialmente modal. Os modos litúrgicos, desde a sua teorização no tratado *Musica Enchiridis* no século IX, foram utilizados de diferentes formas no decorrer da História até o advento da tonalidade. A prática vocal conduziu à utilização dos modos litúrgicos com notas alteradas cromaticamente, cuja assimilação na escrita contrapontística se processou de maneira gradual entre os compositores do final da Idade Média e do Renascimento.

Na polifonia vocal do Renascimento, as alterações correspondentes à *musica ficta* já são bem determinadas quanto às suas localizações nas composições; elas definem os pontos cadenciais pela utilização da nota sensível, além de suavizar certas passagens melódicas que, originalmente, soam ásperas e oferecem dificuldades de execução. Tais alterações conferem aos modos uma sonoridade peculiar, que não é desprovida de direcionalidade como a música essencialmente modal, mas que também não é regida por parâmetros fundamentados nas relações funcionais relativas a concepções tonais.

O estudo do contraponto que tem como base a *musica ficta* possibilita que os alunos vivenciem esse idioma musical único, que ressalta certas sutilezas da música vocal dificilmente perceptíveis no trabalho com outros estilos musicais.



3.3.2. Conteúdo programático

3.3.2.1. Introdução ao estudo

Foram apresentados aos alunos, primeiramente, exemplos musicais, ressaltando recursos contrapontísticos com maior ou menor evidência em diferentes estilos surgidos no decorrer da História da Música. Os exemplos musicais, que abrangeram pequenos trechos de obras, do início da polifonia até a música do século XX, foram ouvidos e comentados, possibilitando a conceituação de termos como contraponto, harmonia e polifonia.

Para estimular a percepção do contraponto em estilos diversos daquele enfocado na disciplina, foi solicitado aos alunos que trouxessem, no decorrer do ano, exemplos de contrapontos que lhes chamassem a atenção, em qualquer tipo de música. Os exemplos trazidos foram inseridos na dinâmica das aulas como atividade de escuta, o que gerou discussões interessantes, dada a diversidade de tratamentos contrapontísticos encontrada nos gêneros musicais apresentados.

Como introdução à técnica do contraponto, foram apresentados os modos e suas alterações, e sua contextualização em exemplos de linhas melódicas extraídas de composições variadas de Palestrina. Tais exemplos foram cantados pelos alunos, sendo particularmente ressaltadas algumas características do estilo, como fluência rítmica e melódica; ausência de quadratura e de repetições motivicas e contornos melódicos de fácil execução vocal.

Na seqüência, foi trabalhada a composição de *Cantus Firmus*. Nesse aspecto, há divergências entre os autores das obras didáticas: alguns incluem a realização de *Cantus Firmus* como etapa preliminar do estudo, e outros começam diretamente com o contraponto a duas vozes. A determinação de que os alunos compusessem *Cantus Firmus* teve como objetivo facilitar a assimilação da condução melódica em linhas individuais, tendo-se em vista que a etapa seguinte do estudo - as espécies a duas vozes - envolve também os parâmetros relativos ao aspecto harmônico, acrescentando mais elementos a serem assimilados.



3.3.2.2. Contraponto a duas vozes – as espécies

O contraponto a duas vozes foi introduzido pelo sistema das espécies¹. Dentre as linhas de ensino presentes no material didático explorado, julgou-se ser esse sistema o mais apropriado, partindo-se de que, no primeiro ano da graduação, dificilmente os alunos teriam condições de apreender, de imediato, as formas de se lidar com todos os valores rítmicos utilizados na composição contrapontística; no sistema das espécies, o fato de trabalhar com uma proporção rítmica de cada vez permitiu que os princípios melódicos e as relações de consonância e dissonância do contraponto fossem assimilados de forma gradual. Nesse contexto, os parâmetros rítmicos de construção foram deixados de lado para não sobrecarregar as referências aos alunos, de maneira geral, pouco afeitos a esse tipo de material.

Foram observados os seguintes aspectos, em cada espécie:

- Na primeira espécie, os princípios de condução melódica de semibreves já haviam sido assimilados no trabalho com *Cantus Firmus*, o que possibilitou se dar maior ênfase à condução harmônica das vozes. A autonomia das vozes, em parte, ficou garantida pelas regras básicas seguidas, como a não-coincidência de pontos culminantes nas duas linhas, o cuidado para atingir consonâncias perfeitas em movimento contrário e um limite para a repetição consecutiva da mesma consonância imperfeita;
- Na segunda espécie, a percepção da individualidade expressiva das vozes foi facilitada pela diferença de valores rítmicos entre as linhas melódicas do *Cantus Firmus* e do contraponto. Por outro lado, a restrição da utilização de dissonâncias unicamente como notas de passagem limitou, de certa forma, o desenvolvimento da linha do contraponto, ocasionando grande quantidade de saltos, o que, além de comprometer a fluência melódica, levou a se ultrapassar o limite recomendável à extensão das vozes. A dificuldade em se conduzir o contraponto de forma fluente foi especialmente observada na segunda espécie;
- Depois de trabalhada a segunda espécie, houve uma alteração na ordem estabelecida das espécies, sendo que a quarta espécie antecedeu a terceira. A resolução dessa alteração partiu de que a quarta espécie, por

¹ O sistema das espécies está exemplificado na página 28 do Capítulo 1.



utilizar mínimas, é mais próxima da segunda espécie do que a terceira, que é composta por semínimas. O objetivo foi abordar, na sequência, os dois tratamentos básicos de dissonâncias e de condução melódica de mínimas. Na quarta espécie ficou mais claro para os alunos o contraste entre consonâncias e dissonâncias, ressaltado pelo efeito da dissonância suspensa, logo resolvida numa consonância imperfeita. Dentre as cinco espécies, a quarta foi a que apresentou maior facilidade na realização dos exercícios, que passaram a ter maior fluência melódica comparativamente à segunda espécie;

- Para a realização da terceira espécie, optou-se por um trabalho prévio com a linha melódica de semínimas sem o *Cantus Firmus*. Tal procedimento partiu do fato de que as semínimas têm um tratamento melódico mais restrito do que as semibreves e as mínimas vistas nas espécies precedentes, sendo que mais regras tiveram de ser acrescentadas. Na terceira espécie completa, com *Cantus Firmus*, a condução do aspecto harmônico foi facilmente assimilada, de modo que as dificuldades mais evidenciadas recaíram sobre o desenvolvimento melódico. Por outro lado, em razão dos limites impostos aos movimentos das semínimas, houve predominância de graus conjuntos, o que, de certa forma, influenciou na realização de contrapontos com razoável fluência melódica, facilmente perceptível aos alunos;
- Na quinta espécie, a linha melódica com os valores rítmicos foi trabalhada individualmente, de forma similar à terceira espécie. Foi enfatizada a necessidade de se distribuírem as figuras rítmicas de maneira diversificada, assim como de se visar à direcionalidade da voz individual, a qual deveria ter um ponto culminante devidamente preparado, seguido de movimentos mais brandos até se atingir a nota final. Embora a direcionalidade já tenha sido abordada nas outras espécies, nesse momento foi especialmente enfatizada, em razão da utilização dos valores rítmicos diferenciados, o que, naturalmente, abriu maiores possibilidades de condução da linha melódica. O aspecto harmônico foi focado com base nas espécies vistas, com acréscimo de procedimentos específicos correspondentes a conduções rítmicas com valores mistos. A dificuldade maior dos alunos nessa espécie foi compor linhas melódicas que não

tivessem características de melodias feitas com fórmula de compasso e com repetição de motivos. Foi preciso que se chamasse a atenção com frequência a esse aspecto, visto que a fluência rítmica mais característica do estilo renascentista é fundamentada na diversidade das figuras, não havendo apoios pronunciados de tempos fortes e fracos.

3.3.2.3. Composições a duas vozes

Como introdução à composição a duas vozes, foi exercitado o contraponto de duas linhas melódicas de quinta espécie sem *Cantus Firmus*, sendo salientada a necessidade da utilização de ritmo complementar entre as vozes. Na seqüência, foram vistos os tipos de imitação característicos da Renascença: rigorosa, por inversão dos intervalos melódicos, por aumento e por diminuição dos valores rítmicos. Os exercícios consistiram na composição de pequenos trechos a duas vozes, com a extensão aproximada das espécies.

O primeiro trabalho maior do que as espécies foi a composição de bicínios², visando à preparação para a composição de motetos³. O trabalho não teve o objetivo de seguir com fidelidade os bicínios renascentistas, e sim de assimilar a estrutura formal do moteto, aplicando os princípios já estudados a uma composição musical definida, antes de acrescentar a colocação de texto. Foram seguidos como modelos alguns exemplos didáticos de bicínios, de autoria de J. Fux (1660-1741). Tais exemplos, se por um lado não correspondem com exatidão às características da música instrumental do século XVI, mais livre do que a polifonia vocal em vários aspectos, por outro lado foram compostos nas mesmas bases dos princípios da música vocal, vistos nas espécies.

Na etapa seguinte foram trabalhados os princípios para a colocação de texto. Utilizaram-se, a princípio, fragmentos de textos religiosos em latim, em linhas melódicas individuais. Os alunos já haviam tido contato com textos similares na prática de Canto Coral, o que os estimulou a buscar referências no repertório conhecido.

² Bicínio: composição instrumental a duas vozes, em estilo imitativo.

³ Moteto: composição polifônica que assumiu diferentes características no decorrer da História da Música. O moteto do século XVI, abordado no estudo do contraponto modal, é uma obra vocal de caráter religioso, cantada a *capella*, a duas ou mais vozes, em estilo imitativo.



Na sequência, foram apresentados aos alunos diferentes textos para a composição dos motetos, incluindo-se os textos das partes estruturais da missa. Eles escolheram aqueles que iriam utilizar, realizando as composições dentro dos parâmetros estabelecidos desde o trabalho com os bicínios.

3.3.3. Metodologia

A dinâmica das aulas seguiu sempre a sequência: apresentação e análise de exemplos musicais do assunto a ser estudado, exposição dos princípios do contraponto relacionados aos exemplos e exercícios práticos dos alunos, discutidos coletivamente.

A apresentação de exemplos como primeira etapa do trabalho a cada assunto abordado teve como objetivo fazer com que os alunos deduzissem seus princípios norteadores, pela análise e discussão das características mais evidentes da escrita contrapontística. Na exposição das espécies, ressaltaram-se a condução melódica e os tratamentos de consonâncias e dissonâncias, relacionados às proporções rítmicas enfocadas. No trabalho com bicínios e motetos, foram acrescentados os parâmetros referentes à estrutura formal, incluindo a elaboração dos pontos cadenciais de acordo com cada modo utilizado.

As regras relativas às espécies foram expostas com base nos exemplos vistos, sendo discutidas, em detalhes, as conduções melódicas e harmônicas mais convenientes, dentro das características estilísticas da polifonia vocal renascentista. As razões que fundamentam a maior parte das restrições contidas nas regras foram facilmente entendidas pelos alunos, por resultarem em efeitos contrários aos padrões determinados pela estética do período em questão, o que foi constatado ao serem cantadas passagens contrapontísticas consideradas corretas e incorretas. O entendimento, no entanto, não significou a fácil assimilação das regras na prática da escrita. Os primeiros exercícios feitos pelos alunos a cada espécie continham erros diversos, correspondentes aos aspectos discutidos no estabelecimento das regras.

Alguns exercícios das espécies foram realizados em aula, coletivamente. A maioria dos trabalhos dos alunos, porém, foi feita extraclasse, individualmente. Tais trabalhos foram expostos à classe, cantados e comentados quanto à facilidade ou dificuldade de execução e ao resultado musical, de acordo com o cumprimento ou não das regras estabelecidas. Essa dinâmica se repetiu em relação aos bicínios e

motetos. Os bicínios foram compostos para as formações instrumentais disponíveis na classe, de forma a possibilitar a execução em aula.

O contato que os alunos tiveram com exemplos musicais do repertório renascentista se deu: na primeira aula, dentro do panorama apresentado de fragmentos de obras do período; na execução vocal de linhas melódicas extraídas da música de Palestrina; na escuta de uma missa inteira de Palestrina, para a observação do tratamento do texto cantado e na execução vocal de motetos a duas vozes de Orlando de Lasso.

3.3.4. Critérios de avaliação

No decorrer do trabalho com as espécies, foram realizadas duas provas. A avaliação foi positiva em relação à apreensão das regras; no entanto, a demasiada atenção dada ao cumprimento das regras ocasionou a realização de contrapontos, no geral, corretos, porém pouco musicais. Esse fato, em parte, justifica-se pela própria natureza das quatro primeiras espécies, que impõem uma condução rítmica invariável; ademais, a percepção dos alunos, nesse estágio do estudo, ainda não é suficiente para que eles tenham a exata noção do que escrevem, sem apoio de instrumento.

Para avaliação dos bicínios e motetos, os alunos entregaram os trabalhos prontos, sendo que o processo da composição foi acompanhado a cada seção composta, que eles traziam para a discussão em aula. Nessa etapa do trabalho, os recursos técnicos de escrita já haviam sido assimilados e utilizados com relativa facilidade, possibilitando que os alunos concentrassem mais atenção no aspecto musical. Dessa forma, a maior parte dos trabalhos apresentou resultados satisfatórios em termos técnicos e musicais.

3.3.5. Bibliografia

A bibliografia utilizada para a condução do trabalho foi, basicamente:

- JEPPESEN, K. *The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century*. N. York: Dover Publications, 1992;
- KOELLREUTTER, H. J. *Contraponto Modal do Séc. XVI (Palestrina)*. 2. ed. Brasília, MusiMed Editora, 1996.



Os alunos acompanharam as aulas expositivas tendo como suporte o livro de Koellreutter, sendo acrescentadas algumas considerações, assim como exemplos musicais, com base no livro de Jeppesen.

Os exemplos dos bicínios de Fux foram extraídos da coletânea *Schola Cantorum* (Budapest: Editio Musica, 1974), vol. III.

Como leitura complementar, foram recomendados, ainda, os livros:

- CARVALHO, A. R. *Contraponto modal. Manual Prático*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto: Novak Multimedia, 2000.
- MOTTE, D. *Contrapunto*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1991.
- OWEN, H. *Modal and Tonal Counterpoint*. N. York, Schirmer Books, 1992.

3.3.6. Os trabalhos dos alunos

Dos quarenta e nove bicínios e quarenta e nove motetos realizados pelos alunos como trabalhos finais, foram selecionados três bicínios e três motetos, expostos a seguir. A seleção teve como objetivo determinar uma amostra significativa dos resultados do aprendizado, reunindo as características que mais se evidenciaram na totalidade dos trabalhos, as quais são ressaltadas na sequência da apresentação das partituras.

3.3.6.1. Bicínios

Foi determinada para a composição dos bicínios a estrutura formal em três seções, finalizadas com cadências claras sobre notas determinantes do modo utilizado. Estabeleceu-se que as seções fossem imitativas, havendo a possibilidade de se optar por um ou mais tipos de imitação vistos nos exercícios.



BICÍNIO 1

97

Seção 1

Flauta Doce
Alto

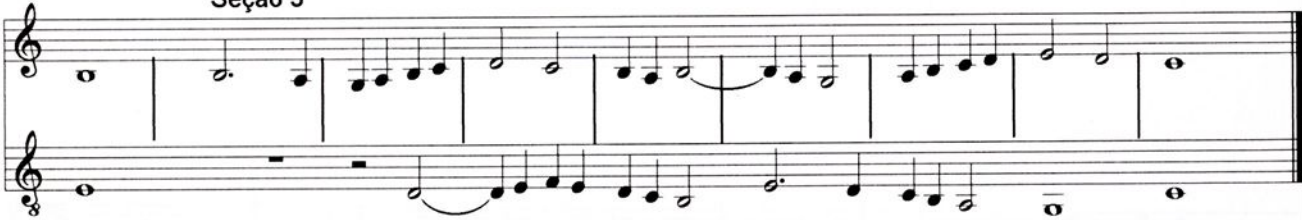
Violão



Seção 2



Seção 3



BICÍNIO 2

Seção 1

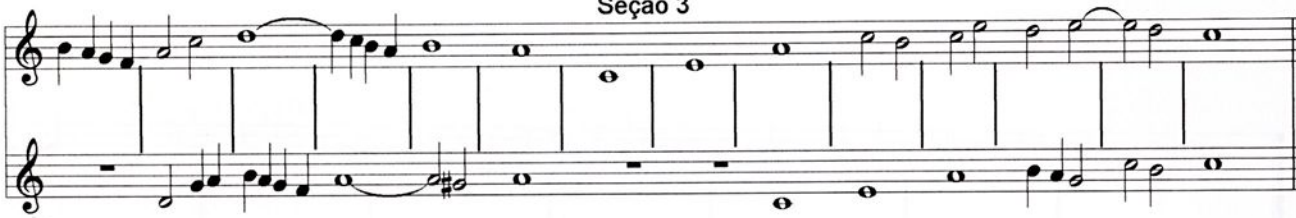
Flauta

Seção 2

Flauta



Seção 3



BICÍNIO 3

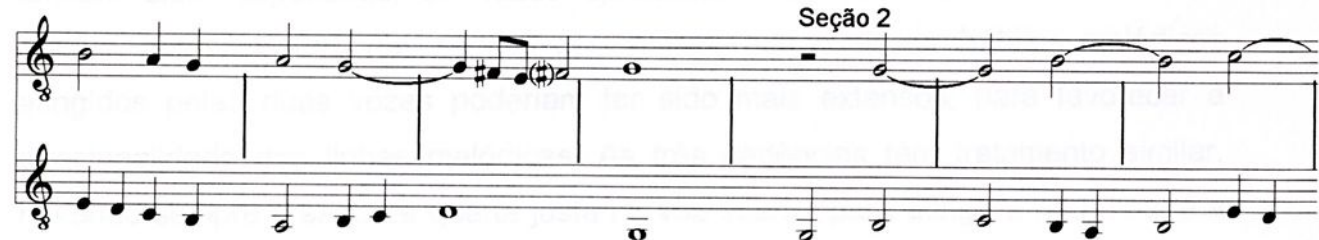
98

Seção 1

Violão



Seção 2



Seção 3



O bicínio 1 obedece aos princípios estabelecidos quanto ao encaminhamento melódico e rítmico das vozes e quanto ao tratamento de consonâncias e dissonâncias. Foram utilizados os recursos imitativos trabalhados nas aulas, dos quais dois tipos são empregados: imitação rigorosa nas duas primeiras seções e por inversão melódica na terceira seção, sendo que em todas as seções há deslocamento da posição métrica dos motivos. Embora todas as regras tenham sido respeitadas, as vozes apresentam um desenvolvimento melódico restrito, especialmente nas seções dois e três, nas quais os âmbitos melódicos atingidos pelas duas vozes poderiam ter sido mais extensos, para favorecer a direcionalidade das linhas melódicas. As três cadências têm tratamento similar, havendo sempre o salto de quarta justa na voz inferior para atingir a nota final e a não-inclusão de nota sensível. As possíveis variações de elementos constitutivos da cadência, como nota sensível, síncopa sobre a nota final, colcheias em partes secundárias, enriqueceriam a composição como um todo. Pode-se observar que as propostas melódicas das três seções são diferentes entre si, mostrando que não houve preocupação em se estabelecer uma unidade formal pelo retorno a um motivo já utilizado.

No bicínio 2 não foram observados muitos dos princípios básicos estabelecidos nas aulas. De início, há quatro saltos melódicos na mesma direção na voz superior, o que leva a ser atingido um âmbito melódico de uma décima terceira, sendo que duas regras não foram seguidas: quando são empregadas mínimas ou semibreves, somente são possíveis dois saltos consecutivos na mesma direção e o âmbito melódico não deve exceder uma oitava. A não-obediência a essas regras fez com que a fluência melódica ficasse comprometida, afastando-se, dessa forma, da escrita contrapontística proposta no estudo. Na primeira cadência, não há possibilidade de alteração de nota sensível - fá sustenido -, pois criaria um intervalo de quinta diminuta em relação à nota anterior - do. Teria sido mais conveniente conduzir a voz superior de maneira a não utilizar a passagem do-fá na cadência, para haver a possibilidade de alteração da nota sensível, que é uma das características do estilo. Harmonicamente, há várias dissonâncias não resolvidas de acordo com as regras. Quanto às imitações, foi usada apenas a imitação rigorosa, sendo que a proposta melódica e a resposta da primeira seção figuram idênticas na terceira seção.



O bicínio 3, além de estar dentro dos princípios estabelecidos, contém a exploração de grande parte dos elementos melódicos, rítmicos, harmônicos e formais trabalhados em aula. Há três tipos de cadências diferentes encerrando as seções: na primeira, a voz inferior é conduzida à nota final por um salto de quinta justa, sendo que a voz superior utiliza colcheias em tempo secundário, com alteração de nota sensível; na segunda, as duas vozes atingem as notas finais por graus conjuntos; na terceira são utilizadas as colcheias novamente, assim como os graus conjuntos para atingir as notas finais. Foram empregados três tipos de imitação: rigorosa na primeira seção, por aumento dos valores de duração na segunda seção com deslocamento da posição métrica do motivo e por diminuição dos valores de duração na terceira seção, que retorna à proposta melódica inicial.

3.3.6.2. Motetos

A forma dos motetos foi determinada pelas diferentes estruturas dos textos utilizados; foram apresentados aos alunos, além das partes da missa, alguns textos de salmos que figuram em motetos renascentistas, especialmente de Palestrina.



MOTETO 1

101

Pars me a Do - - mi - nus Di -

Pars me - a Do - - mi - nus Di - xit a - -

xit a - ni - ma me - a Prop - - ter e -

- ni - ma me - - a Prop - -

a ex - spe - - cta - - - bo e - - - um.

- - ter e - - a ex - spe - cta - - bo e - - - um.

MOTETO 2

San-ctus, San -ctus, Sanctus, Do - mi - nus Deus Sa - ba - oth.

Sanetus, Sanctus, Sanetus, Do-mi - nus De - us Sa - ba - oth.

Ple - ni sunt coe - li et ter - ra glo - ri a tu -

Ple - ni sunt coe - li et ter - ra glo - ri - a tu -

a. Ho - - - san - na in ex - cel - sis.

a Ho - san - na in ex - cel - sis.

MOTETO 3

102

Si-cut ro - sa in- ter spi - nas

Il - lis ad - dit spe - ci -

em Su - am Vir - go Ma - ri -

Ma - ri - a pro - ge - ni - em Ger -

Ger - mi - na - vit e - nim - flo - rem Qui vi -

ta - lem dat o - do - rem Qui vi - ta - len dat o - do - rem

O moteto 1 se enquadra nos parâmetros estabelecidos quanto à construção rítmica e harmônica. Melodicamente, embora haja um desenvolvimento fluente, incluindo pontos culminantes nas duas vozes em cada seção, ressalta-se o âmbito melódico da voz inferior, que atinge a extensão de uma décima terceira, o que cria dificuldades de execução. A estrutura formal está bem determinada pelas cadências nos finais das frases do texto. Foram empregados três tipos de imitação: por inversão melódica na primeira seção, rigorosa na segunda e por aumento dos valores rítmicos na terceira. Pode-se observar que houve uma exploração significativa dos elementos melódicos, rítmicos e formais que foram trabalhados nas aulas. Contudo, o texto utilizado comportaria repetições de certas palavras, o que deixaria as seções maiores, ampliando-se as possibilidades de se desenvolver mais o discurso melódico das duas vozes.

O moteto 2 apresenta problemas em vários aspectos. Há movimentos melódicos abruptos, como o que figura na primeira seção, na voz superior, o qual atinge o âmbito de uma décima primeira. Observa-se que as vozes não apresentam a fluência característica do estilo, em razão de: uma quantidade grande de saltos melódicos, incluindo a seqüência indevida utilizada na voz superior no final do melisma sobre *tua*; há repetições de motivos, como em *Gloria* na voz superior e no melisma sobre *Hosanna*, na proposta melódica imitada da terceira seção; no aspecto rítmico não houve a atenção necessária a utilizar um número significativo de síncopas, como foi ressaltado nas aulas. Harmonicamente há dissonâncias não resolvidas e paralelismos de consonâncias perfeitas, especialmente na segunda seção. A distância entre as vozes ultrapassa os limites estabelecidos, chegando a atingir duas oitavas na segunda seção. Foram empregados três tipos de imitação: por inversão melódica na primeira seção, rigorosa na segunda e por aumento dos valores rítmicos na terceira, sendo que nesta a proposta não foi integralmente imitada.

O moteto 3 está totalmente de acordo com os princípios técnicos e estéticos determinados em aula: as vozes têm desenvolvimento melódico fluente, de modo que cada seção apresenta pontos culminantes nas duas vozes; a condução rítmica inclui grande número de síncopas, fazendo com que a maior parte dos tempos principais não seja articulada em uma das vozes; é empregada uma quantidade significativa de dissonâncias, especialmente na condução das cadências, sendo que todas são resolvidas devidamente. Observa-se que houve uma preocupação em

estabelecer uma unidade formal, pela elaboração das propostas melódicas. O texto utilizado é maior do que os textos dos motetos 1 e 2, o que permitiu o estabelecimento de cinco seções. A proposta melódica da primeira seção é invertida melodicamente na segunda; na terceira seção é apresentada nova proposta, que na quarta também passa pelo processo de inversão melódica; na quinta seção retorna a proposta inicial. As imitações empregadas foram todas rigorosas.

3.3.7. Considerações sobre o aprendizado

Os resultados do trabalho foram satisfatórios, considerando-se os objetivos estabelecidos na disciplina. No decorrer do ano, alguns aspectos do processo de aprendizagem se destacaram:

- No início do estudo foram observados problemas básicos relacionados à escrita musical. O que mais se evidenciou, em vários trabalhos dos alunos, diz respeito à exata localização das alturas das notas; houve exercícios inteiros em que as duas vozes eram escritas de forma invertida, ou seja, a voz superior com todas as notas mais graves do que a inferior, sem que houvesse percepção do fato, que gerou classificações confusas dos intervalos harmônicos, resultando em procedimentos considerados incorretos pelos princípios estabelecidos no estudo. No decorrer do ano esse problema foi sendo, gradualmente, sanado, apesar de que nos trabalhos finais ainda houve casos esparsos nos quais é nitidamente perceptível a falta de atenção à determinação das alturas das notas, como ocorre no moteto 2;
- Foi constatado que, para parte dos alunos, as notas alteradas com base nos princípios da música ficta eram consideradas notas enarmônicas. Em vários casos, teve de ser corrigido, por exemplo, o intervalo harmônico ou melódico de fá-sol#, uma segunda aumentada, portanto, uma dissonância; no entender dos alunos, esse intervalo seria permitido por se tratar de uma terça menor. Da mesma forma, o intervalo melódico descendente fá-do#, foi utilizado em diversos exercícios, com a justificativa de ser uma terça maior, e não uma quarta diminuta. O fato de que as enarmonias não deveriam ser consideradas foi entendido na prática de execução vocal dos exercícios. Pôde-se perceber que as alterações são condizentes ao contexto do modo



com o qual se trabalha, e que o tratamento melódico evidencia o intervalo fá-sol# como segunda aumentada e não como terça menor, assim como ocorre com o intervalo fá-do#, uma quarta diminuta e não uma terça maior;

- No geral, foi observada entre os alunos a tendência em fixar mais a atenção no aspecto harmônico do que no melódico. No início do estudo a duas vozes, constatou-se que eles se baseavam nos intervalos harmônicos para conduzir as linhas melódicas, isto é, fazendo-se o caminho inverso do que seria o ideal da escrita contrapontística. É certo que o aspecto harmônico não é, simplesmente, um resultado aleatório das combinações melódicas; há critérios a serem seguidos em sua concepção. Porém, não deve ser o ponto de partida na composição fundada nos parâmetros da polifonia renascentista. Foi necessário ressaltar, com frequência, a importância de se preservar a individualidade das linhas melódicas como fator primordial da realização da escrita contrapontística;
- No decorrer do trabalho com as espécies, constantemente foi preciso voltar a mencionar o período no qual se fundamenta o estudo, pois, mesmo sendo dadas desde o início as referências necessárias, houve indagações como: “Que século nós estamos estudando agora?”, como se o estudo tivesse uma evolução histórica, e cada espécie representasse um período dessa evolução. Somente depois de iniciada a etapa de composição a duas vozes ficou de fato entendido o caráter didático das espécies, como uma fase preparatória para a elaboração das duas vozes do contraponto;
- A metodologia das espécies mostrou-se eficaz para a assimilação dos princípios técnicos estabelecidos, possibilitando que nos trabalhos de composição a duas vozes houvesse um enfoque mais voltado a elementos estéticos do que a regras de escrita;
- O processo de aprendizagem envolveu diferentes atitudes dos alunos no decorrer do desenvolvimento do estudo. No início, o empenho que eles demonstravam era dirigido exclusivamente ao cumprimento das normas do contraponto aprendidas, resultando em exercícios pouco musicais. No entanto, à medida que novos elementos foram incorporados à escrita, houve uma atenção maior à qualidade das linhas melódicas. As vozes do contraponto tornaram-se mais fluentes a partir da quinta espécie, devido à ampliação dos recursos provenientes da variedade rítmica, e com maior



autonomia expressiva nas composições a duas vozes, considerando-se que a ausência do *cantus firmus* constituído de semibreves possibilitou a dinâmica de complementaridade rítmica e a utilização dos princípios de imitação, elementos essenciais da polifonia renascentista, referência que norteou o estudo, técnica e esteticamente.

3.4. Contraponto II

3.4.1. Objetivos

- *Conhecer os princípios básicos da escrita contrapontística a duas vozes, fundamentada nas relações tonais.*

O contraponto tonal, assim como o modal, baseia-se em princípios, convenções e modos de organização tal como se apresentam no decorrer da História. Porém, seu idioma é mais familiar aos alunos do que a polifonia vocal do Renascimento, abordada em Contraponto I; independentemente do curso que fazem na faculdade ou de atividades profissionais que exercem, os alunos têm sua prática musical, predominantemente, voltada ao universo tonal, conforme apontam os resultados da pesquisa referente ao Capítulo 2. Mesmo aqueles que se dedicam a diferentes estilos de música atonal tiveram, ao menos em sua formação básica, contatos significativos com o repertório tonal.

O contraponto fundamentado nas relações tonais, no entanto, tem como referência principal o estilo instrumental barroco, o que, muitas vezes, não condiz com o vocabulário harmônico mais usual de grande parte dos alunos. A música barroca apresenta peculiaridades de um período no qual os princípios da harmonia tonal são determinados, sendo priorizada a definição das funções tonais, estabelecidas pela estrutura dos acordes perfeitos, assim como dos acordes de dominante com sétima, que pressupõem um movimento melódico das vozes direcionadas à resolução das notas sensíveis.

As concepções harmônicas dos alunos, especialmente no âmbito de música popular, envolvem a inclusão de determinadas dissonâncias, que são utilizadas como se fizessem parte da estrutura básica dos acordes. É o caso, por exemplo, do acréscimo de sétima e nona a qualquer acorde, maior ou menor, independentemente de sua função harmônica; é tão freqüente a utilização dessas

dissonâncias que, para alguns alunos, os acordes perfeitos, sem qualquer dissonância acrescentada, são considerados pobres e incompletos. Ademais, não há, no geral, uma preocupação com o direcionamento melódico das vozes nas resoluções dos acordes de dominante.

Partindo de que o contraponto tonal é conduzido, fundamentalmente, pelas funções harmônicas e que estas devem ser estabelecidas com clareza, a prática da escrita a duas vozes acarreta o emprego mais sistemático de notas essenciais dos acordes do que de dissonâncias que possam, de alguma maneira, camuflar o sentido funcional do discurso harmônico. Dessa forma, apesar da familiaridade com os elementos tonais, os alunos têm contato, no decorrer do aprendizado do contraponto tonal, com uma estética musical que difere, em vários aspectos, daquela que eles vivenciam na prática habitual.

- *Aguçar a percepção da autonomia expressiva das linhas melódicas.*

Este objetivo, já mencionado nos itens referentes a Contraponto I, é comum ao estudo de qualquer tipo de contraponto. No contraponto tonal, o desenvolvimento das vozes individuais é regido pelo discurso harmônico que, na prática habitual dos alunos, é estabelecido por acordes, com pouca ou nenhuma consideração ao aspecto horizontal das linhas melódicas. O aprendizado dos princípios do contraponto tonal requer, naturalmente, uma atenção voltada aos contornos melódicos, resultantes da mescla de notas essenciais da harmonia com notas ornamentais que, estranhas às funções tonais, exigem conduções melódicas específicas para que não comprometam a definição da harmonia.

A disposição dos elementos rítmicos tem um papel fundamental na preservação da individualidade das linhas do contraponto. Embora apresentando conduções rítmicas diferentes, os dois tipos de contraponto – modal e tonal – dependem da complementaridade rítmica das vozes para garantir um complexo polifônico coeso.

- *Facilitar o entendimento e a interpretação da estrutura contrapontística tonal em diferentes estilos.*

A música tonal produzida ao longo da História abrange uma grande diversidade de gêneros musicais, dos quais alguns apresentam maior ênfase no contraponto como recurso compositivo do que outros, mais voltados a uma textura

homofônica. A compreensão das técnicas contrapontísticas presentes nos diferentes estilos depende, fundamentalmente, da assimilação dos princípios básicos das concepções polifônicas fundadas nas relações mais elementares do idioma tonal, as quais não constituem referências tão significativas para os alunos quanto a qualidade tímbrica dos componentes das estruturas musicais.

A música instrumental barroca privilegia os parâmetros essenciais das estruturas tonais, determinando, de maneira clara e objetiva, o sentido funcional da harmonia, pelo tratamento dado ao discurso melódico e à organização rítmica. O estudo do contraponto tonal lida com esses elementos de forma sistemática, fornecendo subsídios para o entendimento e a interpretação não só da música surgida no momento histórico do estabelecimento das normas que regem as relações tonais, mas dos estilos posteriores, que envolvem uma ruptura gradativa de tais normas, até o advento da atonalidade.

3.4.2. Conteúdo programático

3.4.2.1. Introdução ao estudo

Primeiramente, foram apresentados aos alunos, por meio de audições comentadas, exemplos musicais representativos da transição dos estilos renascentistas para a música barroca, de forma geral. Esses exemplos incluíram gêneros vocais e instrumentais que, surgidos contemporaneamente à técnica contrapontística vista em Contraponto I, renunciaram o idioma tonal com maior evidência do que a escrita palestriniana. Dessa forma, a atividade de escuta envolveu madrigais e gêneros instrumentais, abrangendo conjuntos e instrumentos solo. Foram ressaltados os elementos que se tornaram recursos expressivos nos madrigais, como as passagens cromáticas e o emprego mais livre de dissonâncias. Na música instrumental foi destacada a tendência ao tratamento harmônico, com apoio de acordes, especialmente nas formas de danças, e o caráter improvisatório das composições para instrumento solo. Em seguida, foram abordadas as inovações do Barroco, numa breve exposição sobre as características da melodia acompanhada e a prática do baixo contínuo.

Os exercícios de escrita iniciaram-se com a composição de linhas melódicas individuais, trabalhadas em suas características básicas, tomando como referência



segmentos extraídos do repertório bachiano. Foram enfocados os seguintes aspectos:

- Definição da seqüência harmônica pela disposição dos elementos rítmicos e melódicos, mesmo sem a presença de outra voz;
- Repetição de motivos rítmicos e melódicos na formação de progressões harmônicas;
- Direcionamento melódico estabelecido por notas estruturais que se evidenciam no desenvolvimento da melodia;
- Alterações cromáticas do modo menor;
- Linha melódica composta, na qual a disposição do material temático, alternando regiões graves e agudas do âmbito melódico atingido, forja o efeito polifônico, sugerindo a existência de duas vozes em contraponto;
- Elementos constitutivos de cadências, adequados para a clara definição de centros tonais e de cesuras formais.

3.4.2.2. Contraponto a duas vozes – as espécies

O contraponto a duas vozes foi introduzido pela metodologia das espécies, com certas adaptações, possibilitadas pela organização melódica e rítmica dos elementos característicos do contraponto fundamentado na tonalidade. Dessa forma, os princípios básicos relativos às espécies, vistos em Contraponto I, foram expandidos em vários aspectos, decorrentes, sobretudo, da não-obrigatoriedade de se ater unicamente a um *Cantus Firmus* previamente estabelecido para os exercícios de escrita a duas vozes. A referência do *Cantus Firmus* como ponto de partida foi substituída, em alguns estágios do desenvolvimento do estudo, por seqüências harmônicas determinadas, o que permitiu a criação simultânea das duas vozes do contraponto desde os primeiros exercícios.

Comparativamente, o contraponto tonal engloba uma variedade maior de valores rítmicos do que o contraponto modal, cujo menor valor utilizado é a semínima – as colcheias são empregadas, eventualmente, em forma de ornamento, não se constituindo em elementos estruturais da organização rítmica. Dessa forma, o contraponto modal é composto, basicamente, por breves, semibreves, mínimas e semínimas. No contraponto tonal, o desenvolvimento rítmico conta não só com esses valores, mas com figuras de menor duração do que a colcheia, além de ser



estabelecido a partir de uma fórmula de compasso, que pode determinar diferentes unidades de tempo, permitindo que as proporções rítmicas das espécies possam ser exploradas com valores de duração diversos.

O trabalho com a primeira espécie teve como foco principal a importância da definição clara das funções harmônicas, ressaltando as notas mais determinantes dos acordes perfeitos, maiores e menores, e dos acordes maiores com sétima menor. No início, a tendência dos alunos foi considerar o aspecto harmônico do contraponto de maneira similar ao contraponto modal, pela classificação dos intervalos como consonâncias ou dissonâncias. Na prática do contraponto tonal, essas concepções não são determinantes; o aspecto harmônico das duas vozes é regido pelo emprego de notas pertinentes ou não à função harmônica que se quer estabelecer. Dessa forma, as restrições do contraponto modal em relação ao uso de dissonâncias não são concernentes ao contraponto tonal. Os intervalos de trítone ou de sétima menor, por exemplo, são perfeitamente apropriados à definição da harmonia, não importando o fato de serem dissonâncias. Por outro lado, as consonâncias perfeitas são restritas a contextos específicos que lhes confirmam um sentido harmônico facilmente perceptível, considerando que, diferentemente das consonâncias imperfeitas, elas não têm elementos suficientes para a definição exata dos acordes que representam.

Os exercícios práticos iniciaram-se com *Cantus Firmi* dados, com a análise harmônica determinada. Em seguida, foram trabalhados contrapontos sem *Cantus Firmus*, a partir de seqüências harmônicas dadas. O estudo da primeira espécie encerrou-se com exercícios totalmente elaborados pelos alunos, sendo que alguns optaram por compor um *Cantus Firmus* como referência, enquanto outros estabeleceram primeiramente a seqüência harmônica e criaram as duas vozes simultaneamente.

Na segunda espécie foi abordado, a princípio, o tratamento de notas estranhas à harmonia. Alguns desses tratamentos já haviam sido vistos em Contraponto I, em relação ao emprego de dissonâncias: notas de passagem, bordaduras e suspensões, aos quais foram acrescentados os referentes a antecipações, apogiaturas e escapadas, estas já trabalhadas na terceira espécie do contraponto modal, na forma específica da *cambiata*. Foram realizados exercícios com *Cantus Firmi* constituídos de iguais valores de duração, utilizando diferentes fórmulas de compasso, mantendo a proporção de duas notas contra uma, com

valores rítmicos diversos. A etapa seguinte envolveu o trabalho com ritmo complementar das duas vozes, a partir de linhas melódicas dadas, compostas de um único motivo rítmico repetido em seqüência, formado por dois valores próximos, por exemplo, uma mínima e duas semínimas, ou uma semínima e duas colcheias. Essas linhas melódicas, apresentadas primeiramente com as funções harmônicas estabelecidas, fizeram o papel de *Cantus Firmi*, servindo de base para o contraponto, formado pelos mesmos valores rítmicos, dispostos em relação de complementaridade ao desenvolvimento motivico determinado. Seguiram-se exercícios com linhas melódicas dadas sem especificações de funções harmônicas, e de livre criação dos alunos, partindo da proporção de duas notas contra uma.

Na terceira espécie foram consideradas as proporções de três e de quatro notas contra uma. Como referência das formas mais características dessas proporções foram analisados os prelúdios V (Ré Maior) e VI (Ré Menor) do primeiro volume do Cravo Bem Temperado, de J. S. Bach. Objetivaram-se nas análises tanto a classificação das funções harmônicas quanto os tratamentos das notas estranhas à harmonia, ressaltando os casos mais usuais de emprego de notas de passagem seguidas e de bordaduras duplas.

Na quarta espécie foram abordados os tipos de tratamento de notas sincopadas, estranhas à harmonia: suspensão e antecipação, esta já vista na segunda espécie, sem ligadura. Como referência do tratamento de suspensões, foi feita a análise da Invenção VI (Mi Maior) a duas vozes, de J. S. Bach. A Invenção III (Ré Maior), embora não inteiramente composta sobre notas sincopadas como a VI, foi tomada como exemplo de suspensões que incluem a inserção de notas entre seu aparecimento e sua resolução.

Os exercícios de escrita de terceira e de quarta espécie seguiram a mesma seqüência da segunda espécie: *Cantus Firmi* dados, linhas melódicas dadas para o trabalho de ritmo complementar e criação das duas linhas do contraponto.

Os tipos de exercícios trabalhados até a quarta espécie englobaram uma gama significativa de combinações de valores rítmicos, não se atendo a valores fixos, como no estudo do contraponto modal. Dessa forma, não foi considerado necessário o trabalho com a quinta espécie, que teria a função de determinar as características da condução rítmica das vozes, reunindo todos os valores de duração vistos nas espécies precedentes. Considerando que os exercícios praticados até então envolveram os elementos estruturais básicos, como se apresentam na

composição da música instrumental barroca, foi introduzida a composição a duas vozes a partir da conclusão da quarta espécie.

3.4.2.3. Composições a duas vozes

O trabalho de composição a duas vozes iniciou-se com danças de suíte que, embora não tenham como traço característico a técnica contrapontística explorada em todos os seus recursos técnicos, como as invenções ou as fugas, mostraram-se apropriadas para os primeiros trabalhos de aplicação dos princípios de escrita aprendidos, considerando que:

- A estrutura formal das danças é relativamente simples, se comparadas a outras formas de música barroca;
- Dentre as características do desenvolvimento rítmico das danças, o sentido das fórmulas de compasso utilizadas é enfatizado não só pela disposição rítmica, mas também por seqüências harmônicas coerentes aos apoios de acentuação métrica;
- As modulações contidas na forma das danças, no geral, são claras, podendo se constituir em referências facilmente entendidas pelos alunos;
- O tratamento do material temático nas danças, via de regra, envolve a retomada dos motivos iniciais em outro centro tonal, o que, além de desenvolver o sentido de unidade da composição, exercita a percepção dos alunos para a assimilação das formas essencialmente imitativas.

Foram ouvidos exemplos de danças do período barroco, ressaltando as características rítmicas e a estrutura formal. Dentre os exemplos, figuraram composições para instrumentos diversos (harmônicos e melódicos), assim como para conjuntos orquestrais. Foram tomadas, como referência para a composição, as suítes francesas e inglesas de J. S. Bach, das quais cada aluno escolheu uma dança, que foi analisada e utilizada como modelo de tratamento harmônico e contrapontístico.

Em seguida às danças, iniciou-se o trabalho com invenções a duas vozes. Foram ouvidas as invenções a duas vozes de J. S. Bach, ressaltando tanto a estrutura formal básica quanto a diversidade de tratamentos da técnica de imitação, presente nesse material. Os princípios de imitação já haviam sido vistos no estudo do contraponto modal, sendo feitos, nesse estágio do estudo, alguns exercícios de

imitação apenas para que os alunos se inteirassem do tipo de sujeito utilizado nas invenções, o qual guarda significativas diferenças com as propostas imitadas na polifonia vocal renascentista. Como preparação para a composição, foi trabalhado, também em forma de exercícios breves, o desenvolvimento melódico de caráter modulante, calcado em progressões harmônicas, sobre o qual se estruturam, principalmente, os episódios de transição entre as exposições contidas na invenção. Em seguida aos exercícios preparatórios, cada aluno escolheu uma das invenções ouvidas, tomada como modelo para a composição, assim como ocorreu com as danças.

3.4.3. Metodologia

O início do trabalho foi feito de forma similar ao Contraponto I, com apresentação de exemplos relativos a cada espécie e de seus princípios básicos, seguida de exercícios de escrita feitos pelos alunos, discutidos coletivamente. A partir do contraponto de terceira espécie com ritmo complementar, os exercícios passaram a ser mais extensos, e o procedimento adotado até então, com a exposição desses exercícios no quadro negro, ocupava grande parte do tempo das aulas, favorecendo a dispersão de atenção dos alunos e comprometendo a dinâmica do trabalho.

A busca por recursos didáticos que pudessem otimizar o tempo das aulas levou à incorporação de computadores em rede à prática pedagógica, tendo em vista a disponibilidade desse tipo de equipamento na faculdade e a familiaridade dos alunos com a linguagem informatizada. Os exercícios deixaram de ser escritos à mão e passaram a ser seqüenciados no *software* com o qual os alunos estavam habituados a lidar, e que havia sido usado como referência nas aulas de Informática, disciplina que eles cursaram no ano anterior. Dessa forma, todas as aulas destinadas à discussão dos exercícios práticos, das espécies à composição a duas vozes, foram realizadas no laboratório de informática, cujos recursos possibilitaram a apreciação dos trabalhos por todos os alunos do grupo, incluindo não só a escuta, mas a análise de partituras, estas projetadas num telão.

A utilização desses novos meios didáticos, além de solucionar a questão prática da exposição dos exercícios, teve fundamental importância na condução do

ensino que se seguiu, por fornecer certos dados referentes aos alunos, dificilmente perceptíveis no decorrer da prática pedagógica anterior, considerando que:

- Os alunos passaram a contar com maior facilidade para ouvir o que escreviam, possibilitando que mostrassem nos trabalhos uma intenção mais musical do que o simples cumprimento de normas de escrita; até então, era grande o número de alunos que, por não dominarem um instrumento harmônico, realizavam os contrapontos de maneira mecânica, considerando que a percepção de duas vozes simultâneas, com raras exceções, ainda não era suficientemente desenvolvida para essa prática sem o apoio de um instrumento;
- O computador permite o contato e a experiência com uma gama significativa de variáveis, que incluem, especialmente, timbres e andamentos. Dessa forma, os alunos puderam determinar o caráter que queriam imprimir às composições, o que era freqüentemente discutido e, eventualmente, mudado, possibilitando o desenvolvimento da percepção das diferenças de identidade de uma idéia musical quando submetida às variáveis referidas;
- Quando os trabalhos eram escritos à mão, muitas vezes apresentavam falta de certos acidentes, correspondentes à alteração de sensível ou a funções secundárias, o que poderia ser interpretado não como um erro de concepção, mas como uma falha de escrita. Com a música seqüenciada, não há lugar para tal interpretação, considerando que, se há erros desse tipo, isso significa que eles são ouvidos e não são percebidos, denotando problemas reais de concepção harmônica e melódica;
- As discussões a respeito dos trabalhos expostos remetiam, freqüentemente, ao levantamento de soluções para situações problemáticas do contraponto, com sugestões feitas pelo grupo de possíveis alterações de notas, o que, no geral, era rapidamente experimentado. A agilidade da escrita e a facilidade de escuta imediata permitiam várias tentativas até uma forma definitiva. Esse procedimento, anteriormente, tomava um tempo significativamente maior, considerando a escrita no quadro negro e a execução no piano, nem sempre condizente ao andamento pretendido.



A atividade no laboratório de informática, iniciada a partir dos exercícios de terceira espécie com ritmo complementar, não abrangeu a totalidade do trabalho pedagógico que se seguiu; na sala de aula tradicional foram feitas as aulas expositivas, correspondentes a cada assunto novo abordado, assim como as audições e análises de obras do repertório bachiano, que referenciaram os exercícios práticos.

3.4.4. Critérios de avaliação

A primeira avaliação constou de uma prova no final do primeiro bimestre, a qual incluiu: um exercício de primeira espécie com seqüência harmônica dada, sem *Cantus Firmus*, para compor as duas vozes; um exercício de segunda espécie com *Cantus Firmus* dado e uma linha melódica com durações variadas para realizar o contraponto com ritmo complementar. Os resultados da prova não acrescentaram dados àqueles já constatados nos exercícios mostrados em aula; por outro lado, foi possível tomar conhecimento do grau de aprendizado de todo o grupo, considerando que nem todos tinham participação ativa nas aulas, na exposição dos exercícios. Pôde-se deduzir que o problema central dos alunos era a definição da harmonia dentro da estética barroca; embora tenha sido enfatizado no decorrer das aulas o emprego das notas mais adequadas para representar os acordes, foram muitos os casos de sétimas que não eram de dominantes e de segunda inversão de acordes perfeitos, esta usada por alguns, inclusive, para definir inícios e finais do contraponto. Houve problemas de condução melódica em certos casos, porém não se configurando como uma generalidade.

A partir da terceira espécie, as avaliações foram feitas pelos trabalhos seqüenciados no computador: terceira e quarta espécies com ritmo complementar, dança de suíte e invenção a duas vozes. O trabalho de composição das danças e das invenções foi acompanhado a cada etapa.

Comparativamente, a avaliação do contraponto tonal apresenta maiores dificuldades do que a do contraponto modal. Este contém princípios rígidos que, de certa forma, determinam critérios mais absolutos de avaliação, visto que as regras estabelecidas abrangem quase a totalidade de ocorrências musicais prováveis, e o cumprimento das regras é essencial para que os contrapontos se enquadrem no estilo musical que referencia o estudo.



No contraponto tonal, ao invés de princípios rígidos, há normas que orientam os procedimentos básicos de escrita, permitindo inúmeras possibilidades de organização dos elementos contrapontísticos, as quais envolvem uma variedade considerável de desenvolvimentos melódicos, rítmicos e harmônicos. Dessa forma, os exercícios práticos, desde as espécies até as composições, apresentam certas ocorrências nem sempre condizentes a uma lógica musical, mas sem o suporte de regras determinadas que as defina como incorretas. Ademais, há elementos que, a depender do contexto, são adequados ou não, como a utilização de consonâncias perfeitas e a inclusão de escapadas e apogiaturas que descaracterizam o sentido de funções harmônicas, apesar de seguirem as normas quanto ao tratamento de notas estranhas à harmonia. Os critérios de avaliação, portanto, em muitos aspectos, não podem ser absolutos, o que requer uma prática de escuta atenta e dirigida junto aos alunos, para que seja esclarecida cada situação particular.

3.4.5. Bibliografia

Dentre a bibliografia destinada ao estudo do contraponto tonal não há obras escritas em português, ou mesmo traduzidas, que sigam a linha de ensino adotada como condutora da prática pedagógica. Por essa razão, na impossibilidade de determinar um livro de fácil acesso dos alunos para servir de apoio às aulas expositivas ou como complementação às atividades práticas, da maneira como ocorreu com o contraponto modal, foi elaborado um material didático em forma de apostilas, correspondentes a cada assunto abordado.

As apostilas tiveram como referência dois livros em especial: *Counterpoint in the style of J. S. Bach*, de Thomas Benjamin (N. York: Schirmer Books, 1986) e *Counterpoint based on eighteenth century practice*, de Kent Kennan (N. Jersey: Prentice Hall, 1999, 4. ed.). Embora Benjamin não adote a metodologia das espécies, suas propostas de exercícios, assim como as análises de obras de J. S. Bach, mostraram-se pertinentes ao desenvolvimento do estudo. Kennan é adepto das espécies, incluindo exercícios com ritmo complementar, o que foi adotado como concepção didática, de forma bastante similar, com poucas adaptações. Contudo, apesar da referência significativa desses dois livros, a maior parte dos exercícios, especialmente a correspondente ao trabalho com ritmo complementar, foi elaborada

a partir das necessidades que se apresentaram no decorrer das atividades pedagógicas.

Foram ainda indicadas as seguintes obras, como leitura complementar:

- MOTTE, D. *Contrapunto*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1991.
- OWEN, H. *Modal and Tonal Counterpoint*. N. York, Schirmer Books, 1992.
- PISTON, W. *Counterpoint*. New York: W. W. Norton & Company, 1947.
- SCHOENBERG, A. *Exercícios preliminares de Contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

3.4.6. Os trabalhos dos alunos

Os trabalhos de composição dos alunos totalizaram trinta e cinco danças de suíte e trinta e cinco invenções a duas vozes, dos quais foram selecionadas três danças e três invenções, expostas a seguir.

3.4.6.1. Danças de suíte

Para a composição das danças de suíte, foi estabelecido que os alunos tivessem como referência a estrutura formal das danças das suítes francesas e inglesas de J. S. Bach, observando:

- Características rítmicas;
- Modulação na primeira parte, para a dominante (quinto grau), no caso de a tonalidade principal ser maior, acrescentando a essa possibilidade a modulação para a dominante menor ou para a tônica relativa (terceiro grau), se a tonalidade principal fosse menor;
- Reutilização do material temático inicial na segunda parte, dentro da nova tonalidade;
- Modulação de volta à tonalidade principal.

Foi determinado que os alunos deveriam definir as funções harmônicas utilizadas, e registrá-las de alguma forma, usando cifras da harmonia funcional ou graduada, ou ainda as jazzísticas, conforme figuram nas análises de música popular.

Os trabalhos foram enviados via *e-mail*, respondidos com críticas e sugestões, e reenviados, sendo que alguns sofreram modificações significativas a

partir dos comentários feitos, e tiveram ainda um segundo retorno para que se adequassem aos parâmetros estabelecidos. A exposição dos trabalhos em aula contou com a utilização do aparelho de *data-show*, o que possibilitou ressaltar os pontos críticos, assim como os procedimentos mais condizentes à proposta do trabalho. A dinâmica das aulas, dessa forma, estimulou o exercício analítico a partir da escuta conjunta e das discussões decorrentes, fundamentadas na constatação dos problemas técnicos ou estéticos e de suas possíveis soluções.

As danças e as invenções aqui apresentadas correspondem às primeiras versões dos trabalhos, isto é, antes de serem submetidas a qualquer revisão ou avaliação.



DANÇA 1 COURANTE

119

ordas pizz.

1

t sR D t

7

s D t sR DtR D

13

(D) (D) D D D t D

19

t s D t (D)

26

tR s D t D t t

DANÇA 2 GIGA

120

1

Piano

Dm B $\flat$ A7 A7 Dm A7

7

Dm B $\flat$ A7 Dm A7 Dm

11

A7 Dm A7 Dm 1. 2. Dm F Dm C7

17

C7 F C7 F Dm Am Dm Am

23

Dm C7 A7 Dm Dm 1. 2.

DANÇA 3 BOURRÉE

121

1

Piano

D t sR s D

7

t (D) s (D) tR D tR D tR

12

s sR (D) (D) (D) (D) sr

18

(D) (D) sA (d) (D)

23

DtR t s D t t

A dança 1 seguiu a estrutura formal determinada e o desenvolvimento rítmico de acordo com as características da *Courante*. Em certos aspectos, porém, apresenta problemas constatados em grande parte dos trabalhos, relativos especialmente à definição das funções harmônicas. Em alguns pontos, as notas estranhas à harmonia são conduzidas inadequadamente, não se enquadrando nos tratamentos vistos a partir da segunda espécie; todos os tipos de notas estranhas trabalhados incluem o apoio de notas essenciais da harmonia, como preparação ou resolução. Não é o que ocorre nos compassos 9, 14, 23 e 28, sendo que nos compassos 9 e 23 a nota estranha é a sétima da tônica, a qual, conforme mencionado anteriormente, para muitos alunos, é considerada nota integrante do acorde, não necessitando de condução especial. Outra questão a ser ressaltada se refere à ausência de alteração da nota sensível no compasso 22, no qual a função harmônica é definida como dominante maior. Em relação à sequência harmônica utilizada, observa-se que no trecho final da primeira parte, não existe uma direção cadencial clara para a nova tonalidade – Lá Maior, posto que não inclui Ré Maior ou Ré Menor com função de subdominante para realizar a cadência perfeita, o que seria fundamental para que a modulação fosse, efetivamente, estabelecida. O timbre escolhido foi de cordas em *pizzicato*, o que, de certa forma, contribuiu para que os problemas citados não ficassem tão evidenciados, pela curta duração das notas. Este fato foi discutido em aula, a partir da escuta comparativa, que envolveu a utilização de outros timbres, como cordas com arco e piano, o que propiciou uma percepção significativa das ocorrências apontadas.

A dança 2 apresenta, além do desenvolvimento rítmico característico da Giga, o estabelecimento da unidade formal da dança, considerando a exposição do mesmo material temático nas duas partes. Porém, embora a segunda parte comece na nova tonalidade – Fá Maior, a primeira parte conclui na tonalidade inicial – Ré Menor. Essa conclusão possui, ainda, um deslocamento da métrica, pelas funções harmônicas utilizadas; nos compassos 11 e 12, a tônica figura nos segundos tempos, fazendo com que seja enfraquecida a terminação no compasso 13. A definição da harmonia é prejudicada no início da dança, pelo emprego da primeira inversão da tônica; a fundamental do acorde seria mais conveniente para a clara determinação da tonalidade. Ademais, há paralelismos nas passagens dos compassos 18 para 19, 22 para 23 e no compasso 23, além de oitavas alcançadas por movimento direto nos compassos 2, 7 e 25; esse tipo de movimento,

frequentemente utilizado em conclusão de cadências, em outro contexto afeta, consideravelmente, a autonomia das vozes. O discurso harmônico poderia ser mais explorado, com maior utilização de funções secundárias e de dominantes individuais. Ressalta-se que a segunda parte não inclui subdominante, de Ré Menor ou de Fá Maior, o que decorre na ausência de um movimento mais dinâmico, em prol da direcionalidade harmônica. Observou-se que, nos trabalhos que utilizaram o tipo de cifra da dança 2, as funções estabelecidas tiveram uma seqüência menos coerente ou mais empobrecida do que aqueles cifrados pela harmonia funcional.

A dança 3 está perfeitamente de acordo com os parâmetros determinados. Há uma clara definição das funções harmônicas, incluindo uma considerável diversidade de notas estranhas à harmonia, com predomínio de apogiaturas e retardos nos primeiros tempos dos compassos, o que contribui de maneira efetiva para a unidade formal da composição. Os finais das duas partes possuem cadências perfeitas, nas quais o sentido das funções é favorecido pelas posições métricas que ocupam. Observa-se que a seqüência harmônica, especialmente da segunda parte, inclui funções distantes, como o Si Bemol Menor, no compasso 17; porém, esse tipo de afastamento da tonalidade não chega a comprometer a coerência do discurso, visto que inclui uma preparação e uma condução subsequente que compreende relações de proximidade entre as funções empregadas.

3.4.6.2. Invenções a duas vozes

Foi estabelecido que as invenções deveriam apresentar duas exposições do sujeito em tonalidades diferentes e dois episódios modulantes, havendo a opção de incluir uma terceira exposição e uma coda. Foi enfatizado que deveria ser empregado o maior número possível dos recursos imitativos vistos nas Invenções a duas vozes de Bach, analisadas em aula.



INVENÇÃO 1

124

1

Piano

1ª exposição. La M

1º episódio

T D D T (D) Sr (D) Ta (D) S

5

2ª exposição. Mi M

T=S D T Sr D T D

9

2º episódio

D T (D) Sr (D) Ta (D) S T=S D T Sr D

13

3ª exposição

3º episódio Retorno a La M

T D D T (D) Sr (D) Ta (D) S

17

S=D Tr D T T D T

INVENÇÃO 2

125

1

Piano

1ª exposição. Fá# Menor

t d t d t d

4

1º episódio

s tR DtR t d tA DtR

7

t d tR DR tR sR DtR t

10

DtR tR s DtR t DtR (D)sR

13

(S)sR s D T=S D

16

2ª exposição. Do# Maior

T D T D T D

19

2º episódio

S (D)S Sr (D) D T D

22

3ª exposição. Do# Maior

3º episódio

T (D) Tr (D) Tr (D)

25

Coda

sS=s sR D t D t D

28

t D t

INVENÇÃO 3

127

1

Cordas

1ª exposição. Lá Menor

1º episódio

t D t D t D t D t (D) s sR

4

2ª exposição. Mi Maior

2º episódio

(D) tR (D) D=T D T D T D (D)

8

Último Episódio

S D T D D T s=t D t D

12

Repetição do último Episódio c/ inversão das vozes

t s (D) D t D t D t s (D)

16

Coda

Ultima exposição na tonalidade original

D t s D t D t

A Invenção 1 contém uma gama considerável dos recursos contrapontísticos vistos nas análises, ressaltando-se as progressões harmônicas dos episódios, feitas a partir da repetição seqüencial do motivo proposto, e o emprego do contraponto invertível, nas exposições e nos episódios. Dessa forma, o material temático da primeira exposição e do primeiro episódio é reutilizado nas partes subseqüentes, fazendo com que a composição tenha identidade com as características da música barroca que incluem, especialmente, uma certa “economia” de elementos temáticos, explorados ao máximo em suas possibilidades de organização e desenvolvimento, tendo como suporte um discurso harmônico dinâmico e coerente. Porém, a repetição exata do primeiro episódio acarretou, no segundo e no terceiro, um afastamento da tonalidade inicial maior do que seria apropriado. O primeiro episódio modula, corretamente, para a dominante – Mi Maior; o segundo é conduzido a Si Maior, que é a dominante da dominante de Lá Maior; o terceiro, conduziria, segundo os mesmos parâmetros, a Fá # Maior, mas, nesse momento, a modulação de retorno do compasso 17 apresenta uma equivalência de funções, diferente das duas modulações anteriores: S=D, em vez de T=S. A partir dessa última modulação, a tonalidade pretendida, Lá Maior, não é estabelecida devidamente, pois a seqüência não contém nenhuma espécie de subdominante, apenas tônicas e dominantes, não se configurando a cadência perfeita. Observam-se, ainda, no trecho final, a ausência do sujeito na tonalidade inicial e a conclusão na tônica, antecipada no terceiro tempo do penúltimo compasso, deslocada da posição métrica mais favorável, que seria o primeiro tempo do último compasso.

A Invenção 2 apresentou uma tendência vista em alguns trabalhos de utilizar um andamento muito rápido na concepção da composição, o que denota uma preocupação maior com os efeitos tímbricos do que com as características essenciais da escrita contrapontística. Esse procedimento encobre várias ocorrências não recomendáveis, como paralelismos e inclusões de notas incompatíveis com as funções harmônicas estabelecidas. Na exposição dessa Invenção em aula, a reação dos alunos foi de grande admiração, acompanhada de aplausos animados. Porém, na execução em andamento mais lento, foram percebidos os problemas; a primeira exposição e o primeiro episódio já contêm um número considerável de paralelismos, o que, naturalmente, repete-se ao longo do trabalho. Observa-se que a definição das funções harmônicas é prejudicada, sobretudo, pela utilização freqüente da segunda inversão de acordes perfeitos,

decorrência da estrutura do sujeito, que é iniciado no quinto grau da escala. Os episódios, embora incluam repetições sequenciais, não apresentam um discurso harmônico lógico para que se efetuem as modulações. No compasso 15 há a cadência perfeita para a nova tonalidade – Do # Maior; entretanto, para chegar à cadência, a sequência harmônica não é objetiva, incluindo funções distantes, como é o caso da subdominante da subdominante relativa – Sol Maior, no compasso 13, inteiramente descontextualizada. Quanto ao aspecto formal, a Invenção está de acordo com os parâmetros determinados. Salienta-se, em especial, a terceira exposição, que se estende em forma de episódio; o caráter modulante conferido ao sujeito nos compassos 23 e 24 favorece o retorno ao sujeito na tonalidade inicial e, conseqüentemente, a conclusão da composição.

A Invenção 3 apresenta clareza na forma, no discurso harmônico e no emprego de recursos contrapontísticos. O primeiro episódio contém elementos do sujeito, sendo que o segundo expõe outro material temático, e divide-se em três partes: a primeira compreende o trecho do terceiro tempo do compasso 7 ao segundo tempo do compasso 9; a segunda, do terceiro tempo do compasso 9 ao segundo tempo do compasso 10, inclui um retorno ao sujeito na dominante, o que poderia ser classificado como uma terceira exposição; a terceira apresenta novo motivo melódico que possui elementos do sujeito, sendo que o trecho contido entre o terceiro tempo do compasso 10 e o segundo tempo do compasso 13 é repetido em seguida, na forma de contraponto invertível. A apresentação do sujeito na tonalidade inicial ocorre somente no compasso final. A unidade formal da composição foi plenamente estabelecida. O segundo episódio, por ser consideravelmente mais extenso do que o primeiro e envolver mais de uma idéia temática, poderia comprometer essa unidade; porém, da forma como foi conduzido, com alusões ao sujeito e recorrências motivicas, assegura sua coesão com o todo da composição.

3.4.7 Considerações sobre o aprendizado

Foram observados os seguintes aspectos, nos processos de aprendizagem:

- O contato que os alunos tiveram com o contraponto modal no ano anterior favoreceu, de forma significativa, a compreensão e a assimilação do contraponto tonal. O fato de vivenciar o processo histórico referente à transição da música modal para a tonal e ao estabelecimento dos

princípios do idioma tonal, para grande parte dos alunos não foi apreendido como tal, embora tenha sido, constantemente, salientado no decorrer das aulas; foram freqüentes os comentários: "esse contraponto é muito mais fácil, porque não tem tantas proibições quanto o outro", ou "antes tudo era proibido, e agora tudo pode". Os comentários denotam a idéia equivocada de que os dois tipos de contraponto já nasceram prontos, desconsiderando qualquer relação entre eles. Entretanto, essa concepção não exclui os aspectos positivos do estudo, os quais envolvem, especialmente, a iniciação ao pensamento linear, o que contribui para o desenvolvimento não só da habilidade de escrita melódica, mas também da percepção auditiva da autonomia expressiva das vozes, fornecendo elementos importantes para a vivência e o entendimento do contraponto inserido no universo tonal;

- Os problemas relativos à definição das funções harmônicas e ao estabelecimento de um discurso harmônico coerente e objetivo, observados logo nos primeiros exercícios, evidenciaram-se ao longo do ano, sendo que a grande maioria dos alunos passou por mudanças expressivas nesse aspecto no decorrer do aprendizado, apresentando resultados bastante satisfatórios; por outro lado, houve casos em que os problemas referidos estiveram presentes até nos trabalhos finais;
- Pôde-se constatar que, dentre os vários tipos de classificação harmônica usados pelos alunos, as cifras da harmonia funcional se mostraram as mais adequadas ao estudo por favorecerem o entendimento das relações entre as funções, sendo que as outras partem da descrição estrutural dos acordes, não explicitando o sentido funcional da harmonia. Foi claramente perceptível nos trabalhos não cifrados pela harmonia funcional a ocorrência significativamente maior de discursos harmônicos indefinidos e com funções alheias ao contexto;
- Embora nos exercícios das espécies os alunos tenham trabalhado com todos os tipos de notas estranhas à harmonia, nas composições, especialmente das danças, houve um número considerável de notas descontextualizadas harmonicamente, e sem uma condução melódica adequada, conforme os princípios determinados. Em parte, essas ocorrências se explicam pelo fato de os alunos não perceberem ou não

considerarem a diferença entre as dissonâncias que eles usam, habitualmente, nos acordes e as notas que, de fato, conferem identidade às funções harmônicas, devendo, portanto, ser priorizadas na escrita a duas vozes, como representação legítima dos acordes;

- Certas tendências presentes nas produções dos alunos, citadas no Capítulo II, foram observadas, tanto nas composições, quanto nos exercícios das espécies, ressaltando que:

- o Na concepção e na avaliação crítica dos trabalhos, é nítida a valorização dos efeitos tímbricos, o que se evidencia na escolha dos andamentos, acarretando, muitas vezes, uma desconsideração aos elementos mais essenciais da escrita a duas vozes, de acordo com os princípios determinados, conforme ocorreu com a Invenção 2. Os andamentos rápidos foram utilizados, sobretudo, nas composições que envolviam semicolcheias, mesmo em danças caracteristicamente mais lentas como a *Allemande*. No geral, a reação dos alunos era de decepção quando ouviam suas composições em andamento mais lento, especialmente quando eram ressaltados os problemas básicos de escrita, o que acarretava comentários como: “é claro que no andamento lento apareçam problemas, porque perde, totalmente, a graça”. Depois de resolvidos os problemas em andamento lento, quando apropriado, eram colocados, de novo, os andamentos rápidos, e ouvidas as duas versões: a original e a modificada a partir das considerações feitas em aula. As diferenças entre as duas versões, embora claramente perceptíveis na maior parte das vezes, não eram captadas de maneira efetiva por alguns alunos. Esse fato corrobora, de certa forma, ^{AS} ~~com~~ constatações mencionadas no Capítulo II, referentes ao modo superficial que os alunos demonstram, de apreensão do conhecimento, em circunstâncias diversas;
- o Embora não se configurando como predominância, houve a ocorrência de idéias temáticas em excesso entre os trabalhos, resultando em composições com a unidade formal

comprometida. Embora enfatizados, nas aulas, os recursos de desenvolvimento temático utilizados na música barroca, alguns alunos orientaram os impulsos criativos mais à concepção de diferentes idéias motivicas do que à concentração num material rítmico e melódico, explorado em suas várias possibilidades de desenvolvimento.

- As análises das obras renascentistas e barrocas, nos Contrapontos I e II, despertaram o interesse de grande parte dos alunos, especialmente em relação às composições de Bach. Esse interesse levou alguns alunos a tomar a iniciativa de fazer uma fusão, nos trabalhos, de elementos do universo de referências musicais com que eles lidam no cotidiano com as técnicas contrapontísticas aprendidas. Houve, dessa forma, a utilização de temas já existentes, de repertórios variados, nas danças e nas invenções, o que, na maioria das vezes, não apresentou resultados satisfatórios; os temas, de maneira geral, continham características inadequadas aos parâmetros da composição barroca, não favorecendo o desenvolvimento rítmico, harmônico ou melódico, condizente aos propósitos de aprendizado da disciplina. Entretanto, os alunos foram estimulados a realizar experiências desse tipo, buscando temas mais propícios, ou, fazendo o caminho inverso, utilizando referências do contraponto aprendido em outros estilos musicais depois, porém, de ter feito o trabalho de acordo com os princípios estabelecidos. Não houve tempo para tais experiências, visto que o ano letivo já estava no final. Contudo, pôde-se constatar que o contato com um idioma musical novo, para muitos alunos, teve uma importância significativa, no sentido de ampliar seu universo de referências, somando possibilidades diversas às suas concepções musicais;
- Em relação a Contraponto I e II, foram observadas algumas diferenças de comportamento dos alunos quanto à valorização dos trabalhos que eles produziram no decorrer do ano. A dinâmica das aulas, estabelecida, predominantemente, pela exposição e crítica dos trabalhos feitos, provocou, em especial nas classes de Contraponto I, certo receio dos alunos em apresentar seus exercícios; muitos pediam uma avaliação prévia, antes de escrever no quadro negro, demonstrando um natural

constrangimento por ficarem vulneráveis a comentários nem sempre favoráveis, diante dos colegas. Ao longo do desenvolvimento do estudo, e principalmente nas classes de Contraponto II, foi possível atingir certo grau de descontração, viabilizando, positivamente, as discussões e as trocas de experiências. Num processo gradativo, os alunos passaram a se revelar mais convictos do que escreviam, levantando argumentos relativos a cada crítica recebida. Esse comportamento foi manifestado, sobretudo, na defesa de manter os padrões estéticos mais familiares a eles, apresentando resistência em se submeterem a determinados princípios. Foi preciso enfatizar com frequência que, para o efetivo cumprimento da função do estudo, as preferências pessoais não deveriam ser o único critério norteador dos procedimentos de escrita, como, muitas vezes, eles tentaram fazer prevalecer. No transcorrer das discussões, porém, essa questão foi devidamente esclarecida, sendo que as finalidades essenciais da disciplina foram plenamente assimiladas pela maior parte dos alunos, conduzindo-os a ter uma atitude receptiva e participativa em relação ao ensino.

Os dados obtidos dos grupos pesquisados permitem concluir que o aprendizado do contraponto, a partir das diretrizes pedagógicas estabelecidas, apresentou resultados pertinentes aos objetivos propostos, fornecendo elementos determinantes para a concepção de futuras ações educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa forneceu dados essenciais para conduzir a reflexão acerca do ensino e do aprendizado do contraponto, partindo da interação dos conteúdos de cada capítulo. As concepções de Freire e Koellreutter, estabelecidas como orientação para o desenvolvimento do trabalho, foram fundamentais para determinar possíveis soluções às questões levantadas a princípio, concernentes à contextualização das ações educacionais no mundo contemporâneo.

Um dos aspectos que mais se evidenciam no pensamento dos dois educadores diz respeito à necessidade de serem buscados, na realidade dos alunos, elementos que referenciem, significativamente, a prática do ensino. Essa busca levou à realização dos Capítulos II e III, que objetivaram o conhecimento de características gerais das vivências musicais dos alunos, assim como de seus processos de aprendizagem em resposta a uma linha de ensino específica.

A partir dos dados levantados, ressalta-se o fato de que a maioria dos alunos já exerce atividades profissionais, com necessidades específicas, fazendo com que eles esperem que o estudo na faculdade lhes dê respostas imediatas e eficazes. Ao lado das reais necessidades que se apresentam, a tendência ao imediatismo revela-se um componente marcante do perfil do grupo pesquisado, cujas experiências cotidianas envolvem o contato com mídias diversas que compõem o universo de possibilidades que o atual avanço tecnológico permite. Os modos de apreensão do conhecimento constatados, abrangentes e multifacetados, são produto desse universo e, naturalmente, estendem-se às formas como os alunos se relacionam com a música; a facilidade de acesso que eles têm a muitos tipos de música diferentes permite-lhes ampliar não apenas a bagagem de referências, como também a própria expectativa de obter resultados que remetam a uma polivalência de habilidades práticas. Ocorre que a multiplicidade de informações coletadas de fontes diversas, na maior parte das vezes de forma desorientada, acarreta uma formação fragmentada, apresentando lacunas de formação básica, o que se torna um fator limitante para que eles lidem com a prática musical em seus diferentes segmentos.



Diante dessa realidade, pode-se salientar a importância do estudo do contraponto como fator de amadurecimento musical, na medida em que pode estabelecer uma coerência na sedimentação dos conhecimentos, por englobar vários aspectos da linguagem musical, como organicidade rítmica e melódica, harmonia e estrutura formal.

Considerando que os alunos, hoje, têm suas atividades cada vez mais diversificadas, decorrentes, sobretudo, da ampliação do mercado profissional, é preciso que eles possam contar com ferramentas de trabalho que os auxiliem de maneira efetiva no cumprimento de suas funções. O estudo do contraponto pode ser inserido no rol dessas ferramentas, somado aos recursos tecnológicos, cujo papel é de extrema importância na vivência musical da maior parte do grupo pesquisado. Os aparatos eletrônicos permitem a produção de grandes efeitos que, a exemplo de alguns trabalhos analisados, sobrepõem-se a um tratamento mais apurado da escrita musical, aplacando, de certa forma, a ansiedade que os alunos demonstram, em ter resultados rápidos de suas criações. Entretanto, a prática musical em tais bases não contempla as naturais inquietações subseqüentes, e tampouco sustenta um trabalho de maiores proporções, visto que os efeitos são esgotados facilmente se não se aplicam a uma idéia musical consistente.

Essa questão se evidenciou, especialmente, no aprendizado do contraponto tonal que, além de se basear num idioma no qual os alunos se sentem mais à vontade para realizar experiências, contou com os recursos do computador na execução dos trabalhos. Ao final do ano letivo, pôde-se constatar que o estudo do contraponto, da maneira como foi conduzido, despertou a atenção da maioria dos alunos para a importância da escrita musical cuidadosamente elaborada, assim como para a percepção dos resultados decorrentes dessa elaboração.

É possível afirmar que o trabalho pedagógico realizado desenvolveu-se num processo de gradativa consolidação de conceitos básicos na construção do aprendizado. Entre os fatores mais determinantes desse processo inclui-se a conscientização das ocorrências musicais empregadas na escrita; foi observada, entre os alunos, a tendência em deixar fluir, de forma desordenada, os procedimentos mais intuitivos nos exercícios práticos, sem a noção exata da definição e função de tais procedimentos, muitas vezes resultando em falta de



coerência do discurso musical. Os princípios técnicos dos dois tipos de contraponto forneceram um suporte importante ao encaminhamento da prática pedagógica, no sentido de estabelecer critérios para um fazer musical mais consciente, considerando o significado dos elementos da linguagem e as relações entre eles.

As características estilísticas trabalhadas permitiram a determinação de parâmetros objetivos em abordagens específicas, a cada etapa do estudo. Dessa forma, em Contraponto I a didática pautou-se, inicialmente, pela assimilação progressiva dos componentes necessários para o desenvolvimento da fluência melódica, evoluindo para o enfoque da unidade formal, utilizando os recursos imitativos. Partindo de que no contraponto modal o aspecto harmônico não envolve a harmonia tonal, foi possível concentrar as atenções mais exclusivamente no caráter direcional das linhas individuais, assim como na independência das vozes, fatores essenciais da polifonia. Em Contraponto II, o fato de haver um número consideravelmente maior de elementos a se lidar, especialmente relativos ao tratamento harmônico, a ênfase recaiu, a princípio, sobre as relações entre as funções tonais, que conduziram as elaborações melódicas, rítmicas e formais do contraponto.

A revisão bibliográfica contida no Capítulo I mostra diferentes concepções sobre o estudo do contraponto, sendo que cada enfoque pretende suprir carências específicas percebidas na prática pedagógica, defendendo condutas educacionais condizentes às realidades de atuação dos autores. Dessa forma, embora o material didático forneça dados importantes, não pode contemplar de maneira plena as necessidades que se apresentam em contextos diversos. As linhas de ensino que fundamentaram o trabalho exposto no Capítulo III contaram com referências que incluem, além da bibliografia citada, informações coletadas de outros livros e, principalmente, as experiências vivenciadas na prática educativa. Partindo das respostas dos alunos às propostas pedagógicas adotadas, podem ser destacados os seguintes itens:

- A opção por abordar os contrapontos modal e tonal se mostrou apropriada para as classes de Contraponto I e II, na ordem em que foram trabalhados. Como introdução ao pensamento linear, o contraponto modal firmou conceitos de estruturação musical básica,

desenvolvendo a percepção de conduções melódicas simultâneas, com autonomia expressiva das vozes. Pôde-se observar que a vivência musical dos alunos inclui, predominantemente, o contato com tipos de música nos quais é priorizado o tratamento vertical, o que ocorre, em especial, em estilos de música popular. Esse aspecto se torna evidente em alguns métodos de ensino que os alunos citam como referência da formação que tiveram; tais métodos enfocam, fundamentalmente, acordes, sem qualquer consideração ao elemento melódico. Naturalmente, nesses casos, a percepção tende a ser mais aguçada na escuta de simultaneidades verticais do que horizontais. No Contraponto II, ficou nítida a importância de os alunos terem passado pela experiência do Contraponto I, no qual estimulou-se o exercício da escrita orientado pela escuta atenta das linhas do contraponto;

- A utilização do sistema das espécies teve resultados satisfatórios em Contraponto I e II, considerando a diferença de enfoque nos dois casos:
 - o No contraponto modal as espécies têm um caráter mais mecânico do que musical, devido ao treinamento a que se propõe, de trabalhar com um valor rítmico de cada vez. Este aspecto é especialmente apontado como negativo por parte dos autores dos livros didáticos. No entanto, quando cursam o Contraponto I, os alunos não têm ainda a percepção suficientemente desenvolvida para lidar com elementos musicais mais diversificados. Apesar da resistência de alguns alunos e da posição contrária de alguns educadores, pode-se afirmar que o aspecto mecânico referido não teve efeitos danosos no aprendizado, conforme mostraram as composições finais;
 - o As espécies, da forma como foram trabalhadas no contraponto tonal, são bastante próximas da composição, o que permitiu identificá-las em exemplos musicais do repertório bachiano. Ademais, conforme foi descrito no Capítulo III, a inclusão de mais de um valor rítmico no

exercício abre possibilidades variadas de desenvolvimento motivico. A importância maior das espécies no contraponto tonal foi relacionada à fundamentação na harmonia para a elaboração melódica e a disposição rítmica das linhas individuais que, obedecendo a uma regularidade quanto à repetição de motivos, visou a favorecer a determinação de um ritmo harmônico propício a um discurso musical coerente. Conforme pôde ser observado em alguns trabalhos dos alunos, contextos que têm uma construção mais livre do ponto de vista rítmico, muitas vezes, dificultam o estabelecimento de uma lógica nas seqüências das funções harmônicas. O trabalho com as espécies, dessa forma, mostrou-se adequado a firmar as bases da lógica referida, como preparação para a composição;

- O empenho no estudo foi, expressivamente, intensificado na etapa dos trabalhos de composição de contraponto tonal, na qual os contatos com os alunos eram estabelecidos, além das aulas, por e-mail. É interessante notar que, na utilização de um canal de comunicação próprio da contemporaneidade, resgata-se, de certo modo, uma prática que, até o século XIX, foi a base do ensino musical: a instrução individualizada. É certo que essa prática educativa ainda subsiste, especialmente no que se refere a aulas de instrumento e canto. Porém, disciplinas como contraponto, harmonia, percepção, análise, entre outras, são trabalhadas, ao menos na faculdade, coletivamente. Um dos aspectos positivos desses contatos foi fazer com que os alunos revisassem, atentamente, as composições e refizessem o que fosse necessário, visto que um dos traços mais característicos observados nos alunos atuais consiste em não voltar ao que já está escrito, considerando definitivas as primeiras elaborações;
- O fato de ter concluído o trabalho dos dois tipos de contraponto com composições sobre formas definidas favoreceu a compreensão dos alunos quanto ao caráter prático do estudo, que muitas vezes é incluído, equivocadamente, na categoria de “matérias teóricas”.

Embora haja certas linhas de pensamento, presentes no material didático explorado no Capítulo I, que consideram o estudo do contraponto simplesmente um método de treinamento, há evidências claras de que hoje, mais do que em qualquer época passada, é preciso que os alunos vislumbrem possibilidades de aplicação daquilo que aprendem. Esta constatação parte de que:

- Independentemente do curso que fazem na faculdade, os alunos têm suas atividades musicais cada vez mais relacionadas a composições e arranjos. O perfil dos alunos sofreu mudanças consideráveis nesse aspecto, nos últimos dez anos. Anteriormente, o quadro dos estudantes da faculdade de música era composto quase exclusivamente de instrumentistas que, em sua grande maioria, só tinham a preocupação de tocar o seu instrumento. Nesse caso, disciplinas como contraponto e outras “matérias teóricas” eram cumpridas burocraticamente, relegadas a um papel secundário no aprendizado. Hoje os instrumentistas, ainda em número superior ao dos outros estudantes de música, além da dedicação ao instrumento, atuam em outras áreas, nas quais são exigidas habilidades diversas que envolvem, sobretudo, a prática da escrita musical eficaz e criativa;
- Nas formas trabalhadas nas composições procurou-se uma abrangência de elementos formais básicos para a compreensão da importância da coerência e da lógica na estruturação da linguagem musical. Os dois tipos de contraponto mostraram possibilidades de contribuir para essa compreensão, posto que exploram variadas possibilidades de desenvolvimento temático; no caso do contraponto tonal, conta-se, ainda, com o estabelecimento de um discurso harmônico como fator determinante da estrutura formal. Ressalta-se que os recursos contrapontísticos trabalhados, aplicáveis também a outros estilos que não os enfocados no estudo, apresentam especial relevância nos idiomas musicais surgidos a partir



do início do século XX. A atonalidade, em muitas das suas vertentes, a exemplo do dodecafonismo e do serialismo é, fundamentalmente, calcada no fenômeno melódico, na medida em que depende de uma organização baseada em relações temáticas.

Ao finalizar este trabalho, pode-se concluir que as ações que cercaram o ensino e o aprendizado do contraponto nas experiências relatadas mostraram-se capazes de contemplar as necessidades que se evidenciam na formação dos alunos na realidade atual. A reflexão decorrente da pesquisa remete à reafirmação da concepção de educação, presente em todas as etapas da realização do trabalho, como um processo dinâmico, que tem como prioridade o diálogo permanente entre ensino e aprendizado, no qual as duas partes devem ser movidas por inquietações que impulsionem a busca constante por novas possibilidades de ação e transformação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BENJAMIN, T. *The craft of modal counterpoint*. New York: Schirmer Books, 1979.
- _____. *Counterpoint in the style of J. S. Bach*. N. York: Schirmer Books, 1986.
- BOULEZ, P. *A música hoje*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BRANDÃO, C. R. *O que é o método Paulo Freire*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CARVALHO, A. R. *Contraponto modal*. Manual Prático. Porto Alegre: Sagra Luzzatto Novak Multimedia, 2000.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRITELLI, D. M. Para recuperar a educação. In: HEIDEGGER, M. *Todos nós...ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes, 1981.
- FONTEERRADA, M. T. O. *Educação musical, investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1991.
- _____. *A linha e a rede*. Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1997.
- _____. *O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Tese de Livre-Docência. Instituto de Artes – UNESP. São Paulo, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Educação e mudança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 A.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 B.



FUBINI, E. *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madri: Alianza Musical, 1990.

GOODE, W. J.; HATT, A. K. *Métodos em pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GROUT, D.; PALISCA, C. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

JEPPESEN, K. *Counterpoint - The polyphonic vocal style of the sixteenth century*. N. York: Dover Publications, 1992.

KENNAN, K. *Counterpoint based on eighteenth century practice*. 4. ed. N. Jersey: Prentice Hall, 1999.

KOELLREUTTER, H. J. *Contraponto modal do séc. XVI (Palestrina)*. 2. ed. Brasília, MusiMed, 1996.

_____. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

KRENEK, E. *Modal counterpoint in the style of the sixteenth century*. London: Boosey and Hawkes, 1959.

_____. *Studi di contrappunto basati sul sistema dodecafonico*. Milão: Curci, 1983.

_____. *Tonal counterpoint in the style of the eighteenth century*. London: Boosey and Hawkes, 1958.

MANN, A. *The study of counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad Parnassum*. New York-London: W.W. Norton & Company, 1971.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MOTTE, D. *Contrapunto*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1991.

OWEN, H. *Modal and tonal counterpoint*. N. York: Schirmer Books, 1992.



- PISTON, W. *Counterpoint*. N. York: W. W. Norton & Company, Inc., 1947.
- SADIE, S. (ed.) *The new Grove dictionary of music and musicians*. v. 29. London: Macmillan Publishers Limited, 2001.
- SCHOENBERG, A. *Exercícios preliminares de contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001.
- SEARLE, H. *El contrapunto del siglo XX*. Barcelona: Vergara, 1957.
- STRAVINSKY, I. *Poética da música*. Lisboa: Dom Quixote, 1971.
- STRUNK, O. (org.). *Source readings in music history*. 3. ed. N. York: W. W. Norton & Company, 1998.
- TRAGTENBERG, L. *Contraponto - uma arte de compor*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARENDT, R. I.; WINITZKY, N. E.; TANNENBAUM, M. D. *Exploring teaching*. N. York: McGraw Hill, 1998.
- AZEVEDO, I. B. *O prazer da produção científica*. Piracicaba: Unimep, 1999.
- BERTUCCI, J. T. *Tratado de contrapunto*. Buenos Aires: Ricordi, s. d.
- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, CUNHA, V. H. (org.). *Joel Martins...um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: Educ, 1997.
- BRITO, T. A. *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- CARVALHO, A. R. *O ensino do contraponto nas universidades brasileiras*. Porto Alegre: Curso de Pós Graduação. Núcleo de estudos avançados - UFRS, 1995.
- CRUZ, C.; RIBEIRO, U. *Metodologia científica*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2003.
- DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* Rio de Janeiro: Livraria Tijuca Ltda., 1992.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FLUSSER, V. *A educação musical diante de novos paradigmas do fim do século*. Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical. I Encontro Regional Sul da Abem. Londrina, 1997.
- FORKEL, J. N. *Juan Sebastian Bach*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.
- _____. *Ensino de música e pós-modernismo*. Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical. I Encontro Regional Sul da Abem. Londrina, 1997.
- KATER, C. H. J. Koellreutter: música e educação em movimento. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

KEMP, A. E. (org.). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KLEBER, M. O. *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Unesp. São Paulo, 2000.

_____. *As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional*. Anais do IV Encontro Regional Sul da Abem. Santa Maria, 2001.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 1*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1988.

_____. A música na era tecnológica. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997.

_____. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997.

_____. *Reparos e reflexões*. In: KATER, Carlos (org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997.

KREHL, S. *Contraponto*. Barcelona: Labor, 1953.

LEUCHTER, E. *Ensayo sobre la evolución de la musica en occidente*. 3. ed. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1946.

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

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

RAMPAZZO, L. *Metodologia científica*. 2. ed. São José dos Campos: Stiliano, 2001.

REIMER, B. *A Philosophy of Music Education*. N. Jersey: Prentice Hall, 1970.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social. Métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker, 2001.

- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, A. F. T. *Desigualdade social e dualidade escolar – Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Edunesp, 1991.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, J. *Transformações globais e respostas da educação musical*. Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical. I Encontro Regional Sul da Abem. Londrina, 1997.
- SWINDALE, O. *Polyphonic composition: an introduction to the art of composing vocal counterpoint in the sixteenth-century style*. Oxford: Oxford University, 1989.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRIVINOS, A., N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, F. M. S. *O construtivismo e a capacitação de professores*. Disponível em: <www.connect.com.br/~ntemg7/construt.htm+construtivismo&hl=pt&ie=UTF-8> Acesso em: 1º dez 2002.



ANEXO I

QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado a uma amostra de quarenta alunos. Em algumas questões, o total de respostas ultrapassa esse número em razão de as questões possibilitarem mais de uma citação por cada aluno.

1. Como foi seu estudo de música antes de entrar na faculdade? Procure traçar um histórico claro, se possível, de acordo com os itens abaixo:

- **Iniciação musical;**
- **Escolas ou cursos que frequentou, inclusive cursos livres e aulas particulares. Cite a experiência ou as experiências que foram mais significativas para você, em relação a cursos ou professores:**
- **Quanto tempo durou o estudo de música antes do ingresso na faculdade.**

INICIAÇÃO MUSICAL	Nº DE RESPOSTAS
Aulas particulares de instrumento	13
Escolas de música	10
Ensino informal, recebido de pais ou de parentes próximos	7
Conservatórios	6
Escolas de primeiro e de segundo graus	4
TOTAL	40

Escolas citadas:

- Escolas de música: CLAM (3); EPAM (2); Espaço Musical (2); Academia Carlos Iafelice (1); Imagine Centro Musical (1); Musicalização Márcia Visconti (1).
- Conservatórios: Brooklin Paulista (2); de Catanduva (1); de Curitiba (1); Modelo (1); Vila Mariana (1).
- Primeiro e segundo grau: Rudolf Steiner (2); não especificadas (2).

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	Nº DE RESPOSTAS
Aulas particulares	21
Escolas de música	16
Conservatórios	14
<i>Workshops / Master Classes / Cursos de duração determinada</i>	12
Revistas especializadas	2
TOTAL	65

Escolas citadas:

- Escolas de música: CLAM (5); ULM (3); Cameratti (1); Opus (1); Municipal de Música (1); Espaço Musical (1); Espaço Violação (1); IG&T (1); Imagine Centro Musical (1); Teca Oficina de Música (1).
- Conservatórios: Brooklin Paulista (2); de Tatuí (2); Marcelo Tupinambá (2); Souza Lima (2); *Ars et Scientia* (1); de Catanduva (1); Jardim São Paulo (1); Mário de Andrade (1); de Santana (1); Vila Mariana (1).
- *Workshops / Master Classes / Cursos de duração determinada*: Instrumento (3); Preparatório para vestibular (3); Análise (2); Composição (1); Produção musical (1); Didática e literatura pianística (1); Introdução ao canto coral (1).

EXPERIÊNCIAS POSITIVAS	Nº DE RESPOSTAS
Contato com um professor específico	8
Participação de grupos musicais	8
EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS	
Decepção com escolas	4
Trabalho exclusivo na prática instrumental	2
Não responderam	18
TOTAL	40

Professores citados (experiências positivas): Paulo Von Zuben (2); Koellreutter (1); Luizão do baixo (1); Haroldo Outa (1); Mauricio Leite (1); Carlos Alberto Dias (1) Ulisses Rocha (1).

Grupos citados (experiências positivas): Banda de alunos do CLAM (3); Coral da Escola Rudolf Steiner (2); Grupo de gaitas (1); Coralusp (1); Octeto de violões co Conservatório Vila Mariana (1).

Escolas citadas (experiências negativas): Conservatório Jardim São Paulo (1); Unicamp (1).

TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR AO INGRESSO NA FACULDADE	Nº DE RESPOSTAS
1 a 5 anos	7
6 a 10 anos	10
11 a 15 anos	15
16 a 20 anos	3
Não responderam	5
TOTAL	40

2. Você faz ou já fez algum curso (de música ou não), paralelamente à faculdade? Qual?

Sim: 26 respostas.

Não: 14 respostas.

CURSOS	Nº DE RESPOSTAS
De duração indeterminada, incluindo aulas particulares de instrumento	20
De duração determinada	16
De outras áreas	7
TOTAL	43

Cursos de duração indeterminada: aulas particulares de instrumento (15); Escola Groove (1); Escola Livre de Música Camerati (1); Conservatório Souza Lima

(1); Análise de música orquestral do séc. XX (1); Música aplicada à tecnologia de produção de CDs em estúdio (1).

TIPOS DE ATIVIDADES

Cursos de duração determinada: Música do século XX (3); Improvisação (2); Técnicas de estúdio (1); Estágio com regentes (1); Produção musical (1); Workshop de instrumento (1); Workshop de Composição (1); Summer Performance Program – Berklee (1); "International Summer Course 2002 – Music and Dance Education: Orff Schulwerk" Universidade Mozarteum - Orff Institut (1); Workshops: Dança e improvisação em música - Xylophone & Co. Áustria (1); Festival de Curitiba (1); Festival da UFMG (1); Festival de Ourinhos (1).

Cursos em outras áreas: Línguas estrangeiras (3); Administração de empresa (1); Geografia (1); Curso Superior de Teologia; (1); História (1).

3. *Você trabalha ou já trabalhou profissionalmente com música? Especifique o tipo de trabalho.*

Sim: 39 respostas.

Não: 1 resposta.

TIPOS DE ATIVIDADES	Nº DE RESPOSTAS
Execução musical em eventos e gravações	33
Aulas de música	24
Arranjos e produções	8
Atividades diversas	5
TOTAL	70

Os músicos executantes incluem um membro da Orquestra Jovem Tom Jobim, 2 regentes corais e 2 regentes orquestrais.

Os arranjos e as produções incluem: produções musicais em estúdios (3); trilhas musicais para teatro (2); arranjos em geral (2); produção de *jingles* (1).

As atividades diversas correspondem a: reproduções de CDs (1); trabalho em revistas especializadas (1); oficina de conserto de instrumentos (1); seleção de novos talentos de uma emissora de televisão (1); técnica de gravação (1).

**4. Você tem atividades profissionais em outra área que não seja a de música?
Qual?**

TIPOS DE ATIVIDADES	Nº DE RESPOSTAS
Aulas de inglês	2
Expressão corporal e mímica	1
Desenvolvimento de projeto de pesquisa sobre Espaços sonoros no departamento de geografia da FFLCH	1
Escritório de contabilidade	1
Design gráfico:	1
Ilustração em revistas e jornais	1
Não têm atividades em outras áreas	33
TOTAL	40

5. Você se atualiza quanto à produção musical mais recente (erudita ou popular)? Em caso afirmativo:

5.1. Procura saber sobre os lançamentos do mercado fonográfico?

Especifique os canais de acesso: rádio, TV, Internet, jornais, revistas, etc.

5.2. Freqüenta shows e concertos?

CANAIS DE ACESSO	Nº DE RESPOSTAS
Revistas	20
Jornais	19
Internet	15
Rádio	13
Amigos, alunos, professores	12
Lojas	5
Televisão	4
TOTAL	88

FREQÜÊNCIA A SHOWS E CONCERTOS	Nº DE RESPOSTAS
Shows	29
Concertos	25
TOTAL	54

6. De que forma você ouve música no seu cotidiano?
- 6.1. Concentra sua atenção exclusivamente na música que está ouvindo ou a audição é, na maior parte das vezes, acompanhada de outras atividades (ler, dirigir, operar no computador)?
- 6.2. É objetivo na escolha do que ouve ou, no geral, escolhe aleatoriamente, por exemplo: liga o rádio numa emissora que toca seus estilos preferidos, ou pega ao acaso um CD/K-7/vinil do seu acervo, ou ainda detém-se a ofertas variadas de sites na Internet?

FORMAS DE AUDIÇÃO	Nº DE RESPOSTAS
A audição acompanha qualquer atividade, porém, têm momentos de escuta com maior atenção	30
Só ouvem música quando podem se concentrar	10
TOTAL	40

OBJETIVIDADE NA ESCOLHA DO QUE OUVEM	Nº DE RESPOSTAS
Sempre	22
Às vezes	18
TOTAL	40

7. Em relação às suas preferências musicais:

- 7.1. Existe um estilo musical específico, um compositor ou intérprete que você mais ouve? Qual ou quais?
- 7.2. Há algum tipo de música que você não tem o menor interesse em ouvir? Qual ou quais?

ESTILOS E GÊNEROS PREFERIDOS	Nº DE RESPOSTAS
Jazz	8
MPB (sem especificações)	7
Rock	5
Música erudita (sem especificações)	4
Bossa nova	4
Choro	3
Samba	2
CITADOS POR APENAS UMA PESSOA: Blues, Jovem Guarda, MPB instrumental, Música barroca, Música de câmara, Música étnica, Música indiana, Música nordestina, Música renascentista, Piano solo em qualquer estilo, Pop, Tango, Tropicália	13
TOTAL	46

AUTORES E INTÉRPRETES PREFERIDOS	Nº DE RESPOSTAS
Tom Jobim	13
Chico Buarque	10
Stravinsky	5
Egberto Gismonti	4
João Gilberto	4
Mozart	4
Villa Lobos	3

Astor Piazzolla	3
Beethoven	3
Elis Regina	3
Hermeto Paschoal	3
J. Coltrane	3
João Bosco	3
Miles Davis	3
Bach	2
Baden Powel	2
Bartók	2
Caetano Veloso	2
Charlie Parker	2
Chick Corea	2
Chopin	2
Debussy	2
Djavan	2
Edu Lobo	2
George Benson	2
Gilberto Gil	2
Glenn Gould	2
Ivan Lins	2
Mike Stern	2
Milton Nascimento	2
Pat Metheny	2
Pixinguinha	2
Ravel	2
Steve Wonder	2
Vinicius de Moraes	2
CITADOS POR APENAS UMA PESSOA: Badi Assad, Berio, Bill Evans, Bob Mac Ferin, Bob Marley, Boulez, Brahms, Carmen Cavallaro, Cesar Camargo Mariano, Clara Sverner, Cole Porter, Dave Brubeck, Dorival Caymmi, Ed Motta, Eliana Elias, Francisco	

Mignone, George Benson, Herbie Hancock, Jane Duboc, John Scofield, Keith Jarret, Led Zeppelin, Leila Pinheiro, Lenine, Leo Brower, Ligeti, Liszt, Mahler, Messiaen, Moacir Santos, Noel Rosa, Os Cariocas, Osvaldo Montenegro, Paulo Bellinati, Peri Ribeiro, Rachmaninoff, Rafael Rabelo, Richard Strauss, Rita Lee, Roberto Menescal, Rubens Gonzales, Sepultura, Stan Getz, Thelonious Monk, Toninho Horta, Ulisses Rocha, Vicente Barreto, Wagner Tiso, Wagner, Wes Montgomery.	50
TOTAL	156

ESTILOS E GÊNEROS QUE NÃO DESPERTAM INTERESSE	Nº DE RESPOSTAS
Pagode	11
Axé	8
Sertanejo	6
<i>Funk carioca</i>	5
Música comercial (não especificada)	5
<i>Dance Music</i>	2
Tecno	3
CITADOS POR APENAS UMA PESSOA: Bossa Nova; Dor de cotovelo; Forró; <i>Heavy metal</i> ; Jazz; Música "brega" européia; Música com letras vulgares; Música contemporânea; Música eletroacústica; Ópera; <i>Rock</i> .	11
TOTAL	51

8. Pense numa obra musical que você tenha conhecido recentemente e que despertou seu interesse. Cite o nome da obra e do autor (se não tiver esses dados precisos, dê alguma outra referência) e responda:

8.1. O que chamou sua atenção na primeira audição?

8.2. Houve mais de uma audição? Em caso afirmativo, responda:

8.2.1. Você fez outras descobertas em relação à obra? Quais?

AUTOR OU INTÉRPRETE	OBRA	1ª AUDIÇÃO	2ª AUDIÇÃO	Nº DE RESPOSTAS
Bach	A arte da fuga	Racionalidade/Contraponto	Idem à primeira	2
Bach	Não citada	Contraponto/Inovações	Não citada	2
Schoenberg	Pierrot Lunaire	Racionalidade/Contraponto	Idem à primeira	2
Berio	Sinfonia para vozes	Orquestração/ fluência do discurso/ melodias/multiplicidade de eventos	Despertou interesse pelo autor	2
Alban Berg	Sonata Op. 1	Sem comentários	Criatividade na harmonia, contraponto, originalidade	1
Leo Brower:	El Decameron Negro	Sem comentários	Despertou interesse pelo autor	1
Zemilinsky	Sinfonia Lírica	Sem comentários	Não citada	1
Stravinsky	Agon	Sem comentários	Não citada	1
Meredith Jones	Não citada	Sem comentários	Não citada	1

Bola de Nieve	Não citada	Habilidade instrumental	Não citada	1
Brad Mehldau	Não citada	Habilidade instrumental	Não citada	1
John Zorn	Não citada	Habilidade instrumental	Não citada	1
Joshua Redman	Não citada	Qualidade nos improvisos	Não citada	1
Fernando de Carvalho	Não citada	Virtuosismo vocal	Arranjos	1
Andrea Falconieri	Bella Fanciulla	Simplicidade	Não citada	1
Bach	Paixão segundo São Mateus	Contraponto	Ritmo e harmonia	1
Bela Fleck and the Flecktones	Não citada	Mistura de vários estilos	Não citada	1
Beethoven	Apassionata	Desenvolvimento temático	Despertou interesse pelo autor	1
Brad Mehldau	Não citada	Contraponto	Harmonia simples e melodias complexas	1
C. Ives	Lieder	Escrita vocal e pianística	Idem à primeira	1
Brahms	Réquiem Alemão	Instrumentação	Despertou interesse pelo autor	1
Debussy	Não citada	Contraponto/Inovações	Ritmo, harmonia e melodias	1
Edu Lobo	CD Cantiga de longe	Instrumentação e arranjos	Despertou interesse em tocar as obras	1

Giacinto Scelsi	Não citada	Trabalho com massas sonoras	Não citada	1
Orquestra Família Itiberê	CD Pedra do Espia	Timbres e arranjos	Não citada	1
Não citado	CD Ouro Negro	Interpretações	Arranjos	1
Messiaen	Não citada	Ritmo e timbres	Não citada	1
Mozart	Concerto para oboé	Orquestração/ fluência do discurso/ melodias	Despertou interesse pelo autor	1
Não citado	Música serial (sem citação de obras)	Idéias geniais que soam "chatas"	Não citada	1
Noel Rosa, Orlando Silva, Nora Ney, Dalva de Oliveira	Não citada	Letras	Não citada	1
Roberto Votta	Brincadeiras	Criatividade	Não citada	1
Lenine	Não citada	Exploração vocal com auxílio de recursos eletrônicos	Não citada	1
Stravinsky	Petruchka	Alterações rítmicas e fusões tonais	Instrumentação	1
Varèse	Ionization	Divisão rítmica e variações	Criação de tensões sem utilização de harmonia	1
Banda DICA	Não citada	Habilidade instrumental	Despertou interesse em tocar as obras	1

Ravel	Introdução e Allegro	Harmonia/Contraponto	Desenvolvimento temático	1
Zbigniew Preisner	Não citada	Beleza da melodia	Despertou interesse em tocar as obras	1
Não respondidas				3
TOTAL				44

NEXO II**PROGRAMAS DE ENSINO**

CURSO: Bacharelados em Canto, Instrumento, Composição e Regência; Licenciatura em Educação Artística – habilitação em música.

DISCIPLINA: Contraponto I

CARGA HORÁRIA: 80 horas aula

DOCENTE: Vera Helena Massuh Cury

EMENTA: O Contraponto a duas vozes, baseado na música da G. P. Palestrina.

OBJETIVOS:

- Conhecer os princípios básicos da polifonia vocal do Renascimento;
- Aguçar a percepção da autonomia expressiva das linhas melódicas;
- Tomar contato com a música de transição do modalismo para o tonalismo, na prática da composição contrapontística.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- 1º semestre: 2 provas bimestrais;
- 2º semestre: trabalhos extraclasse, feitos individualmente e em duplas;
- Participação efetiva em aula;

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas, tendo como suporte a bibliografia recomendada;
- Audição de exemplos musicais;
- Exercícios feitos em aula, executados pela classe;
- Exercícios extraclasse individuais, analisados e comentados coletivamente.

CONTEÚDO

- Os modos litúrgicos e suas alterações;
- Composição de Cantus Firmus;

3. Os aspectos melódico e harmônico do Contraponto a duas vozes, sistematizado em 5 espécies, de acordo com os valores rítmicos utilizados na composição, tendo como base o Cantus Firmus;
4. Composição livre a duas vozes, sem Cantus Firmus;
5. Os diferentes tipos de imitação;
6. Composição de Bicínios - pequenas peças instrumentais a duas vozes;
7. Colocação de texto em linhas melódicas individuais;
8. Composição de moteto a duas vozes.

OUTRAS ATIVIDADES: apresentação de trabalhos de composição (Bicínios e Motetos) na Semana de Artes da Faculdade.

BIBLIOGRAFIA:

PEPPESEN, K. *The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century*. N. York: Dover Publications, 1992.

SOELLREUTTER, H. J. *Contraponto Modal do Séc. XVI (Palestrina)*. 2. ed. Brasília, MusiMed Editora, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARVALHO, A. R. *Contraponto modal. Manual Prático*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto: Novak Multimedia, 2000.

MOTTE, D. *Contrapunto*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1991.

OWEN, H. *Modal and Tonal Counterpoint*. N. York, Schirmer Books, 1992.

CURSO: Bacharelados em Canto, Instrumento, Composição e Regência; Licenciatura em Educação Artística – habilitação em música.

DISCIPLINA: Contraponto II

CARGA HORÁRIA: 80 horas aula

DOCENTE: Vera Helena Massuh Cury

EMENTA: O Contraponto Tonal a duas vozes, baseado na música de J. S. Bach.

OBJETIVOS:

- Conhecer os princípios básicos da escrita contrapontística a duas vozes, fundamentada nas relações tonais;
- Aguçar a percepção da autonomia expressiva das linhas melódicas;
- Facilitar o entendimento e a interpretação da estrutura contrapontística tonal em diferentes estilos.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- 1º semestre: 1º bimestre – Trabalhos individuais extraclasse;
2º bimestre – Prova.
- 2º semestre: Trabalhos extraclasse, feitos individualmente e em duplas.
- Participação efetiva em aula.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivas, tendo como suporte a bibliografia recomendada e apostilas preparadas pela professora;
- Audição e análise de exemplos musicais;
- Exercícios extraclasse, comentados e analisados na sala de aula e no CAT.

CONTEÚDO

1. A linha melódica baseada na estrutura harmônica.

2. Contraponto a duas vozes:

2.1. Relação de nota contra nota:

- Definição de funções harmônicas;
- Sequências harmônicas mais usuais.

2.2. Relação de 2 notas contra uma.

- Notas estranhas à Harmonia: notas de passagem, bordaduras, apogiaturas, escapadas.

2.3. Relação de 3 e 4 notas contra uma.

2.4. Notas sincopadas.

2.5. Contraponto Florido.

3. Suite Barroca:

3.1. Danças fixas.

3.2. Danças móveis.

4. Invenção a duas vozes.

OUTRAS ATIVIDADES: apresentação de trabalhos de composição (Danças de Suite e Invenções a duas vozes) na Semana de Artes da Faculdade.

BIBLIOGRAFIA:

BEJAMIN, T. *Counterpoint in the Style of J. S. Bach*. N. York, Schirmer Books, 1986.

BEJAMIN, T. *Counterpoint Based on Eighteenth Century Practice*. 4ª ed.. N. Jersey, Prentice Hall, Inc., 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BEJAMIN, T. *Contrapunto*. 2. Ed. Barcelona: Editorial Labor, 1991.

BEJAMIN, T. *Modal and Tonal Counterpoint*. N. York, Schirmer Books, 1992.

BEJAMIN, T. *Counterpoint*. New York: W. W. Norton & Company, 1947.

BEJAMIN, T. *Exercícios preliminares de Contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001.



