

RODRIGO CARDOSO AFFONSO

**REPENSANDO O ENSINO DE CONTRAPONTO
NO BRASIL**

**RIO DE JANEIRO
2002**

RODRIGO CARDOSO AFFONSO

**REPENSANDO O ENSINO DE CONTRAPONTO
NO BRASIL**

RODRIGO CARDOSO AFFONSO

REPENSANDO O ENSINO DE CONTRAPONTO
NO BRASIL

Monografia apresentada ao Instituto
Villa-Lobos da Universidade do Rio
de Janeiro para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Artística –
Habilitação em Música

Professor Orientador: ANTÔNIO GUERREIRO

Rio de Janeiro
2002

Agradecimentos

Ao meu Deus, pela amizade e amor que têm caracterizado a minha vida.

Aos meus pais, minha avó e Clarice.

À Mônica Duarte.

A Antônio Guerreiro. Por me desafiar a ser melhor sempre. Por me ensinar Música enquanto eu ingenuamente achava que estava aprendendo “harmonia e contraponto”...

(Sem querer parecer pedante, a Johann Sebastian Bach e aos chorões violonistas de sete cordas: minhas primeiras constatações do que seria o contraponto.)

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar criticamente o ensino de contraponto nos cursos de graduação em música. O autor analisa o método *Gradus ad Parnassum*, de Johann Joseph Fux, verificando as influências que este deixou para o ensino de contraponto nas universidades brasileiras. Apresenta ainda o livro de Ernst Krenek, *Tonal Counterpoint in the Style of the Eighteenth Century*, realçando aspectos que poderiam ser adotados na pedagogia da matéria, no sentido de um ensino dinâmico e dialógico.

Constatou-se a forte tendência por parte dos professores a tratar esta disciplina de forma tecnicista, tomando o método de Fux como principal modelo didático. Durante a pesquisa, no entanto, ficou evidenciado que as falhas do ensino de contraponto são basicamente decorrência de um mau uso dos métodos: de uma postura docente pouco comprometida com a interlocução professor/aluno e alheia à imediata aplicação musical dos conteúdos trabalhados.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	p.5
2	A pretexto de <i>Gradus ad Parnassum</i>	
2.1	Breve histórico	p.18
2.2	As espécies: uma análise crítica	p.20
2.3	Ritmica	p.25
2.4	Modalismo	p.27
2.5	Enfoque temporal	p.29
2.6	O legado	p.30
3	<i>Tonal Counterpoint</i> : uma alternativa pedagógica	p.35
4	CONCLUSÃO	p.39
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.43

1 INTRODUÇÃO

Essencial é ao nosso ver uma releitura do ensino de contraponto nas universidades brasileiras. Esta é uma disciplina de caráter fundamental na formação acadêmica dos alunos, sejam de graduação ou pós-graduação. Ocorre, no entanto, que a grande maioria de nossas universidades oferece Contraponto apenas para os alunos do Bacharelado em Composição e Regência. É curiosa esta discriminação. Tomemos por exemplo outras disciplinas de nossas grades curriculares tais como Percepção Musical e Harmonia. Ambas são obrigatórias no curso de qualquer estudante de música. São saberes indispensáveis à formação do músico, e é senso comum o reconhecimento de sua importância na carreira profissional dos estudantes, seja para os que atuarão como intérpretes, compositores ou professores. Já contraponto... Seria, segundo demonstra o currículo atual, um aprofundamento de importância apenas para quem compõe e necessitará lidar com texturas polifônicas eventualmente, ou regentes, os quais necessitarão de um embasamento no campo da polifonia para fins de análise e construção de interpretação.

Este tipo de planejamento curricular priva diversos alunos de trabalharem com práticas contrapontísticas exatamente porque não considera a importância e relevância deste estudo. Exatamente por não pensar nas inúmeras possibilidades de ensino musical inerentes à prática contrapontística.

“O estudo de contraponto é essencial à formação do músico, mas ainda não recebeu o merecido lugar nos currículos em nível de graduação. O contraponto desenvolve o ouvido interno, a capacidade de identificar vozes e a percepção musical, auxiliando na compreensão da estrutura do discurso musical, sendo ainda indispensável à composição e à análise musical. É fundamental para o compositor e o educador musical ao compor trechos musicais para fins didáticos.” (Carvalho *et al.*, 2000, p.27)

Inúmeras outras qualidades poderiam ser destacadas salientando a necessidade de um maior destaque ao ensino de contraponto nas nossas universidades, como por exemplo

Thomas Benjamin (Benjamin¹ apud Carvalho, 2000, p.28) menciona, dizendo que o estudo de contraponto pode funcionar como um corretivo para muitos cursos de teoria que seguem uma orientação estritamente vertical e tendem a igualar música e harmonia. Any Raquel Carvalho referindo-se a Salzer e Schachter aponta alguns problemas citados pelos autores:

“a disciplina pode conter conteúdos completamente divergentes de uma escola para outra; em geral lhe é atribuída papel periférico no currículo musical; muitas vezes é aplicada somente à música do século XVI e, mesmo assim, restringindo-se a uma única fase desta música; ou é considerado fundamental apenas para o estudo da invenção, cânone e fuga.” (Salzer & Schachter² apud Carvalho, 2000, p.28)

Uma grande responsável por esta pequena permeação do contraponto nas universidades brasileiras é a lacuna de bibliografia originalmente em português ou traduzida para este. De publicações nacionais possuímos poucas que merecem destaque. Entre elas: “Curso de Contraponto”, de José Paulo da Silva, também autor do famoso “Manual de Fuga”; “Contraponto Modal do Século XVI (Palestrina)”, de Hans Joachim Koellreutter; “Sei Compor – guia desprezencioso através do contraponto, da imitação e fuga e das formas de composição musical”, do Frei Pedro Sinzig; “Contraponto – uma arte de compor”, de Livio Tragtenberg e “Contraponto Modal”, de Any Raquel Machado. Todos estes trabalhos, possuem grande valor, mas, à exceção dos dois últimos, tratam da questão pedagógica superficialmente. Não discutem o ensino de contraponto satisfatoriamente. Não é esse seu alvo: são métodos práticos por excelência.

“Curso de Contraponto” é uma reprodução clara do pensamento presente nos métodos de contraponto do século XIX da escola francesa, grande influenciadora do ensino musical tradicional brasileiro. Traz poucas inovações. Trata de contraponto pressupondo um pano de fundo harmônico tonal, utiliza espécies rítmicas para apresentar o material de trabalho e acrescenta o contraponto florido a 8 vozes (dois coros). Os dois livros seguintes em nossa

¹ BENJAMIN, Thomas. The Craft of Modal Counterpoint. New York: Schirmer Books, 1979

² SALZER, Felix & SCHACHTER, Carl. Counterpoint in Composition. New York: McGraw-Hill Book Company, 1969

listagem referem-se ao mais significativo método de contraponto existente, dado seu valor histórico na pedagogia desta matéria e sua ampla difusão: *Gradus ad Parnassum* (1725), de Johann Joseph Fux. O livro de Sinzig apesar de pouco conhecido, é excelente, dada sua coerência teórica e a compilação de exemplos da literatura musical que oferece (algo inovador para um método que teve sua primeira edição em 1919). Acrescenta ainda algumas informações ao método de Fux, como o uso de três notas contra uma. É um livro que merece a atenção dos estudantes e professores de contraponto.

Basicamente, “Contraponto Modal do Século XVI (Palestrina)” é uma mera adaptação de uma prática bastante sedimentada e que não aponta soluções eficazes para um ensino de contraponto de caráter dinâmico, ou seja: dá pouca margem para possíveis desdobramentos. Na sua didática, trata de algumas habilidades musicais de forma isolada, postergando sua junção. Não estão previstas nas suas páginas, abordagens ou enfoques distintos de sua sequenciação. É por demais restrito à metodologia que adotou. Koellreutter, inclusive, que afirmava que seu método era não ter método (Santos, 1995, p.30), deixou-nos publicada uma imensa contradição a essa afirmativa...

O livro de Tragtenberg é muito bom e merece atenção. O autor opta por utilizar o contraponto tonal. Crê que este

“oferece bases seguras que podem ser utilizadas em qualquer estilo musical: dodecafônico, *jazz*, serial integral, na música popular e na improvisação. Isso porque os princípios básicos do contraponto tonal estão fundados sobre a análise e estrutura da própria natureza físico-acústica do som” (Tragtenberg *et al.*, 1994, p.16).

Justifica suas preferências pelos procedimentos utilizados, como por exemplo o uso das espécies rítmicas definidas por Fux, situando suas escolhas em meio às diferentes linhas de ensino de contraponto. Tragtenberg é um dos poucos autores nacionais que discutem o ensino do contraponto propriamente.

Por razões similares, não pudemos desconsiderar o livro da professora Any Raquel Carvalho: um marco no ensino de contraponto no Brasil. Esta disciplina vem sendo alvo de

seus estudos já de longa data, e no seu método ela abre espaço para traçar um breve histórico da prática contrapontística, comenta a polêmica em torno das possibilidades ou não do ensino de contraponto ser concomitante ao de harmonia e também justifica sua escolha pedagógica pela adoção do modalismo ao invés do tonalismo como fundamento do ensino de contraponto. Seu método é absolutamente lúcido, prático, pertinente na orientação pedagógica escolhida e original na literatura brasileira ao fornecer um quadro geral do ensino de contraponto. Percebemos porém que na adoção de sua linha sistemática, ainda que justificada pelo desejo de fornecer um curso breve, a autora não consegue afastar-se de um ensino que trata a aquisição técnica como estudo isolado. Assim, mencionamos seu trabalho apenas no que tange ao desenho do cenário brasileiro. O método em si não oferece aspectos relevantes para os objetivos de nossa pesquisa.

Pelo mesmo motivo, a linha sistemática, não trataremos do livro de Arnold Schoenberg, traduzido para o português, “Exercícios Preliminares em Contraponto”. É sem dúvida mais uma grande obra deste mestre, principalmente pela quantidade de exemplos comentados. No entanto, Schoenberg dispõe os elementos do conteúdo programático conforme fez Fux: isolando eventos rítmicos, com os quais o aluno irá trabalhar para então adquirir a técnica necessária à composição.

Há ainda um método que pode ser citado por representar uma linha bastante comum do ensino de contraponto hoje. Trata-se da apostila do professor Antonio Adolfo, utilizado na sua escola de música (curso livre).

Notadamente no jazz, houve autores que se propuseram a traçar métodos que auxiliassem o aluno a aplicar técnicas contrapontísticas, ou mais comumente apenas enfocaram um cuidado maior para a condução das vozes - mesmo em textura seccional (bloco) - e expansão da gama de texturas, isto é, maior variedade no tecido vocal/instrumental.

A maior deficiência destes métodos, com os quais situamos a apostila “Contraponto”, de Antonio Adolfo, reside na sua falta conteúdo. São na maioria dos casos, de rápida aplicação, e para tanto, deixam ocultas questões de ordem histórica, estilística, além de estarem por demais presos a um pano de fundo harmônico: as notas melódicas são avaliadas quase que exclusivamente por parâmetros harmônicos. O resultado polifônico obtido por estes métodos recentes não é efetivo. As linhas melódicas construídas são desprovidas de sentido próprio, servindo mais como contracantos e recheios harmônicos. São pouco evidentes as relações entre as vozes envolvidas que não sejam a de subordinação a um esquema harmônico comum, obedecendo regras que as atrelam a este.

Pretendemos com esta monografia, colaborar na superação das dificuldades encontradas. Queremos pensar um estudo de contraponto que priorize a prática musical e que seja “caminhado” por professor e aluno, ao invés de encaminhado pelo professor, de acordo com um método escolhido. Buscamos repensar o ensino desta matéria, em particular no quadro das universidades brasileiras, trazendo-a para o centro do debate pedagógico, localizando causas de sua má aplicação.

O ensino de contraponto é ainda hoje desenvolvido segundo paradigmas bastante questionáveis à luz das correntes de ensino surgidas no século XX. Se várias disciplinas tiveram suas metodologias relidas, buscando priorizar a participação do aluno no processo educacional ou por exemplo, definindo o professor como alguém que vai buscar dividir com o aluno o papel de construir conhecimento, o Contraponto aqui no Brasil teve um rumo distinto: permaneceu predominantemente ligado a correntes de ensino tradicionais. Esteve ilhado. A abordagem mais comum destinada a esta disciplina seja nos livros publicados ou nas salas de aula valoriza o método adotado e a figura do professor em quase total alienamento do papel do aluno. É quando nos referimos à participação do estudante, estamos evidentemente nos referindo aos acréscimos que ele pode efetivar na construção do conhecimento se a sua

bagagem, suas experiências prévias, e gostos forem considerados. Na quase totalidade dos métodos existentes, o contraponto é tido por um conjunto de saberes completo e fechado. Sim, infelizmente muitos são herméticos e excludentes assim como é tratado o próprio conteúdo disciplinar. São traçados de forma absolutamente sequencial: hierarquizando os elementos a serem estudados e dispendo-os de forma linear pré-estabelecida.

Talvez a disposição sequencial do conteúdo seja algo inerente aos métodos. Não havendo contudo ajustes propostos pelo professor da disciplina, é consequência provável que seu ensino acabe por resumir-se a um mero repasse. Não se considera que exatamente por ser um elemento composicional, ou em alguns casos a própria essência da composição, ele está em constante transformação tal como a própria história pode nos confirmar. Basta olharmos para a polifonia do século XIV, ainda incipiente, e acompanharmos as mudanças que esta vem sofrendo desde então. Percebemos as diferentes aquisições no campo da estruturação do discurso musical, seja no tocante ao sistema escolhido (modal, tonal, etc); no predomínio de textura de melodia acompanhada em oposição à polifônica, em determinados períodos como o início do Barroco; nas inclinações estéticas dos compositores e função social da música em variados períodos históricos; nos diferentes patrocinadores da arte musical ao longo da história; na evolução da escrita instrumental idiomática; e até mesmo no relativo à crescente complexidade na criação de melodias que a construção e o aperfeiçoamento de instrumentos possibilitaram... Vemos como a prática contrapontística e seu respectivo ensino se adequaram a essas transformações.

Seus métodos de ensino, constituem o centro de polêmicas há muito tempo (pode-se afirmar que desde sua publicação) e continuam advogando para si a melhor forma de introduzir os conhecimentos contrapontísticos. Ainda hoje, inúmeros outros métodos continuam sendo lançados, buscando acompanhar os novos rumos da prática musical. Várias são as correntes de ensino de contraponto: algumas privilegiam o uso de material tonal,

outras, o modal; há um antigo debate no tocante à possibilidade do seu ensino ser concomitante ou mesmo anterior ao de harmonia; métodos discordam acerca da apresentação do material, a sistematização do conteúdo; e praticamente todos optam por trabalhar com elementos musicais datados de períodos estéticos do passado, o que faz sentido, se considerarmos a dificuldade de qualquer autor em ter clareza suficiente sobre seu próprio momento histórico.

O olhar que lançamos sobre estas questões não é em nenhuma hipótese alheio a este debate tão significativo e propulsor de novas publicações nesta matéria. Passaremos por revista algumas regras e abordagens que são material específico da disciplina. Optamos, contudo, por uma análise que privilegiará discussões pouquíssimo exercitadas quando o assunto é contraponto, mas que já têm ampla difusão nos centros musicais acadêmicos no Brasil. Estamos nos referindo a um referencial teórico traçado fora das polêmicas e debates exclusivamente presos ao contraponto e ao universo próprio que seu estudo às vezes parece erigir. Nosso interesse maior é pensar a situação do ensino de contraponto no Brasil realçando os paradigmas curriculares que têm sido a marca deste ensino. **Mostrar os modelos teóricos que permeiam a sua prática pedagógica e têm se esquivado de uma análise crítica, tal a sua extrema rigidez e tradição.** Nosso olhar justifica a pertinência deste trabalho exatamente por trazer para o foco da discussão pedagógico-musical o contraponto, até hoje tratado quase que unicamente dentro de seus próprios termos. Verdade é que o contraponto deixou de ser uma disciplina básica na formação dos músicos (e podemos seguramente aplicar esta afirmativa à educação em todo o mundo de cultura ocidental). Isso é verificável com clareza a partir de meados do século XIX, quando curricularmente a harmonia suplantou o lugar até então de exclusividade do contraponto. Cremos que a conseqüente restrição do ensino de contraponto é uma das explicações para o reduzido número de debates genuinamente pedagógicos nesta matéria.

Sim, o ensino de contraponto não possui hoje o papel destacado que teve outrora. Datando de meados do século XIX, o currículo do ensino musical sofreu uma sensível mudança: assumindo o papel de matéria principal na orientação composicional dos alunos, firmou-se a harmonia.

Pode-se dizer que com a criação do Conservatório de Paris, no final do século XVIII (1795), o ensino musical dos jovens compositores passou por uma significativa transformação. Uma mudança de tal ordem, que até nossos dias se fazem presentes suas consequências. Não apenas a grade curricular na formação dos compositores (e, seria possível dizer, de todos os estudantes de música) foi alterada, como o próprio pensamento musical foi tomado por uma nova abordagem decorrente dos caminhos que a prática musical sugeria.

Até o século XVIII, somente o contraponto era ensinado aos jovens compositores. Embora houvesse tratados de harmonia - dentre os quais o mais relevante foi o de Rameau (*Traité de l'harmonie*, 1722) - , aqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos nesta área, na maioria das vezes eram obrigados a restringir seus estudos à coleta de informações na análise de obras, tendo em vista a recência da matéria e por consequência, a ineficácia dos métodos.

Começar o ensino pela harmonia foi sem dúvida uma grande mudança: representou, por um lado, uma continuidade no caminho que a composição musical vinha trilhando, e por outro, lançou os fundamentos para uma nova abordagem da percepção e do fazer musical que inúmeros alunos e músicos em geral viriam a seguir, e que até hoje caracteriza a nossa grade curricular básica, seja no âmbito acadêmico ou quando nos referimos aos cursos livres de música. O pensamento harmônico vinha tomar para si um lugar que sempre havia sido da escrita polifônica. Contraponto virou “artigo de luxo”, e nos deteremos posteriormente nesta afirmação.

O uso frequente da relação sensível/tônica; a prática cada vez mais sedimentada da *musica ficta*; a supressão do uso dos modos eclesiásticos, cedendo lugar aos modos jônico e eólico; a aceitação do temperamento como sistema de afinação durante o período barroco; o desenvolvimento da modulação, bem como a gradativa exploração de áreas harmônicas cada vez mais distantes em uma mesma peça... todos foram fatores que solidificaram uma linguagem propriamente harmônica. Esta recebeu a primazia na composição musical e teve, de fato, seu ensino independente do contraponto.

As teorias de Rameau ganharam força que jamais haviam tido: sua análise dos acordes segundo suas fundamentais, foi amplamente aceita e configurou-se enquanto elemento fundamental para a educação musical no século XIX.

Esta mudança não foi repentina. O ensino do contraponto já havia sofrido um redirecionamento com o advento da música barroca. Mais do que suas regras mudando, mudava o perfil das melodias, mudava o papel da música na sociedade, eram novos os patrocinadores da arte musical, o sistema tonal vinha se solidificando, enfim, apresentava-se uma nova estética musical. O contraponto sentiu essas novas tendências e seu teor mudou. A questão em si da textura musical e seu papel mudaram.

Exemplo de como o ensino de contraponto incorporou esses elementos harmônicos são os escritos de Johann Philipp Kirnberger. Foi aluno de Bach em Leipzig e nutriu por seu mestre intensa admiração ao longo de toda sua vida. Quanto a sua metodologia, Jeppesen afirma:

“Kirnberger não começa a partir da linha (melódica), como fizeram seus predecessores, mas com o acorde; e mesmo assim ele quer polifonia. Mas aqui ele está inteiramente correto porque a polifonia que ele está buscando é a música linear concebida harmonicamente do período barroco tardio, do estilo de Bach.”(Jeppesen et al., 1939, p.45)

O próprio Kirnberger afirma no seu *Kunst des reinen Satzes*:

“É melhor começar com contraponto a quatro partes porque é praticamente impossível escrever a duas ou três partes perfeitamente até que a escrita a quatro seja

dominada. Uma vez que a harmonia completa está em quatro partes, algo sempre estará faltando em duas e três partes". (ibid., p.44)

É notável o novo enfoque dado à escrita polifônica: importa que o compositor defina a tonalidade, deixe claro suas cadências, considere plano harmônico subjacente da peça etc. Verdadeiramente a polifonia vinha mudando de aspecto desde o advento da ópera, principalmente, uma vez que neste gênero é priorizada a melodia acompanhada como textura.

Um exemplo emblemático desse pensamento harmônico consciente é Johann Sebastian Bach. Somada a uma incrível destreza em conferir a cada parte seu próprio movimento, sua independência melódica, Bach deixa transparecer na sua produção uma absoluta segurança no trato harmônico. Suas melodias percorrem a textura através de constantes imitações e imbricações ao mesmo tempo em que nos revelam um pano de fundo harmônico muito definido.

O ensino musical priorizou a harmonia, definindo esta como disciplina básica. Com as instituições acadêmicas oferecendo contraponto com menor frequência e restrito a compositores e regentes, definiu-se o quadro atual: poucos são os professores de música e autores de trabalhos em pedagogia musical que estudaram contraponto durante sua graduação. Isso explica o porquê da escassez de comentários, análises ou críticas ao ensino deste assunto. **Contraponto, de maneira geral, não é uma disciplina comentada por educadores exatamente porque desconhecem o assunto.** Fica carente de uma crítica e de propostas em educação musical que possam apontar falhas, ou novos trajetos, ou semear uma nova disposição educacional nos professores (a grande maioria, compositores ou regentes sem fundamentação teórica própria de uma formação em licenciatura). Temos instaurado um círculo no qual os que se formam professores não aprendem contraponto, e os que aprendem, tornando-se mais tarde professores dessa matéria, não estudam questões relacionadas à didática e ao ensino. Há exceções... Há também excelentes professores sem formação

acadêmica, mas ainda assim, este círculo continua sendo o desenho de um quadro bastante sugestivo e explicitador das dificuldades que encontramos.

Queremos, como dissemos, trazer o ensino de contraponto para o debate educacional tendo como pano de fundo dois textos que darão subsídios para nossa análise.

O primeiro deles é riquíssimo e propõe não só um debate sobre o ensino musical, mas defende a possibilidade deste dar-se de forma crítica, prazerosa e criativa. Essas três características são apresentadas formando um tripé sobre o qual o texto irá versar. Aponta também uma discussão essencial para situarmos nosso pensamento no decorrer do trabalho. Trata-se da discussão dos paradigmas de currículo, detectadas por James B. Macdonald, difundidas no Brasil por José Luis Domingues em final dos anos 80.(Santos, 1995, p.39) A fonte onde reconhecemos estes conceitos bem como o texto ao qual nos referimos é “Crítica, Prazer e Criação no ensino – aprendizagem”, de Regina Márcia Simão Santos, texto comumente debatido no curso de licenciatura em educação artística da Uni-Rio, instituição onde a autora leciona. Ali estão presentes de forma bastante clara a definição dos paradigmas, assim como a demonstração de como se dá a permeação dos mesmos no campo do ensino musical.

Regina Márcia (1995) afirma no seu texto, transcrição de sua palestra no 4º Simpósio Paranaense de Educação:

“Não venho a este congresso defender uma solução nova, inédita, mas compartilhar experiências (...) que me guiaram para uma ação alicerçada no tripé CRIAÇÃO, PRAZER e CRÍTICA no ensino-aprendizagem musical. Quero discorrer sobre a viabilidade de uma ação pedagógica onde a atividade lúdica e a criatividade musical imperam num currículo concebido de forma rizomática, com múltiplas possibilidades de entrada, flagradas pelo professor capaz de realizar um mapeamento de possibilidades de derivação de conteúdos e habilidades musicais (...)”.(p.30)

Os paradigmas que mencionamos e nortearão em muito nossas críticas são dois: o modelo técnico-linear e o dinâmico-dialógico, ambos referentes a currículos e tratamento de programas. O primeiro é consequência de um pensamento positivista. É lógico: “uma

tecnologia do ensino ideal, para expor aos alunos um conteúdo selecionado pelo seu caráter essencialista e organizado linearmente, segundo uma suposta estrutura da matéria”.(Santos, 1995, p.32) O outro paradigma é dialético, de enfoque social e fundamentalmente emancipatório. Tem na prática social “o seu ponto de partida e de chegada” (Saviani³ apud Santos, 1995, p.33). Nele os métodos

“estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor;[...] levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação”.(ibid., p.33)

No presente trabalho, criticamos severamente a orientação técnico-linear no ensino-aprendizagem de contraponto, e propusemos uma abordagem pedagógica corajosa e emancipatória, tal como o modelo curricular dinâmico-dialógico nos convida a fazer.

O segundo texto é o trabalho da professora Any Raquel Carvalho, *O ensino de contraponto nas universidades brasileiras*, que nos forneceu bases para uma leitura mais embasada acerca do quadro nacional do ensino de contraponto em nossos cursos de graduação, além de ter reiterado as nossas próprias observações acerca da atual conjuntura dentro deste universo delimitado, o Brasil. No seu estudo, a autora defende a inserção desta disciplina no conjunto das matérias básicas e gerais, defendendo sua pertinência e valor. Em suma, é um dos poucos textos que contempla questões relativas ao ensino nacional de contraponto em nível universitário, e isto por si só já justificaria a atenção por nós destinada a ele. Além disto, havemos de mencionar a autoridade da autora e fidedignidade e atualidade de seus dados: suficientes para que o creditemos como uma das referências teóricas desta monografia.

Destinamos este trabalho a professores de contraponto universitários ou de cursos livres (os pouquíssimos que oferecem esta disciplina) que desejem avaliar sua prática

³ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: polêmicas de nosso tempo*. 27ed. São Paulo: Autores Associados, 1993

educacional. Queremos contribuir realçando características presentes em alguns métodos, que foram responsáveis pela abordagem atual no Brasil, e outras que poderiam nos ajudar a repensá-la. Gostaríamos também de acentuar ao longo do trabalho a importância do estudo desta disciplina, afim de que sejamos mais uma voz endossando a opinião e o esforço de muitos que têm proposto que se considere sua obrigatoriedade nos cursos de graduação e inclusão nos cursos livres de música.

Para tanto, escolhemos dois métodos de reconhecido valor pedagógico e histórico, além de um deles ser fonte primária, que nos auxiliaram. Analisamos os aspectos pedagógicos mais relevantes em cada um deles, estabelecemos comparação entre os tais e percebemos elementos metodológicos que foram ao longo de séculos responsáveis por sedimentar uma prática pedagógica acomodada, definicional, alheia ao presente quadro da produção musical, e, portanto, além de pouco permeável (ou atraente) entre nossos currículos disciplinares, nociva. Também nos propusemos a destacar princípios pedagógicos neles, que são, a nosso ver e de acordo com as referências teóricas por nós selecionadas, possíveis auxiliares na construção de um ensino-aprendizagem mais **eficaz e produtivo segundo critérios que não se restringem à aquisição do “correto”**. Ensino-aprendizagem que tem seu valor no processo educativo, na riqueza e multiplicidade dos caminhos trilhados por professores e alunos, além dos resultados e competências musicais pretendidas.

Os seguintes livros foram por nós comentados a fim de realçar as marcas que deixaram na realidade atual do ensino-aprendizagem de contraponto, ou as lacunas da mesma: “*Gradus ad Parnassum*”, de Johann Joseph Fux (1725); e “*Tonal Counterpoint in the Style of the Eighteenth-Century*” (1958), de Ernst Krenek, livro não tão conhecido, mas que é em muitos aspectos antípoda do *Gradus*, trazendo parâmetros metodológicos que nos interessam discutir, ainda que brevemente, e recomendar.

Cremos que a observação de algumas salas de aula de contraponto seria proveitosa, mas não nos permitiria chegar a conclusões mais profundas do que aquelas a partir destes métodos históricos. Eles estão presentes em todas as salas de aula, podemos dizer. O livro de Fux, por exemplo, é o principal elemento na formação teórica de praticamente todos os estudantes e professores de contraponto. Verificamos neste trabalho que os diferentes métodos e a leitura que deles é feita, são responsáveis por tendências comuns nas aulas e refletem o modelo curricular e de tratamento programático segundo o qual foram concebidos.

Um a um os vimos, aproximando-os dos paradigmas privilegiados no nosso estudo.

2 A pretexto do *Gradus ad Parnassum*

2.1 Breve histórico

Johann Joseph Fux (1660-1741) foi responsável pela elaboração de um dos maiores tratados de música de todos os tempos. Seu *Gradus ad Parnassum* (Viena , 1725), lançado às custas do império e distribuído em um curto período por todo o mundo musical da época, é sem dúvida o mais longo quanto ao uso prático. Desde sua publicação vem sendo traduzido, adaptado, comentado e amplamente utilizado.

Pela época do lançamento de seu livro, Fux já era “universalmente respeitado e admirado, havia se tornado o imperador da música”.(Mann, et al., 1971, p. 6) Sua autoridade enquanto autor advinha de sua extensa e profícua prática musical. Fux tinha sessenta e cinco anos de idade quando lançou o *Gradus* . Ocupava o cargo de diretor musical da corte vienense, o cargo de maior destaque no seu tempo, havendo anteriormente trabalhado como compositor e regente durante o reinado de três imperadores da família Habsburg. Foi ainda diretor musical (Kapellmeister) da catedral de St. Stephen onde lecionava composição e fundamentos teórico-musicais para os meninos cantores da instituição. Haydn foi um destes meninos coristas de St. Stephen embora não houvesse tido contato pessoal com Fux.

Fux sintetiza o amadurecimento de um novo modelo de professor, surgido durante o Renascimento, e que difere radicalmente da figura tão comum dos mestres medievais. Como qualquer outra ciência, o contraponto era visto por um prisma esotérico na Idade Média. Não havia um desejo ou uma demanda por uma laicização dos saberes. Os ensinamentos não eram vulgarizados, submetidos a análises de teor empírico ou compreendidos como algo em constante transformação. O homem de saber medieval era antes de tudo um iniciado, alguém introduzido a um código secreto que seria repassado através das gerações em um contínuo movimento de iniciações. Os alunos deveriam labutar para decifrar signos secretos...

Fux condensa o paradigma pedagógico anunciado durante o Humanismo: além do estudo das línguas clássicas (grego e latim), uma maior atenção ao estudo da natureza e o desenvolvimento da análise e da crítica investigativa, o movimento citado foi condutor de profundas modificações nos métodos científicos. O conhecimento estava muito mais disponível. O aperfeiçoamento da imprensa, possibilitou a impressão dos clássicos gregos e romanos, bem como de obras da época. Os livros puderam ser adquiridos por um número infinitamente maior de pessoas, subtraindo em muito a cultura de círculos fechados; e seu conteúdo estampava um certo rigor científico, maior preocupação com a sistematização, com a forma como o leitor (aluno) viria a ser introduzido aos saberes em questão.

Gradus ad Parnassum (“Caminho para o Parnasso”- o monte no qual habitavam as Musas, segundo a mitologia grega), revela já no título seu caráter metodológico. Cremos ter sido esta metodologia a razão para seu sucesso. O próprio Fux afirma:

“buscando uma solução para este problema [a aprendizagem pelos jovens], comecei, então, muitos anos atrás, a desenvolver um método similar àquele pelo qual crianças aprendem as primeiras letras, seguindo-se as sílabas, depois combinação de sílabas, e finalmente como ler e escrever.”[grifo nosso] (Mann et al., *op. cit.*, p.17)

Fux conseguiu um grau de organização pedagógica até então inovador. Ele apresenta seu trabalho na forma de diálogo, o que era recorrente em inúmeros tratados, podendo-se encontrar esta prática já presente nos escritos da Antiguidade grega. O que realmente é

inovador em Fux foi a sua extensão do método de espécies para três e quatro vozes e o fato de haver evitado as vinte e quatro regras de Berardi ou ainda as inúmeras regras de Zarlino, ambos famosos tratadistas. Ele conseguiu sintetizar as regras preliminares ao estudo do contraponto, referentes à condução das vozes, em apenas quatro. Fux é menos exigente no tocante aos saberes preliminares do estudo de contraponto. Bastam para ele uma lista de consonâncias e as quatro seguintes regras relativas à condução melódica:

“primeira regra: de uma consonância perfeita para outra, faz-se obrigatório o uso de movimento contrário ou oblíquo;
 segunda regra: de uma consonância perfeita para uma consonância imperfeita, pode-se utilizar qualquer dos três tipos de movimento;
 terceira regra: de uma consonância imperfeita para uma consonância perfeita, faz-se obrigatório o uso de movimento contrário ou oblíquo;
 quarta regra: de uma consonância imperfeita para outra, pode-se utilizar qualquer dos três tipos de movimento”.(*ibid.*, p.22)

A partir destes poucos parâmetros, Fux apresenta as cinco espécies em duas, três e quatro partes. Reserva ainda um volume especial de sua obra onde trata de imitação, fuga e contraponto invertível; e finalmente conclui com algumas considerações sobre a prática musical de seu tempo (modos, afetos, figuras rítmicas, etc).

2.2 As espécies: análise crítica

Atualmente é praticamente impossível dissociar os termos *contraponto* e *espécies de contraponto*, havendo a denominação do método se confundido com a própria disciplina, e mais ainda: com o conteúdo da disciplina. (Soderlund, no seu livro *Direct Approach to Counterpoint in 16th Century Style*, observou isto muito bem). Não é raro encontrarmos alunos que consideram a abordagem pedagógica por espécies a própria essência da prática contrapontística, esquecendo-se, ou mesmo desconhecendo a aplicabilidade composicional do contraponto.

Nessa metodologia, é dada ao aluno uma frase musical simples com notas de valores longos iguais: um canto gregoriano ou sugestão deste, denominada de *cantus firmus*. Esta

frase servirá de base para a composição contrapontística. É pedido então que aluno escreva uma outra frase que soará juntamente com ela.

As espécies referem-se à relação rítmica estabelecida entre o *cantus firmus* e a frase nova (contracanto). Segundo organizou Fux, na primeira espécie, o aluno deverá utilizar valores iguais aos da voz original, ou seja, à cada nota do *cantus firmus*, corresponderá uma nota do contracanto. No contraponto de segunda espécie, à cada nota do *cantus firmus* corresponderão duas notas do contracanto. Já na terceira espécie, o aluno deverá contrapor quatro notas à cada uma do *cantus firmus*. A quarta espécie introduz o retardo como figura melódica: há duas notas contra uma, sendo que a nota do tempo secundário é ligada à nota do tempo principal seguinte. A quinta espécie, ou contraponto florido, é caracterizada pelo uso de ritmo livre na voz do contracanto contra o *cantus firmus*. O estudante vai se desenvolvendo pelos contrapontos a 2, 3, 4, até chegar a 5 vozes.

Ao contrário do que a maioria dos músicos hoje imagina, a sistematização dos esquemas rítmicos das espécies não foi uma invenção de Fux. Tal organização, apresentada na literatura, remonta ao final do século XVI. Merecem destaque nesse sentido, pelo menos três autores: Girolamo Diruta, Adriano Banchieri e Zacconi.

Em *Il Transilvano*, tratado completo sobre a execução do órgão, de Diruta, lançado em 1597, pela primeira vez é apresentado um esquema rítmico de contraponto com mínimas (isto é, a segunda espécie de Fux), sendo seguido por mínimas sincopadas (quarta espécie) e então quatro semínimas para cada nota do *cantus firmus* (terceira espécie). Finalmente, o aluno irá se exercitar com o uso simultâneo de todas as figuras rítmicas anteriores. (Jeppesen, 1939, p.40)

Banchieri procede de forma bastante similar em seu método *Cartella musicale* (1614), exceto pela inclusão de uma seção diferente no lugar da quinta espécie (florido). Ele apresenta um modelo de contraponto imitativo, no qual a resposta dada deve situar-se quinta

justa acima ou quarta justa abaixo (região de dominante) do material temático utilizado. O autor ainda apresenta o chamado *contrapunto ostinato*, no qual a parte contrapontística possui liberdade rítmica total, atendo-se apenas aos limites melódicos das escalas de seis notas utilizadas.(*ibid.*, p.40)

Por último, citamos Lodovico Zacconi, que em seu *Prattica di musica* (1622), tratado para intérpretes do canto floreado, introduz as espécies de Fux na mesma ordem encontrada em *Gradus ad Parnassum*. Ele acrescenta ainda alguns exercícios que revelam uma tendência à elaboração nos métodos de exercícios com relativo grau de dificuldade, que não servirão imediatamente à prática mas funcionam como treino para o aluno. Por exemplo: contraponto no qual apenas movimento por grau conjunto poderia ocorrer ou, na maneira contrária, apenas saltos seriam permitidos, enfim, restrições várias a fim de garantir que o principiante adquira domínio técnico.(*ibid.*, p.41)

Há vários autores que criticam o uso das espécies. Thomas Benjamin, autor de *The Craft of Modal Counterpoint*, não utilizou as espécies por considerá-las “não-musicais” e “ineficientes”⁴ (Carvalho, *op. cit.*, p.32). Também Robert Gauldin, Charlotte Smith e Margarita Merriman posicionam-se contrários às espécies. A última autora citada chega a afirmar que tal uso é “pedante”⁵ (*ibid.*, p.127). Ernst Krenek, autor em quem nos detivemos no decorrer deste trabalho, conclui que o ensino de contraponto através das espécies rítmicas, longe de preparar o aluno para uma escrita melódica fluente, afasta-o desta.(*ibid.*, p.126) Consideram que a sistemática em questão é por demais rígida, limitando a criatividade do aluno, uma vez que cada espécie obedece a um padrão rítmico estrito. Como consequência, o estudante não terá substratos para desenvolver uma escrita genuinamente linear, melódica. Essa aquisição fica então postergada para um outro momento, ou estágio, no desenvolvimento

⁴ BENJAMIN, *op. cit.*

⁵ MERRIMAN, Margarita. *A New Look at 16th Century Counterpoint*. Washington, D.C.: University Press of America, Inc., 1982

do aluno. É reconhecidamente um método que opera segundo um paradigma técnico e linear: cabe ao estudante, passo a passo ir adquirindo o domínio técnico no uso de cada espécie para finalmente ser capaz de usar o contraponto florido (livre). A grande questão colocada contra esse método se refere à sua difícil aplicabilidade: seus esquemas rítmicos não contemplam senão padrões específicos; e há dependência de um *cantus firmus* para estruturar o tecido.

Exemplo de sua extrema falta de maleabilidade: as espécies no *Gradus* não contemplam compassos ternários, compostos ou quáteras. Sendo este um setor em que aqueles que fizeram adaptações de Fux trataram de corrigir.

Evidentemente há também críticas exageradas, embora muito comuns, ao método de Fux. Criticando este ensino, o professor Alan Belkin, em sua *home page* pessoal afirma:

“o contraponto estrito pode útil. No entanto, conforme o estudante avança, muitas de suas restrições pedagógicas tornam-se limitações estultas. Por exemplo, o estudante que nunca trabalha sem um *cantus firmus* nunca aprende a planejar uma sucessão harmônica completa de sua própria autoria” (Belkin *et al.*, 2000, p.3)

Por “contraponto estrito”, Belkin refere-se à proibição do uso de apojeturas, escapadas e outras notas melódicas de maior expressividade. Ele afirma que para “o compositor, um estilo jamais é um conjunto fechado de limitações, mas uma linguagem em constante transformação”.(ibid., p.3) E conclui erroneamente que “por estas razões, [a abordagem de um estilo passado] parece mais apropriada para treinar musicologistas do que compositores”.(ibid., p.3) Quantos não seriam os livros dos quais teríamos então que nos despojar ...

Fux não poderia tratar de apojeturas ou escapadas porque estava se baseando no estilo palestriniano, anterior ao seu. Quanto ao *cantus firmus* sendo estruturador da peça, Palestrina utilizava *cantus firmi*, embora não unicamente, para compor! Ou seja, precisamos compreender *Gradus ad Parnassum*, assim como qualquer outro método, dentro de seu contexto histórico e proposta pedagógica (esta inclusive muitas vezes condicionada pelo período em que viveu o autor). São perigosas as críticas que desprezam o momento histórico

da elaboração de uma obra, e se atém unicamente aos parâmetros contemporâneos daquele que julga.

Dentre os inúmeros autores que consideram as espécies úteis no ensino de contraponto, estão grandes nomes como Knud Jeppesen e Arnold Schoenberg, além da anteriormente citada Any Raquel Machado, brasileira, autora de relevantes estudos sobre o assunto. Traçamos o seguinte esquema realçando seus principais argumentos:

- eliminando explícita variedade rítmica nas primeiras quatro espécies, e impondo um ritmo harmônico estável, o estudante se vê livre para concentrar-se apenas na linha melódica e no tratamento de dissonância
- o uso de cantus firmus em semibreves provê um esqueleto para a forma, dispensando o aluno de se preocupar com isso
- a limitação a harmonias elementares simplifica a compreensão de dissonância
- ênfase na escrita vocal: todo estudante possui uma voz / a maioria dos instrumentos tradicionais foi concebida para imitar a voz humana / instrumentos são muito mais variados em construção e idioma do que a voz
- o evitamento de motivos, nos estágios iniciais, protegem o aluno das consequências formais que estes engendram
- a progressão de duas partes para três e quatro é lógica do ponto de vista polifônico, embora conceber uma harmonia completa a duas partes ofereça alguns problemas característicos
- cada espécie focaliza um ou dois elementos:
 1. 1ª espécie, rejeitando o uso de qualquer dissonância, força concentração nas relações de contorno melódico e tipos de movimento (paralelo, oblíquo e contrário)

2. A 2ª espécie introduz o problema de balancear pelo menos três formas de construção linear: bordaduras, notas de passagem e saltos
3. A 3ª espécie introduz outras possibilidades para o desenvolvimento linear: a sucessão de duas notas de passagem, combinação de notas de passagem, bordaduras e saltos, e ainda (dependendo do professor) a cambiata. Na verdade a terceira espécie corresponde à velha tradição de “diferencias”, onde o músico explora todas as possibilidades de preencher o espaço entre duas notas de relevância harmônica (os intérpretes utilizavam esta técnica para improvisar as ornamentações)
4. A 4ª espécie focaliza as suspensões, ou retardos. Neste caso o aluno encontra pela primeira vez melodia e harmonia deslocadas do tempo forte
5. O contraponto florido permitirá a aquisição de maior flexibilidade rítmica, dado o uso de diferentes espécies simultaneamente..

Percebemos que o princípio norteador de basicamente todos esses argumentos é o de que é necessário isolarmos os parâmetros musicais. São favoráveis a uma disposição dos elementos melódicos, rítmicos e harmônicos separadamente, afim de que o aluno adquira a técnica que o permitirá manusear estes conteúdos em conjunto. Esta técnica seria, segundo eles, um pré-requisito não alcançável sem um tratamento isolado...

2.3 Rítmica

Fux dá maior relevância ao tratamento de relações intervalares, não havendo dificuldades rítmicas com as quais o aluno terá de se preocupar. Os padrões rítmicos utilizados nas espécies derivam de relações métricas binárias: os *cantus firmi* utilizados são todos escritos em semibreves, partindo desta unidade todas as demais espécies. Em todo o

método de contraponto só há uma menção à divisão ternária. (Mann, *op.cit.*, p. 49). Neste ponto o autor diz que a matéria não é difícil, e de pequena significância, não sendo necessário criar problemas para arranjar um capítulo especial a esse respeito. Dito isto, Fux fornece dois exemplos de dois compassos cada e prescreve que no caso de três notas contra uma (ele está tratando da primeira espécie neste capítulo) a nota do meio poderá ser dissonante se o movimento melódico for conjuntivo. Havendo salto, as três notas deverão ser consonantes.(*ibid.*, p. 49)

Fux justifica sua escolha das semibreves para o *cantus firmus*, alegando que apesar da “duração das notas não possuir qualquer importância, exceto que deve ser a mesma para todas as notas,[...] estas fornecem a grafia mais clara”(*ibid.*, *et al.*, p. 27). É clara a intenção do autor em ser sintético na apresentação e desenvolvimento do seu método. Evitando fornecer exemplos exaustivamente, ou tentar cobrir toda a prática composicional, Fux consegue delimitar um campo de trabalho com precisão e difere radicalmente de tratadistas que o precederam e falharam justamente por buscarem ser amplos demais. Isso é um mérito na didática de Fux e obviamente havia também a influência da regularidade rítmica na época da elaboração do método, o que levou o autor (também compositor) a privilegiar as divisões binárias.

Infelizmente, até os nossos dias as espécies permaneceram quase que exclusivamente restritas à divisão binária. Poucos autores dentre aqueles que adaptaram o *Gradus*, inseriram exemplos em que opere a divisão ternária. Uma dessas exceções foi o trabalho do Frei Pedro Sinzig, o já citado *Sei Compor*, publicação nacional que teve sua primeira edição em 1916. Mas ainda são exceções.

Contemplando o contexto da produção composicional atual, esta lacuna mantida no ensino por espécies é no mínimo anacrônica, uma vez que lidamos com sobreposições de acentos, compassos e figuras rítmicas, serialização de valores rítmicos, escrita amétrica, etc.

Neste sentido o método pode vir a ser um grande cerceador. Fux desejava que ele fosse um progressivo encaminhamento para a prática. Mas é fechado demais por si só. Depende que o professor o encare como ponto de partida, ou então vai treinar alunos na repetição de padrões, que embora não sejam de todo abstratos (facilmente verificamos ocorrências das figuras rítmicas das espécies na produção de diversos compositores como Bach, Haydn, e tantos outros) também não podem ser considerados suficientes: contemplam somente uma parcela dos inesgotáveis eventos polifônicos, limitando a participação criativa dos alunos. Como esperar depois que estes mesmos alunos componham de forma original e expressando toda sua bagagem pessoal ?

2.4 Modalismo

É possível identificarmos duas linhas principais no estudo do contraponto: o Contraponto modal e o tonal. Fux trata exclusivamente do universo modal (embora notemos no estilo abordado pelo autor alguns germes do tonalismo – falamos então de modo-tonalismo)

Há uma crítica ao estudo de contraponto modal devido ao fato de que hoje, com a educação musical que recebemos, seja por meios acadêmicos ou não, desenvolvemos um ouvido “tonal”, sendo essa forma de organização musical nossa referência na escuta. Questiona-se por que então estudar contraponto tomando por base um sistema de organização “superado”.

Quase todos os autores que criticam essa abordagem, como Cherubini e Schoenberg, comentam que o aluno por não ter em mente um esquema harmônico-tonal quando realizar seus exercícios, terá inúmeras dificuldades quando se propuser a escrever uma fuga, cujo desenvolvimento demanda absoluta clareza tonal, e que, na opinião de Cherubini, seria a base da composição (Carvalho, *op.cit.*, p. 31). Schoenberg afirmando que “não há maior perfeição

musical do que em Bach” (Schoenberg, et al., 2001, p. 243), considera “distante das idéias contemporâneas, tanto estrutural quanto ideologicamente”(ibid., p. 243), um estudo que privilegie estilos modais.

Quanto aos pontos favoráveis a este campo harmônico, perspectiva histórica é o primeiro e mais evidente. O aluno familiarizar-se-á com princípios de uma prática antiga que lhe fornecerão ferramentas para uma compreensão mais profunda dos diferentes períodos históricos musicais, bem como do atual. Ele irá adquirir recursos de expressão musicais seguindo de certa forma o processo pelo qual a música ocidental caminhou. Tal método, além da bagagem cultural que fornece, se apresenta como um excelente facilitador para o estudo da análise musical.

Em termos pedagógicos explícitos, este método permite que o aluno trabalhe as relações intervalares com maior cuidado e profundidade, uma vez que são apresentadas dissociadas dos pilares harmônicos. O tratamento intervalar é visto mais isoladamente, enquanto os elementos que nos levaram ao sistema tonal vão sendo paulatinamente usados: música ficta; o uso de acidentes nas cadências; o estabelecimento de seções “modo-tonais”, etc

A característica anteriormente citada permite que seguindo este método, estudantes possam aprender contraponto antes de harmonia ou concomitantemente, como proposto por Any Raquel Machado (op.cit., 2000, passim) No contraponto modal são trabalhados princípios inerentes a harmonia a quatro partes, comumente ensinada nos nossos cursos de graduação.

Ainda favorável a essa linha de ensino é o uso do modalismo presente no folclore, música popular e na música de inúmeros compositores, principalmente a partir de meados do século XIX, reivindicando a atualidade e importância da música modal, e necessidade de um maior espaço para o estudo desse sistema nas nossas grades curriculares.

2.5 Enfoque temporal

Outra crítica muito comum ao método de Fux diz respeito ao seu enfoque temporal. Por ater-se a um estilo antecedente, pressupostamente, o estilo palestriniano, *Gradus* recebeu diversas críticas, e ainda hoje é por muitos questionado neste sentido. O primeiro a levantar estas questões foi Kirnberger, em 1782, no seu estudo *Gedanken über die verschieden Lehrarten in der Komposition* (Reflexões sobre os vários métodos de ensino da composição). (Jeppesen, *op.cit.*, p. 43) Neste trabalho a obra de Fux é rejeitada uma vez que examinada em conexão com a música contemporânea não correspondia. “Teóricos posteriores até da nossa própria época repetiram as mesmas objeções” (*ibid.*, p. 39).

Como Fux mesmo salientou, seu método buscava espelhar a maestria contrapontística de Palestrina, ainda que com algumas inserções estilísticas distintas daquelas presentes no mestre de Praenestre. Informação útil para compreendermos o porquê da limitação harmônica nos exercícios propostos em seu método, mesmo que tenha sido escrito já em um período tonal. Esta limitação é também compreensível pelo fato do autor estar se dirigindo a principiantes, não desejando que estes se preocupassem com o manuseio de um material harmônico muito complexo. Questões didáticas. Talvez cause espanto no leitor que Fux defina a tríade não como entidade harmônica funcional, mas como a agregação de uma terça e uma quinta ascendente a uma nota qualquer do modo. E apenas nesta ordem. Ele não considera por exemplo as inversões do acorde tal como fazemos hoje. Apesar da consciência tonal, mesmo que estivesse restrita a funções simples e regiões próximas, presentes no debate e prática musical de 1725, data da publicação do livro, devemos considerar que as aquisições nesta área foram paulatinas; não se tratava de um saber condensado. E repetimos: Fux não pretendia traçar um quadro contemporâneo da composição musical. Pretendia isolar uma realidade teórica e tratá-la sistematicamente.

Do que sabemos das composições de Fux, há pelo menos 400 obras para a igreja, sendo cerca de 80 missas, vários oratórios e peças instrumentais para o serviço litúrgico. O contraponto era característica marcante na sua produção de música sacra, remetendo-se principalmente nas obras sem acompanhamento instrumental ao estilo de polifonia vocal de Palestrina. No entanto, também figuram entre as obras do compositor, peças de caráter barroco tais como suas óperas. Nestas está presente um pensamento harmônico próprio da época, não mencionado no método de contraponto, mas útil para demonstrarmos que seu autor não estava alienado das práticas contemporâneas. É uma evidência da proposta metodológica de Fux limitar o material de estudo a fim de alcançar objetivos pedagógicos.

Consideramos necessário ainda afirmar que apesar da escolha por um estilo mais remoto ter sido definida por interesses pedagógicos, aquela abordagem harmônica, revelada no livro, não era de todo anacrônica, uma vez que havia compositores como o próprio autor, preocupados em dar prosseguimento à linha de produção sacra segundo o estilo palestriniano. Os períodos musicais tais como os imaginamos obviamente não abarcam as múltiplas correntes de produção... É essa a escolha de Fux: opta por uma linguagem distinta daquela típica do Barroco musical e distante um século, embora ainda cultivada na Igreja principalmente, e essencialmente por ser apropriada ao ensino musical.

2.6 O legado

Fux é bastante claro nas páginas de seu livro ao traçar seus propósitos: “meu objetivo é ajudar jovens que queiram aprender”.(Mann, *op. cit.*, p.17) Ele comenta o fato de muitos mestres haverem escrito sobre a teoria, mas poucos se engajaram a tratar a prática da escrita musical (composição). “Geralmente, eles estão satisfeitos em fornecer uns poucos exemplos, e nunca sentiram a necessidade de elaborar um método simples pelo qual o iniciante possa progredir gradualmente, ascendendo passo a passo a fim de adquirir maestria nesta

arte”.(ibid., p.17) Seu interesse era ensinar os princípios da composição musical, cabendo ao contraponto, com suas normas, ser apenas um meio para o alcance da fluência no exercício composicional. *Gradus ad Parnassum* é um método de composição mais do que de contraponto.

Uma certa confusão ocorreu no uso que diversos professores fizeram do método de Fux. E isso com imensa ocorrência desde meados do século XIX, com a criação do Conservatório de Paris, onde curricularmente o contraponto foi suplantado pela harmonia, deixando de ser a principal forma de introdução à composição, e sim uma disciplina complementar. Dentro desta abordagem o método deixou de ser visto como manual de composição. Tornara-se um manual de técnica contrapontística, e de notória organização sistemática. Para muitos professores, a comodidade de seguir um esquema tão organizado foi tentadora ao ponto de se esquecerem de intermediar a relação dos alunos com a prática composicional, analítica, auditiva, etc. Bastava seguir à risca o livro, que afinal de contas foi utilizado por mestres como Haydn, Mozart e Beethoven! Neste sentido, o *Gradus* foi sendo utilizado como passos para uma prática mecanicista de exercícios padronizados.

Isto possui uma explicação em parte no próprio conteúdo do livro, em parte nas traduções do método que foram feitas.

Há em Fux uma noção de campo teórico muito clara. Podemos verificar uma certa autonomia no seu método, ainda mais salientada pelo uso que dele se fez. Sua ampla aceitação e uso, transformaram-no em um exemplo de teoria emancipada, por assim dizer.

O distanciamento temporal em Fux é algo que se dá com impressionante clareza e propósito.

“Os teóricos mais antigos estão concentrados ou na prática de seu próprio tempo ou, talvez em concordância com tradições há muito estabelecidas, seguem as teorias de seus predecessores sem que considerem a prática contemporânea. Fux, no entanto, estava inteiramente ciente de que todos são confrontados com uma escolha na questão da teoria musical; ninguém aprende tudo a partir de um único estilo. Todo estilo possui sua técnica particular, e assim é necessário saber porque escolher um

estilo em particular ao invés de outro como base para instrução. A maioria dos teóricos dos séculos XVI e XVII, sem dar muita consideração a essa questão, basearam seus trabalhos na música de seu próprio tempo e apenas ocasionalmente fizeram algum comentário a respeito de que este ou aquele estilo fosse bonito ou moderno ou de que outro fosse fora de moda e menos utilizado” (Jeppesen, *op. cit.*, p. 38).

A questão temporal no *Gradus* é bastante polêmica. Realmente, Fux consegue estabelecer uma ligação com o passado através de algumas características básicas. Algumas delas, como destaca Alfred Mann (*op. cit.*, p.10-11), são:

“o processo composicional a partir de uma melodia dada (*cantus firmus*); a ênfase no elemento melódico resultando de consistentes variações de padrões escalares (modos); o equilíbrio entre consonância e dissonância determinado pelo acento, preparação e resolução; e a escolha da prática vocal como o veículo natural da composição musical assim como da performance”.

O mesmo autor na introdução da sua edição do *Gradus* em inglês afirma que em Fux, “o processo didático estava inequivocamente sujeito à perspectiva histórica”.(*ibid.*, p.10) Cremos no entanto que uma abordagem musicológica não era o interesse principal do autor, mas sim traçar pressupostos teóricos muito mais gerais (mesmo porque ainda não havia musicologia tal como conhecemos hoje, em 1725).

Fux estava preocupado em delimitar com clareza um campo teórico. O que se deduz das páginas de seu manual é uma tentativa permanente de determinar o que é a Teoria da música, quais os princípios básicos e universais norteadores da prática e ainda o que não é “boa música”.(Pensamos que este é o princípio latente de todo manual). Neste sentido, sua obra toma o aspecto de um universo próprio. Ainda que referindo-se a Palestrina e sugerindo um manejo de seu estilo, na verdade Fux soa atemporal. Não que seu método não encontre eco na produção musical de sua geração e naquela que o precedeu. Ocorre, entretanto, uma autonomia em relação a este ou aquele estilo composicional específico. Inúmeros autores que precederam Fux se ativeram às práticas composicionais de épocas anteriores ou buscaram traçar um perfil mais contemporâneo no seu enfoque metodológico. Fux encara a questão de outra forma: embora se dirija a estudantes de seu tempo e discuta no

terceiro volume do livro algumas questões estilísticas, também acreditava que as bases subjacentes da composição musical não deveriam ser afetadas por maneirismos acadêmicos. O papel ocupado por um estilo palestriniano no livro é questionável... Como Knud Jeppesen (*op.cit.*, passim) com imensa propriedade percebeu, falta fidelidade ao estilo palestriniano no *Gradus*. Além disso, o nome do mestre e o fato deste haver pertencido a uma geração anterior, serviram mais como um meio de endossar a autoridade pedagógica do autor, e uní-lo a uma corrente de teóricos da *prima pratica* de reconhecido valor e aceitação, como Zarlino e muitos dos mestres italianos do século XVII. Seu posicionamento pedagógico estava orientado pelo desejo de apresentar o que ele considerava como os fundamentos eternos da música. Fux cria que a música de Palestrina - ou melhor, aquilo que esta representava enquanto polifonia idealizada - exemplificava essa noção de fundamentação teórica.

Percebemos que a essência sistemática do livro e os argumentos teóricos que o sustentam fazem do mesmo um microcosmos, um campo de treinamento tão bem delimitado que enreda professores e alunos a tomá-lo como entidade própria, esquecendo-se de direcioná-lo para a praxis (o que era o intuito do próprio autor).

É necessário, ainda que superficialmente, tocarmos na questão das traduções e paráfrases feitas do *Gradus ad Parnassum*. Acreditamos que são responsáveis diretas por uma má compreensão e uso do método.

A questão é bastante simples: como já afirmamos, o livro de Fux é antes de tudo um método de composição. E está disposto em três volumes... O primeiro situa o leitor quanto a teoria geral da música, com vários ponderamentos filosóficos (basicamente metafísicos); o segundo é o manual de contraponto tal como o possuímos; e o terceiro trata da composição musical de forma mais prática.

A tradução editada mais utilizada nos nossos dias e em particular no Brasil é a de Alfred Mann, em inglês, compreendendo apenas o método de contraponto. Se não

considerarmos os três volumes da obra, diremos que Fux fracassou em ensinar princípios composicionais, havendo antes se limitado a meros exercícios sem nenhuma relação com a prática.

Sim, desconsiderando o propósito geral do autor, muitos vieram a criticá-lo imaginando que seu método estaria encerrado no ensino do contraponto. Assim, questionaram seu valor e aplicabilidade... Inegavelmente, limitando-se unicamente aos seus exercícios sobre as espécies, o *Gradus* deixaria uma imensa lacuna no projeto de ensinar a composição musical. Mas *Gradus ad Parnassum* tem muito de sua validade e elogio nos alunos que estudaram por ele: Haydn, Mozart, Beethoven e Brahms, para sermos sucintos. Todos os quatro notáveis pelo seu domínio técnico e uso profícuo e original do contraponto. Ninguém poderia afirmar que sua música é resultado de amontoados de padrões musicais, ou que lhes falta ousadia no discurso. Sabemos que o *Gradus* foi realmente responsável pela formação musical destes compositores ou, que seja, por um significativo impulso em suas carreiras.

Não pretendemos com este trabalho abarcar uma análise da pedagogia de Fux no que tange diretamente à composição musical, o que significaria tratar dos três volumes. Mas limitando-nos ao seu manual de contraponto, não podemos deixar de revelar seu caráter tecnicista. Seu tratado é um exemplo perfeito de tal proposta de ensino. Os conhecimentos são transmitidos dentro de uma crescente complexificação. Os conteúdos estão organizados de forma a encaminhar o aluno por exercícios mecânicos que valorizam a repetição de fórmulas. O objetivo é preparar o mesmo para que em estágios posteriores finalmente lide com a criação. Sua maior atenção é destinada à aquisição de um domínio técnico pelo aluno.

Ou seja, é destinado um volume específico (o segundo) para o treinamento: a técnica é tida como uma entidade própria que pode e deve ser conquistada anteriormente à prática. A própria existência deste volume, concebido como **preliminar** de um ensino prático de composição, já justifica nossa crítica ao direcionamento do escritor neste aspecto.

3 Tonal Counterpoint: uma alternativa pedagógica

Antes de mais nada, é importante considerarmos as informações da capa do livro. Diz-se que é um resumo, um esquema (“outline by Ernst Krenek”). No prefácio o autor naturalizado norte-americano define o seu propósito: “apresentar o assunto de forma concentrada para o uso de professores e alunos que podem dedicar apenas uma quantia de tempo limitada para o estudo do contraponto tonal”.(Krenek, et al., 1959, prefácio)

Quanto à escolha do estilo do século XVIII como cenário de uma prática contrapontística tonal, foi resultado de uma incapacidade de cobrir os trezentos anos de reinado da tonalidade. O autor optou por focalizar o período no qual a escrita contrapontística, ainda ancorada a velhas técnicas polifônicas e tradição teórico-musical, foi integrada ao moderno idioma tonal, “um processo que alcançou sua consumação nas obras de J. S. Bach”.(ibid., prefácio) O que não significa uma réplica do estilo bachiano. Pelo contrário, o autor optou por fornecer exemplos por ele mesmo desenvolvidos a fim de “focalizar a atenção do estudante no ponto em discussão, ilustrando-o da forma mais sucinta possível”. Ainda no prefácio é admitido o caráter generalizador da abordagem estilística adotada. Ela tem por justificativa um interesse metodológico.

O livro discute “procedimentos composicionais atuais”, segundo afirma Krenek.(op. cit., prefácio)

Neste ponto é necessária uma pausa. Considerando as informações pré-textuais do livro já podemos estabelecer uma aproximação do mesmo com o método de Fux, anteriormente comentado. Ambos prometem ser breves e práticos; almejam que o estudante adquira técnica contrapontística, tendo a composição como grande alvo/objetivo final de seus métodos. Ambos apontam para um estilo musical anterior ao seu, utilizando as ocorrências

destes estilos para criar um campo teórico no qual o aluno irá exercitar-se. Seu enfoque do passado não é musicológico, mas didático.

Há no entanto uma diferença crucial, e esta reside na metodologia, no tratamento dispensado ao conteúdo programático de seus métodos. Fux recorta o discurso musical, isolando eventos rítmicos padronizados (as espécies). Com isso estaria facilitando o processo de aprendizagem na medida em que dispensa o aluno de se preocupar com questões rítmicas. Fux oferece um padrão de rítmica. Compor é algo para depois do treino técnico.

Krenek também traça um campo onde limita os eventos rítmicos que deverão ser usados. Contudo, trata-se de um terreno amplo de possibilidades. É mais um mapeamento, uma explicitação daquilo que provavelmente será utilizado, considerando o estilo eleito. Na verdade exclui apenas as quáteras dentre os valores e subdivisões que já são verificáveis no século XVIII. Em seguida, diz que “o período em consideração é baseado em padrões de acentuação recorrentes, i.e., repetição permanente de grupos de pulsos acentuados e não-acentuados”.(ibid., p.2) Contempla então compassos binários, ternários (ausentes no *Gradus*) e quaternários, simples e compostos. Trata de ligaduras e síncopes. Fux se atém a eventos por demais elementares (e exatamente por isso, estranhos à composição musical quando fora dos cadernos de estudo...). Apenas quando propõe o uso do contraponto florido, o aluno poderá realizar figuras rítmicas com maior liberdade, mas ainda assim, ancorado aos esquemas sobre os quais praticou. Krenek limita o universo rítmico do estudante, sim. Mas o faz sempre deixando material suficiente para um exercício criativo, definindo uma rítmica presente desde o século XVIII até nossos dias. Há uma (ampla) delimitação de elementos obedecendo a regularidades estilísticas e à aplicabilidade do método. Isto, definitivamente, é diferente de uma padronização rítmica.

A partir daí as diferenças entre Krenek e Fux são realçadas. Krenek discorre nas páginas de seu método sobre melodia livremente articulada: interação de variação de alturas e

movimento rítmico; pano de fundo harmônico; desenho melódico em detalhe (tratamento motivico: repetição, inversão, aumentação, etc). Terminada esta seção inicia o capítulo sobre contraponto a duas partes, já contrapondo duas melodias distintas. É dentro das melodias que ele comenta a questão do tratamento de consonâncias e dissonâncias, e não fora desta, como que congelando o discurso musical antes mesmo da sua existência. Ou seja, no entender do autor bastou tratar da melodia e definir, considerando questões harmônicas, as consonâncias (livremente utilizáveis) e as ocorrências e proibições relativas às dissonâncias. Com esse pequeno acordo, estas breves considerações, o aluno já se vê compondo contrapontisticamente.

O livro segue tratando da independência ou relacionamento entre as vozes. No último parâmetro, menciona a imitação. Trata de invenções, no caso, em duas seções. E nesse assunto discrimina o desenvolvimento diatônico, o modulante e aquele com alterações cromáticas adicionadas. Apresenta a técnica do contraponto invertível de 8ª, 10ª e 12ª, e o cânone, considerando a necessidade de um pano de fundo harmônico subjacente para esse tipo de composição. Encerra seu método abordando o contraponto a três partes de maneira bastante generalizada, aproveitando todo o conteúdo trabalhado até então.

Krenek trabalha sempre e exclusivamente com exemplos antecidos por brevíssimos comentários definindo alguns parâmetros para a matéria a ser vista. Para cada perfil ou regra, um ou mais exemplos. Ao final de cada seção o autor sugere exercícios para o leitor, sempre sugerindo que este se baseie no exemplo relativo ao assunto em questão. São comuns também notas explicitando detalhes ou alguma situação de exceção às regras, que porventura tenha aparecido em determinado exemplo.

O autor não propõe que o leitor venha a simplesmente imitá-lo fazendo reproduções de seus exemplos. Os trechos musicais que ilustram o livro são a forma pela qual o aprendiz terá acesso às competências vigentes, à prática. São um ponto de conexão entre a música

tonal do século dezoito e o estudante. É com estes exemplos, além da própria literatura musical do período, como é sugerido pelo autor no prefácio, que o aluno estabelecerá diálogo.

Considerando o fato de Krenek ter escrito outros dois métodos de contraponto, (um, modal e o último, contemplando a composição dodecafônica serial) torna-se mais fácil compreendermos o seu propósito em remeter-e ao estilo do século dezoito. Na verdade, buscou representar as três maiores correntes de estruturação composicional da música ocidental: modalismo, tonalismo e serialismo. E também: três linguagens presentes nos quadros da composição musical de seu tempo, utilizadas largamente até hoje seja nas práticas folclóricas, populares ou eruditas (se é que ainda é possível fazer essa distinção nos nossos dias). Três linguagens que se explicam mutuamente e se interpenetram. O estudo do contraponto que almeje erudição, fundamentação teórica consistente e ampla possibilidade de inserção nas práticas musicais da sociedade atual necessitará ao menos estabelecer relação entre estas linguagens.

O livro de Krenek é útil por direcionar o aluno à composição musical imediatamente. Compor é concomitante ao aprendizado, conforme vai se dando o domínio do discurso. O enfoque estilístico não é cerceador, na medida em que os elementos, os conteúdos, estão vivos no cotidiano. São portanto aplicáveis, se tratados de forma musical e oferecidos para um uso criativo. Mesmo que se considere o livro sem concebê-lo como parte de uma trilogia, notamos seu princípio dinâmico. Aproxima-se de Zarlino pela introdução imediata de melodias com ritmo “livre” e se posiciona opostamente a Fux e toda a corrente de ensino por espécies. Sua abordagem é sistemática, mas não enfatiza uma linearidade na disposição dos saberes. Há espaço, no plano previsto pelo autor, para diferentes leituras e usos do método.

É necessário ao estudante que resolva seguir este método, que possua conhecimentos prévios de harmonia. Devido a sua praticidade e síntese, cremos ser melhor utilizado pelo professor que queira um conjunto de propostas para o tratamento programático, do que para o

aluno ainda novo que o abraça sozinho. Krenek não oferece definições de conceitos harmônicos e de forma, tidos por ele como preliminares.

4 CONCLUSÃO

Concluimos este trabalho confirmando a herança deixada no cenário do ensino de contraponto brasileiro pelo método *Gradus ad Parnassum*. Sugerimos a utilização de uma linha pedagógica aproximada de Krenek, onde o fazer musical contextualizado (no caso, direcionado à composição) se dá de forma mais imediata.

Verificamos ainda o mau uso que se faz do método de Fux e suas adaptações. Há uma forte tendência por parte dos professores de absolutizar a sequência na qual os conteúdos foram dispostos. Acreditamos que esta sequenciação é inerente aos métodos, e mesmo necessária para fins lógicos. No entanto, o professor que a obedece cegamente perde de vista o aluno no seu momento de construção do conhecimento. O curso há de tornar-se no máximo um caminho para o *Parnassum*, ou qualquer outro lugar ideal, mas longe da prática musical. Torna-se um meio excelente de aquisição técnica, ou como se diz no meio acadêmico: “de ganhar mão”. Mas seu propósito original, explicitado no terceiro volume do *Gradus*, é a composição musical, e não um tecnicismo isolado.

Não pretendemos com nosso trabalho dizer qual o melhor método entre os dois analisados, mesmo porque, pessoalmente, relativizamos a necessidade de seguir-se qualquer método ou tratado teórico. Cremos que estes servem mais como fontes para consultas do que como “catecismos”. Nosso propósito foi verificar que explicações os livros comentados nos dão acerca de nossa realidade acadêmica e que contribuições podem oferecer para a transformação desta.

Somando-se aos resultados obtidos, e sendo decorrência inevitável dos mesmos, deparamo-nos com uma constatação. **Métodos não são os principais responsáveis pelo atual contexto acadêmico.** Qualquer pode ser o método escolhido. Qualquer o estilo de música abordado. E concordam com esta afirmação autores como Markand Thakar⁶, da opinião de que contraponto pode ser ensinado tanto através do modalismo quanto do tonalismo (Carvalho, *op. cit.*, p.32). Nós ousamos dizer ainda mais: pode ser ensinado também quer valendo-se das espécies ou não.

Gradus ad Parnassum é excelente e precisa ser julgado, se assim quiserem fazer, dentro de seu contexto histórico; *Tonal Counterpoint in the Eighteenth Century*, de igual forma é excelente e aponta direções que consideramos transformadoras no ensino do contraponto. Mas sobretudo, **o diferencial é a ponte estabelecida pelo professor.**

Somos favoráveis ao ensino dialógico, relacional, onde existe sistematização, existe uma sequência planejada pelo professor, sendo fundamental a intervenção do mesmo, mas onde há também coragem para mudar os rumos da viagem quando necessário. Coragem para lidar com o inesperado, para relativizar os pontos de chegada pretendidos inicialmente. E tudo isto como consequência da interlocução professor / aluno; métodos / contexto social; literatura / experimentações.

Acreditamos que as dificuldades com a qual se depara um professor ao adotar um método sejam típicas e comuns. Como já afirmamos, os livros valem-se da linearidade para, apresentando vários conteúdos, garantir a sua própria coesão textual.

Manuais são reduções, essencialmente. Papel do manual é tornar o material de estudo manuseável, cabendo nas mãos. Do termo em latim, *Manuductio*, advém uma outra idéia: “guiar pela mão”. Os manuais e compêndios de forma geral nos direcionam a um padrão. Padrão este que fica ainda mais salientado com a distância temporal que nos separa deles. No

⁶ THAKAR, Markand. *Counterpoint: Fundamentals of Music Making*. New Haven: Yale University Press, 1990

momento em que foram escritos, os manuais buscaram inserir os alunos na prática corrente, fosse compilando constantes que um determinado período estético (anterior) cristalizou, ou propondo uma nova feitura musical. Neste último caso, o manual tornava-se então de algum teor “profético”... Em suma, fossem os manuais escritos condensando práticas comuns ou não, é fato que sempre intentaram reduzir a atividade composicional às ocorrências mais comuns no trato musical (selecionadas arbitrariamente). Podem vir a ser úteis para um exame estilístico, apesar de excluírem quase sempre as maravilhosas exceções surgidas em alguns compositores. As regras se aplicam dentro de determinados contextos e assim, deixam por escapar inúmeros matizes e variáveis. Sabemos também que jovens estudantes buscam métodos para que sejam introduzidos à prática comum. Dessa forma, surge um indício de que não apenas a prática determina a direção da teoria, mas que também o contrário ocorre, e muitas vezes com custos altíssimos à originalidade...

Ambos teóricos comentados no presente trabalho buscaram delimitar o universo de ocorrências musicais através da sugestão de estilos cristalizados. Estilos dos quais podemos concluir regularidades que venham a defini-los, embora seja óbvia a asserção de que inúmeras exceções permearam estas mesmas regularidades... A questão do diálogo que o método manterá com a música vigente e aquela a qual o aluno aspira ser introduzido recai mais no tratamento a eles destinado na sala de aula, do que no seu conteúdo. A verdade é que qualquer pode ser o conteúdo do método. Não é decisivo para a eficácia do método que haja material atual. É decisivo no entanto que não importando o material selecionado, ele seja tratado de forma que se estabeleçam pontes eficazes: essas, sim, atuais, dinâmicas, ... em construção.

Ajudando a diminuir a distância entre um ensino de contraponto que considere a participação do aluno e do professor mais do que as regras de um método, estão os professores que assumem o papel de facilitar o diálogo do aluno com as práticas músico-sociais do presente.

Obviamente não estamos surdos aos argumentos dos que defendem o ensino sistemático, tecnicista e hierarquizante. Contudo, **cremos que no ensino-aprendizagem musical não contam apenas os resultados técnicos obtidos. Conta o percurso.**

Infelizmente temos marchado, professores e alunos, irresolutos para alvos definidos por teóricos (cujos trabalhos de orientação prática, na maioria dos casos, pouco conhecemos), e não sem assombro constatamos que tais alvos inúmeras vezes tangenciam a realidade musical e as competências desse fazer musical, acordadas e reconhecidas num processo diário dentro de nosso contexto social. Insistimos nesses caminhos por pura comodidade, ou porque muitos professores exercendo seu trabalho, estão mais preocupados com questões paradidáticas; ou talvez ainda, porque tomam a teoria como uma entidade própria, de valor absoluto, e alheio à (repito) prática. Não conseguem (ou não querem) ir além do papel. Preferem o caminho de sempre, quando poderiam ir até o aluno, compartilhar sua própria experiência musical. Poderiam ir à música.

O ensino de contraponto no Brasil precisa de espaço. Novos métodos são bem-vindos. Mais do que tudo, porém: precisa de professores.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLFO, Antonio. Contraponto. apostila utilizada no Curso de Música Antonio Adolfo. (sem informações)
- BELKIN, Alan. Counterpoint. [online]. Disponível: <http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin>. 2000
- CARVALHO, Any Raquel. Contraponto Modal: manual prático. 1.ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto: Novak Multimedia, 2000.
- _____. O Ensino de Contraponto nas Universidades Brasileiras. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado/UFRGS-Núcleo de Estudos Avançados, 1995.
- DALMONTE, Rossana. Berio: Entrevista sobre a música contemporânea. Tradução de Álvaro Lorencini e Letizia Nunes. Civilização Brasileira, 1981.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: edição concisa / editado por Stanley Sadie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994
- GOMBRICH, Ernst H. A História da Arte. 16.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1993
- GROUT, D. e PALISCA, C. História da Música Ocidental. 1.ed Lisboa: Gradiva, 1997
- JEPPESEN, Knud. Counterpoint: The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century. Translated by Glen Haydon. New Jersey: Prentice-Hall, 1939.
- KOELLREUTER, H. J. Contraponto Modal do Século XVI: Palestrina. Brasília: MusiMed Editora, 1996
- KRENEK, Ernst. Tonal Counterpoint: in the Style of the Eighteenth Century. London: Boosey & Hawkes, Inc., 1958.

LEIBOWITZ, René. La Evolución de la música: de Bach a Schönberg. Traducción de Jorge Grisetti. 1.ed. Buenos Aires:Nueva Visión, 1957.

LESTER,Joel. Compositional Theory in the Eighteenth Century. Chapter two: Species Counterpoint and Fux's *Gradus*, pp.26-48(mimeo)

MANN, Alfred. trans.& ed. The Study of Counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad Parnassum. New York:W.W.Norton, 1971.

MANN, Alfred. The Study of Fugue.New York:Norton, 1987.

ROSEN,Charles. A Geração Romântica. Tradução de Eduardo Seincman. Ed. ver. e ampl. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo: 2000.

SANTOS,Regina Márcia Simão. Crítica, Prazer e Criação no Ensino-Aprendizagem Musical .In:Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 1995, pp.28-39.

SCHOENBERG,Arnold. Exercícios Preliminares em Contraponto.Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo:Via Lettera, 2001.

SILVA, José Paulo da Silva. Curso de Contraponto. Rio de Janeiro: 1933

_____. Manual de Fuga. Rio de Janeiro: 1949

SINZIG, Frei Pedro. Sei Compor : guia despretençioso através do contraponto, da imitação e fuga e das formas de composição musical. 3.ed. Petrópolis:Editora Vozes, 1946

TRAGTENBERG,Lívio. Contraponto: uma Arte de Compor. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 1994

ZARLINO, Gioseffo. The Art of Counterpoint:Part three of *Le Institutione Harmoniche*, 1558. Translated by Guy A. Marco and Claude Palisca. New York:W.W.Norton&Company,Inc., 1968.

