

Percepções acerca da “teoria musical” segundo estudantes do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB/JP

Italan Carneiro

Av. Primeiro de Maio, n.º 720, Jaguaribe – João Pessoa - PB – CEP: 58015-435

italancarneiro@gmail.com

Abstract. *In this work, we approach the concepts of "musical theory" from the understanding of the Integrated Technical Course in Musical Instrument of IFPB students, Campus of João Pessoa. We explain the meaning of "musical theory" as the concepts and signs proper to traditional musical notation. For this purpose, we conducted a field research that aimed to understand the interrelationships between musical practice and musical theory of students. After analyzing the information, we observed the relevance of the traditional influence of the conservatory in students' practices and conceptions, through their previous musical experiences and the practices offered by the Institution.*

Keywords: *Musical Theory, Musical Analysis, Conservatorial Education, Technical Education in Musical Instrument, Musical Education.*

Resumo. *Neste trabalho, discutimos as concepções acerca da “teoria musical” advindas do corpo discente do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa. Neste texto, definimos “teoria musical” como os conceitos e signos próprios da notação musical tradicional. Para tanto, realizamos pesquisa de campo que objetivou compreender as inter-relações entre prática e teoria musical do corpo discente. A partir dos dados coletados, percebemos uma significativa influência do tradicional modelo conservatorial de ensino de música nas práticas e concepções dos estudantes, fruto de suas experiências musicais anteriores assim como das práticas ofertadas pela Instituição.*

Palavras-chave: *Teoria Musical, Análise Musical, Ensino Conservatorial, Ensino Técnico em Instrumento Musical, Educação Musical.*

1. Introdução

Este texto apresenta um pequeno recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”¹ que definiu como um dos seus objetivos específicos a compreensão das inter-relações entre prática e teoria musical desenvolvidas ao longo do referido Curso no Campus João Pessoa. Para tanto, a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo (realizada através da aplicação de um questionário com a totalidade do corpo discente),

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em: 10/08/2018.

discutiremos a seguir algumas questões que abordaram direta e/ou indiretamente as práticas e concepções dos estudantes (e consequentemente dos docentes) acerca da “teoria musical”.

2. Concepções discentes acerca da teoria musical

Inicialmente, é necessário ressaltar que neste trabalho o termo “teoria musical” refere-se aos conteúdos e regras trabalhados nas disciplinas de mesmo nome, comumente ofertadas pelas escolas especializadas em Música, abordando os fundamentos da escrita e percepção musical². No contexto do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa, o ensino teórico e analítico é realizado a partir das disciplinas Teoria da Música (I, II, III e IV) e Percepção Musical (I, II, III e IV), ambas desenvolvidas em regime anual.

Acerca do aprendizado da teoria musical, 99% dos estudantes pesquisados afirmaram que consideram importante a realização de tal estudo³. O único estudante do corpo discente que afirmou não considerar importante o estudo teórico justificou-se através da questão aberta 17.1⁴ indicando que não pretende atuar profissionalmente (Q 222, 2o ano, fem., 19 anos, tecladista)⁵. A percepção de tal aluno a partir da vinculação exclusiva da necessidade da teoria musical apenas para a atuação profissional (distanciando-a das práticas musicais de modo geral) já antecipa o cenário encontrado na pesquisa acerca das limitações das concepções discentes sobre teoria e análise musical.

Foi também identificado, embora em menor número, entendimentos de outra natureza acerca das funções dos conhecimentos associados à teoria musical. Nesse contexto diversificado, podemos destacar perspectivas como a do estudante de teclado do 1o ano1 que apontou a importância da teoria musical “para desenvolver a percepção, entender a música e

² Sendo estes os conceitos e signos próprios da notação musical tradicional: pautas, notas, claves, figuras rítmicas, ligaduras, quiálteras, compassos, andamentos, intervalos, solfejo, escalas, acordes, modos, ornamentações, contraponto, harmonia, etc.

³ Informação obtida através da questão fechada (de número 17) que indagou “Você acha importante aprender teoria musical?” dando como possibilidades de resposta “sim” ou “não”.

⁴ Na sequência da questão fechada 17, o questionário apresentava a questão aberta 17.1 que indagava o “por quê?” do sim ou do não marcado pelos estudantes. Para uma melhor compreensão, o questionário completo pode ser acessado em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em: 10/08/2018.

⁵ Durante a realização da análise dos questionários, estes foram numerados aleatoriamente, seguindo apenas o padrão de separação por turma. Desse modo, os questionários da turma ingressante na instituição (1o ano1) iniciam sua numeração pelo número 0 (ex.: (Q [abreviando a palavra questionário] 001); os questionários da turma do 1o ano, abordada no final do ano letivo (1o ano2) são iniciados com pelo número 1 (ex.: Q 101); a turma do 2o ano pelo número 2 (ex.: Q 201); o 3o ano com o número 3 (ex.: Q 301) e os questionários da turma do 4o ano iniciam-se pelo número 4 (ex.: Q 401). Optamos ainda por indicar o sexo, a idade e o instrumento de estudo dos estudantes.

melhorar a execução consciente desta” (Q 013, 1o ano1, masc., 14 anos). O auxílio no ato da composição e o trabalho com harmonia também foram destacados com alguma recorrência e podem ser ilustrados nas palavras do estudante de guitarra do 3o ano que afirmou que o estudo de teoria é importante “para abrir minha mente na hora de compor, em relação à harmonia” (Q 306, 3o ano, masc., 18 anos). A elaboração de arranjos musicais também foi apontada, conforme relato do estudante de violino do 1o ano1: “[o estudo da teoria é importante] para entender a música, fazer arranjos” (Q 017, 1o ano1, masc., 16 anos).

Embora existam entendimentos como os acima apontados, destacou-se em maior número a presença de estudantes que, partindo de uma compreensão mais “restrita” (no sentido de “tradicional” ou “conservadora”, referindo-nos ao modelo de ensino conservatorial, abordado a seguir), apontaram o aspecto teórico como sendo o “centro” da prática musical, conforme afirmou uma estudante de violino do 2o ano ao sinalizar que “antes de tudo é necessário a teoria musical” (Q 202, 2o ano, fem., 18 anos, violinista). Ilustrando esta perspectiva, destacamos abaixo alguns trechos das respostas obtidas na questão aberta 17.1 “Você acha importante aprender teoria musical? Por quê?”:

Q 002: “A teoria musical pode ser considerada a base de tudo” (1o ano1, masc., 15 anos, violonista);

Q 016: “Sem teoria eu seria apenas mais um músico” (1o ano1, masc., 16 anos, baterista);

Q 018: “A teoria musical é a base de conhecimento que qualquer músico deve ter para executar uma música. Um médico não deve fazer uma cirurgia sem saber como o corpo funciona” (1o ano1, masc., 15 anos, tecladista);

Q 019: “Para conseguir tocar em orquestras (1o ano1, masc., 16 anos, trompetista).

Q 113: “Não adianta tocar bem e não saber o nome do que está tocando” (1o ano2, masc., 16 anos, tecladista);

Q 118: “Sem teoria não temos base para tocar o instrumento” (1o ano2, fem., 17 anos, violinista);

Q 119: “É o princípio de tudo!” (1o ano2, fem., 16 anos, violonista);

Q 206: “É essencial para um bom músico saber a parte teórica” (2o ano, fem., 16 anos, violinista);

Q 209: “Acho que um músico sem teoria não é um MÚSICO” (2o ano, masc., 17 anos, violista, destaque do estudante);

Q 215: “A teoria para mim é a base de tudo” (2o ano, masc., 17 anos, tecladista); Q 216: “É essencial para um músico” (2o ano, masc., 17 anos, violonista); Q 218: “Não tem uma função estudar só o instrumento” (2o ano, masc., 17 anos, violonista); Q 219: “A teoria é a base de uma prática profissional” (2o ano, fem., 19 anos, pianista); Q 309: “Sem a teoria não teremos uma boa prática” (3o ano, fem., 17 anos, violinista); Q 311: “É a base para ser um bom músico” (3o ano, masc., 17 anos, trombonista); Q 314: “Precisa da teoria pra fazer ou entender a prática” (3o ano, fem., 18 anos, violinista).

Podemos relacionar as perspectivas acima mencionadas com a influência dos contextos de estudos anteriores ao ingresso no Curso, bem como à prática de professores do corpo docente do IFPB realizadas a partir do modelo conservatorial tradicional de ensino. Tradicionalmente, no contexto brasileiro, esta vertente de ensino entende que o contato com a “teoria musical” (compreendida nos termos anteriormente descritos) deve anteceder a prática musical “sonora”. Caracterizando esse modelo de ensino, Malaquias and Vieira (2016, 330) apontam que “o início do estudo musical se dava com a utilização de métodos específicos, para o aprendizado de leitura das notações musicais, e livros com exercícios musicais organizados para a iniciação e desenvolvimento da parte técnica de como se tocar um instrumento musical”. Os autores desenvolvem seu raciocínio indicando que:

Diferentes gerações de músicos iniciaram seus estudos utilizando esse tipo de literatura e, em alguns casos, só teriam a oportunidade de começar a praticar música num conjunto musical como uma banda ou coral depois de conseguir assimilar ao menos uma parte do conteúdo teórico proposto. (MALAQUIAS and VIEIRA 2016, 330)

Percebemos assim uma influência significativa dessa corrente tradicional nas concepções dos estudantes acima mencionados que, conforme dito, pode ser associada às experiências de estudo anteriores ao ingresso no Curso do IFPB, assim como também à determinadas práticas realizadas no próprio âmbito do Curso. Desse modo, podemos afirmar que esta vertente ainda se encontra fortemente presente no atual contexto da educação musical brasileira.

Sobre a aplicação dos estudos teóricos nas práticas musicais, uma parcela de 85% do corpo discente afirmou que consegue efetivamente realizar as devidas aproximações (teoria-prática). No entanto, acerca daqueles que afirmaram conseguir aplicar os conhecimentos de teoria musical na execução do instrumento, a “leitura de partituras” foi a

prática que obteve maior destaque em todas as turmas pesquisadas, seguida da “realização de escalas”, caracterizando assim um subaproveitamento da disciplina Teoria, e caracterizando ainda um entendimento superficial da natureza dos conteúdos próprios do ensino teórico e analítico por parte dos estudantes (e que reflete inevitavelmente as práticas e concepções do corpo docente).

No que diz respeito aos estudantes das demais turmas que afirmaram não conseguir realizar a integração entre teoria e prática, o motivo mencionado com maior recorrência tratou-se da falta de aproximação entre os conteúdos ministrados nas disciplinas teóricas e aqueles presentes nas disciplinas voltadas à prática instrumental. Ilustrando este contexto destacamos alguns fragmentos de respostas obtidas nas questões abertas 18.1 e 18.2⁶, como o depoimento da estudante de violino do 4o ano que afirmou que “na maioria das vezes não aplico os conhecimentos de teoria musical no meu instrumento. Aplico apenas o básico da teoria, talvez pela falta de incentivo a essa integração de teoria e prática” (Q 408, 4o ano, fem. 17 anos, violinista). Nessa perspectiva, podemos ressaltar ainda as palavras da estudante de violão do 3o ano que indicou que “a teoria é muito complicada para ser associada a ele [o violão]” (Q 315, 3o ano, fem., 17 anos, violonista).

O panorama acima exposto nos remete ao pensamento de Burstein (2017, 49), refletindo sobre o ensino de harmonia e contraponto, no qual o autor adverte que, “se mal utilizados, estes exercícios criam frustrações desnecessárias tanto para o professor quanto para os alunos”.

3. O modelo conservatorial e o ensino de música

Relacionando a vivência dos estudantes do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB com as instituições conservatoriais de ensino de música presentes no contexto da cidade de João Pessoa, destacamos a compreensão de uma aluna do instrumento bateria do 4o ano que na questão 07 (“Você já tocava algum instrumento ou realizava alguma atividade musical antes de entrar no IFPB?”) indicou a resposta “não” mesmo tendo apontado em outra questão que havia estudado por quase 6 meses em um Conservatório antes de ingressar no Curso. A estudante ressaltou que na referida escola “primeiro se aprendia teoria, só depois que ia para o instrumento” (Q 407, 4o ano, fem., 20 anos). Compreendemos o

⁶ A questão fechada 18 trazia a seguinte indagação “Você consegue aplicar os conhecimentos de teoria musical no seu instrumento?” sendo seguida das opções “sim” ou “não”. Aqueles que indicaram o “sim” foram encaminhados para a questão aberta 18.1 que solicitava o detalhamento “De que forma?”. Já aqueles que indicaram a alternativa “não” como resposta da questão 18, eram solicitados a responder a questão 18.2 que indagava o “Por quê?”.

“não-reconhecimento” do referido estudo como sendo uma “atividade musical”, a partir de duas questões: 1. A estudante indicou que se afastou da escola antes da conclusão desse período inicial voltado à teoria – portanto antes do seu primeiro contato com o instrumento musical; 2. As práticas realizadas durante o período de “musicalização” não proporcionaram vivências efetivamente musicais para a estudante. Diante do contexto vivenciado, a estudante não fez a leitura daquela experiência de estudo como uma atividade musical.

A falta de contato com o instrumento durante a fase inicial do estudo, que dura em média 6 meses, é uma característica marcante da metodologia tradicional convencionalmente utilizada nos conservatórios musicais brasileiros. Essa etapa inicial tem a finalidade de proporcionar a aquisição dos conhecimentos e habilidades entendidos, nesse modelo de ensino, como pré-requisitos necessários para o início da prática instrumental. Salienta-se que, via de regra, a referida etapa desenvolve-se a partir de disciplinas essencialmente “teóricas”, nas quais os rudimentos musicais são apresentados de forma abstrata e, muitas vezes, sem maiores contextualizações musicais ou, na melhor das hipóteses, contextualizados através de um repertório que comumente encontra-se dissociado do universo cultural dos estudantes, o que dificulta consideravelmente a efetiva apropriação dos conteúdos trabalhados. Acerca desse distanciamento inicial entre prática instrumental e teoria musical, Vieira (2000) reflete que:

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical. Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas. (VIEIRA 2000, 2)

Sobre a necessidade das vivências musicais práticas – especificamente a partir de atividades criativas, tais quais a composição, performance e improvisação –, e sugerindo que o contato com estas práticas deve antecipar a teorização e análise musical, Burstein (2017) sinaliza:

Ainda que os procedimentos dos exercícios de contraponto e harmonia sejam mais básicos do que aqueles encontrados em música real, não se sustentam argumentos sugerindo que a realização destes exercícios preceda o estudo de composição. Ao contrário, **durante os estágios iniciais do treinamento musical, torna-se ainda mais importante tentar acender a chama do espírito criativo.** Por mais que as tentativas de compor nos pareçam desajeitadas, torna-se vital para jovens estudantes fomentar o sentido de criação e interação com a música. **O trabalho criativo deveria ter início ainda na infância, quando pela primeira vez alunos estão aprendendo a cantar e tocar instrumentos.** Idealmente, estudantes deveriam estudar o contraponto em espécie e a harmonia a quatro vozes somente depois de extensa experiência prática com performance, composição e improvisação. A iniciação ao estudo da música com atividades criativas, evidentemente, constituía-se em prática estandardizada para compositores do

passado. (BURSTEIN 2017, 71, grifos nossos)

Ainda sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes nos conservatórios antes do ingresso no Curso, destacamos as colocações de 4 desses alunos que retrataram em seus questionários um pouco das práticas realizadas naquele contexto. Conforme um aluno de teclado do 1o ano que frequentou um desses espaços por 6 anos, o ensino ofertado “era bem voltado para a técnica e voltado para o erudito” (Q 113, 1o ano2, masc., 16 anos). Segundo a aluna de violino do 3o ano, que estudou em conservatório por 4 anos, o curso “era bom mas era muito cansativo” (Q 313, 3o ano, fem., 17 anos). Destacamos ainda a presença de 2 estudantes que, de forma semelhante à aluna de bateria anteriormente mencionada (Q 407, 4o ano, fem., 20 anos), estudaram em conservatórios apenas durante o período de “musicalização”, sendo estes a aluna de violão do 4o ano que indicou que “não tinha aulas de instrumento lá” (Q 409, 4o ano, fem., 17 anos) e o aluno de bateria do 4o ano que ressaltou que durante os 6 meses em que foi aluno da instituição estudou “apenas a parte de iniciação musical simples” (Q 403, 4o ano, masc., 17 anos).

Os destaques dos estudantes confirmam que processo de iniciação musical característico desse modelo de ensino é voltado prioritariamente para a aquisição do domínio da notação musical, não levando em consideração que a “música é essencialmente som. [e que] Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora” (PENNA 2003, 72). Sobre o processo de “musicalização” que se tornou característico dos conservatórios, destacamos a reflexão de Penna (1995):

O problema central é, portanto, metodológico. Sem um questionamento das concepções e pressupostos que norteiam a prática pedagógica, são mantidas e reproduzidas metodologias que mostram-se inadequadas para vincular o fato sonoro à sua representação gráfica, a vivência musical à sua formalização abstrata. A questão básica é que tais procedimentos – que pressupõem, mas não desenvolvem os esquemas de percepção necessárias à apreensão da linguagem musical – só podem ser eficazes para quem já possui referenciais sonoros formados, pela vivência em um ambiente sócio-cultural que propicie a familiarização com a música e seus códigos, ou por outro tipo de experiência de contato com a música. (PENNA 1995, 87-88)

As práticas acima aludidas, conforme apresentado anteriormente, estão vinculadas ao modelo conservatorial do século XIX, sedimentado nas diretrizes traçadas para o ensino musical no contexto Europeu do século XIX, cujo principal expoente é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, fundado em 1795 (VIEIRA 2000, 1).

A crítica acerca da hegemonia das práticas conservatoriais tradicionais nos espaços formais de ensino de música no Brasil⁷, nos moldes anteriormente descritos, – que gera reflexos muitas vezes determinantes inclusive nos espaços não-formais e informais –, encontra-se presente no discurso de inúmeros autores da área da Música, advindos principalmente das subáreas da Educação Musical, Pedagogia da Performance/Instrumento, e Teoria e Análise Musical. Caracterizando as críticas às práticas comumente identificadas no cenário brasileiro, destacamos a reflexão de Penna (1995 88), indicando que “a tendência dominante é os professores adotarem os modelos de sua própria formação, ensinando como foram ensinados”, preservando assim, sem questionamentos e reflexões, os conteúdos e metodologias utilizados em seu período de formação nas suas práticas docentes. Corroborando com esta análise, Burstein (2017, 48) salienta que “infelizmente, existem casos numerosos de professores que simplesmente ensinam as mesmas regras que lhes foram ensinadas sem levar em suficiente consideração os objetivos propostos nesse aprendizado”. Ainda com o objetivo de reforçar o panorama exposto, destacamos a seguinte reflexão de Vieira (2003):

O professor de música já foi esse aluno inquieto que, provavelmente, desistiu de suas buscas, convencido e convertido ao velho modelo conservatorial. Provavelmente, não se recorda de suas inquietações ou absorveu que não há tempo ou lugar naquele contexto para elas. Mas, sobretudo, o professor não parece se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e tampouco perceber as possibilidades de mudanças e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu disposições e nelas se baseiam sua percepção e suas atitudes. (VIEIRA 2003, 77-78)

Em detrimento das tendências pedagógicas contemporâneas ativas – voltadas para um processo de formação que considera e integra os aspectos culturais, sociais e históricos do fazer musical – o modelo conservatorial, em seus padrões tradicionais, promove a hierarquização da “teoria” em relação à prática (o fazer musical). Neste sentido, Penna (2001) aponta que:

[...] o ensino dos conservatórios de música - que é um ensino de caráter técnico-profissionalizante - toma como padrão praticamente exclusivo a música erudita, voltando-se, em geral, para a técnica instrumental e para o adestramento no uso da partitura, com as aulas de “teoria musical”. (PENNA 2001, 116)

Refletindo sobre a influência do referido modelo no atual contexto da Educação Musical brasileira, destacamos a reflexão de Pereira (2012) acerca da sua própria prática docente:

⁷ “A visão de música, de músico e, por conseguinte, de ensino musical forjados no conservatório pode ser caracterizada como hegemônica na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidos como a versão natural do possível, como realidade, como verdade” (PEREIRA 2012, 121).

Acabei por descobrir que eu mesmo trazia “o conservatório dentro de mim”. Apesar de orientar meus alunos a respeitarem os discursos musicais de seus próprios alunos, reconheci nutrir, ainda que intimamente, certas “reservas” quanto a trabalhar com funk, sertanejo, axé... Era partidário de utilizar essas músicas em passant, como uma ponte para a verdadeira música, o tesouro da humanidade, os grandes autores, uma música que valia realmente a pena. (PEREIRA 2012, 14)

Apesar da tradição conservatorial nos moldes então descritos ainda caracterizar o funcionamento de um relevante número de instituições brasileiras, é necessário ressaltar as significativas transformações pelas quais diversas instituições passaram e/ou vêm passando, dentre as quais podemos destacar o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos (Conservatório de Tatuí) que dentre outras iniciativas passou a ofertar, por exemplo, ainda na década de 1990, o curso de MPB & Jazz⁸.

4. Possibilidades contemporâneas para o ensino teórico e analítico de música

Diante do panorama exposto, compreendemos que uma grande parte das escolas brasileiras de ensino musical precisa (re)significar sua abordagem conceitual e metodológica. Esse movimento de reflexão e atualização necessita ocorrer no nível individual-docente mas principalmente no âmbito institucional, buscando a apropriação das idiosincrasias e vicissitudes do campo teórico-analítico musical. Nossas escolas precisam contribuir para que os estudantes brasileiros compreendam a importância do conhecimento de natureza teórica para a prática musical, despertando assim seu interesse por disciplinas como “Teoria da Música”, “Percepção Musical”, “Estruturação e Análise”, etc.

Buscando direcionamento para as almejadas mudanças, nos remetemos às questões levantadas por Nogueira and Barros (2017) acerca dos pontos a serem refletidos no processo de ensino e aprendizagem da música, tais quais: De que forma podemos tornar a aula de teoria da música numa situação de descoberta? Como estimular e facilitar a aprendizagem? Como explicitar o valor da análise na compreensão da música? Os autores vislumbram possibilidades de respostas para estas questões a partir de metodologias de planejamento de Cursos em

⁸ O curso de MPB & Jazz do Conservatório de Tatuí “é um dos mais concorridos da instituição. [...] Em princípio, o curso de MPB & Jazz seguiu como modelo a ‘Berkeley School’ e, a partir de 1994, passou a ter como prioridade a construção de uma escola de música brasileira popular, o que se tornou o diferencial da área, desenvolvendo também um importante departamento de choro que, em 2009, passou a funcionar como uma área independente. [...] A área de MPB & Jazz compreende os seguintes cursos: bateria, baixo acústico, baixo elétrico, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, piano, saxofone, trompete, trombone, percussão e violão. Os cursos de instrumento e canto têm fixo na grade as disciplinas: Instrumento ou Canto; teoria e percepção, harmonia popular, história da música popular e arranjo; prática de conjunto. São previstas ainda as seguintes disciplinas eletivas: maracatu, ritmos brasileiros, piano ou violão complementar, percussão complementar, prática de big band” (CONSERVATÓRIO DE TATUÍ 2017, s/p).

função das especificidades temáticas (tais como a utilidade do modelo historiográfico linear ou a abrangência do repertório exemplar); ou ainda a partir de estratégias de indução da transferência de conceitos abstratos para a realidade prática e abrangente da vida musical (NOGUEIRA and BARROS 2017, 13).

Refletindo sobre as possibilidades de trabalho na aula de teoria musical tradicional, Burstein (2017, 48) analisa que “nem sempre é fácil decidir o grau de abstração dos exercícios tradicionais de teoria da música, ou, ainda, em que grau os exercícios deveriam refletir o que acontece em situações musicais reais”. O autor sugere que a solução para esta questão decorre da clareza que o professor necessita possuir acerca das finalidades propostas para cada exercício. Ainda sobre o desenvolvimento dessas atividades, Burstein (2017) formula que:

Naturalmente, exercícios tradicionais jamais deveriam se restringir à sua escritura. Em acréscimo à notação, eles também deveriam ser tocados, cantados, escutados e improvisados, de maneira que os conceitos subjacentes possam ser vivenciados na sua plenitude. Se seus objetivos, funções e limites forem propriamente compreendidos, os exercícios de harmonia e contraponto podem servir como ferramentas valiosas no desenvolvimento de técnicas musicais e de sensibilidades. (BURSTEIN 2017, 49)

Examinando os desafios atuais para o professor de teoria da música, Roig-Francolí (2017a 75) indica como necessária a compreensão do limite de concentração e foco dos estudantes, lembrando que se trata de uma geração que cresceu e foi educada tendo acesso à internet, smartphones, jogos eletrônicos, whatsapp, etc. Destacando a falta de familiaridade dos alunos com os repertórios de música “clássica”, Roig-Francolí (2017a) sugere a incorporação nas aulas de teoria da “música popular das décadas recentes, incluindo jazz, rock, Broadway e pop [...]. Devemos fazer isso, no entanto, juntamente com exemplos musicais clássicos. Pelo menos, essa mistura de estilos acrescentará variedade, cor e um elemento surpresa às nossas aulas” (ROIG-FRANCOLÍ, 2017a 76). O autor ressalta ainda o efeito de exercícios de composição e improvisação no processo de aprendizagem, assim como a necessidade de relacionar o que ensinamos nas aulas de teoria com a vida musical “real” dos alunos, indicando que “incorporar a performance na sala de aula é uma maneira direta de estabelecer a conexão com a vida musical do aluno fora da sala de aula. Isso pode ser feito cantando na aula tudo que pode ser cantado” (ROIG-FRANCOLÍ, 2017a 77).

Apresentando propostas voltadas ao desenvolvimento da disciplina de teoria e análise musical, porém no contexto do repertório pós-tonal, Roig-Francolí (2017b) sugere doze abordagens para a pedagogia e a organização da disciplina:

(1) o foco na música e no repertório; (2) o valor da compreensão da música através

da análise; **(3)** o valor da compreensão dos contextos histórico e social de movimentos e estilos artísticos; **(4)** a preferência por uma organização aproximadamente cronológica; **(5)** a evitação do modelo historiográfico linear; **(6)** a ampliação do repertório; **(7)** a introdução de tópicos teóricos difíceis com música mais facilmente acessível; **(8)** a abordagem da multiplicidade de estilos da segunda metade do século XX e começo do século XXI; **(9)** a necessidade de uma diversidade de metodologias analíticas **(10)** a necessidade de apoiar-se no conhecimento acadêmico teórico e analítico existente; **(11)** a necessidade de estar-se consciente das abordagens interpretativa e generativa da análise; e **(12)** a importância de auxiliar os estudantes a desfrutarem o material e a música, e a se divertirem no processo de sua apresentação. ROIG-FRANCOLÍ (2017b, 20)

Diante das possibilidades propostas, o autor conclui que, a partir uma pedagogia consciente e da interpretação das dinâmicas de aula, é perfeitamente possível realizar uma experiência de ensino bem sucedida no contexto da teoria e análise da música pós-tonal, de modo que os alunos consigam desfrutar desse repertório que normalmente encontra-se bastante distante das suas vivências culturais.

5. Considerações finais

Através das questões destacadas ao longo do texto, percebemos que nossos estudantes ainda são herdeiros das concepções “conservadoras”, e que ainda persiste a falta de aproximação entre teoria e prática musical no contexto da educação musical desenvolvida no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPB. Apesar da atual concepção educacional/institucional adotada pelos Institutos Federais estar associada à concepção de Currículo Integrado nos moldes aproximados da Politécnica⁹ – concepção essa radicalmente oposta à tradicional concepção tecnicista de ensino, consequentemente também oposta à dicotomia entre teoria e prática – ainda não identificamos efetivamente a materialização de suas propostas no âmbito do Campus João Pessoa. Dentre os diversos fatores que podemos associar à esta dificuldade de concretização, além da falta de iniciativa individual de cada professor, ressaltamos a ausência do adequado investimento na capacitação do quadro docente visando efetivar o processo (re)significação e atualização de suas práticas pedagógicas que, em grande parte dos casos, ainda se espelham exclusivamente no método nos quais foram formados. Desse modo, indicamos como necessária a materialização de políticas institucionais que, vinculadas à produção acadêmica da área da Música, estejam voltadas à permanente formação dos docentes.

⁹ Para um maior aprofundamento acerca das questões envolvendo o Currículo Integrado e a Politécnica, consultar Carneiro (2016).

Referências

- BURSTEIN, L. Poundie. 2017. Realidade e fantasia na classe de teoria musical tradicional. Tradução de Cristina Capparelli Gerling. In: NOGUEIRA, Ilza; BARROS, Guilherme Sauerbronn de (orgs.). Teoria e análise musical em perspectiva didática. Salvador: Editora Universitária UFBA. Disponível em: <<http://tema.mus.br/wp-content/uploads/2017/07/TEORIA-E-ANA%CC%81LISE-MUSICAL-EM-PERSPETIVA-DIDA%CC%81TICA-versao-eletronica.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.
- CARNEIRO, Italan. 2016. Currículo Integrado e Educação Politécnica. Proceedings of the 3rd Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA1_ID9345_08082016183757.pdf>. Acesso em: 02/06/2018.
- CONSERVATÓRIO DE TATUÍ. 2017. MPB & Jazz. Disponível em: <<http://www.conservatoriodetatui.org.br/cursos/mpb-jazz/>>. Acesso em: 20/08/2017.
- MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. 2016. A alfabetização musical e os paradigmas educacionais. Revista Reflexão e Ação 24 (1): 329-347. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6086>>. Acesso em: 10/01/2017.
- NOGUEIRA, Ilza; BARROS, Guilherme Sauerbronn de (orgs.). 2017. Teoria e análise musical em perspectiva didática. Salvador: Editora Universitária UFBA. Disponível em: <<http://tema.mus.br/wp-content/uploads/2017/07/TEORIA-E-ANA%CC%81LISE-MUSICAL-EM-PERSPETIVA-DIDA%CC%81TICA-versao-eletronica.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.
- PENNA, Maura. 1995. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas. 1995. (org.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária UFPB. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.
- _____. 2003. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. Revista da ABEM 9: 71-79. Disponível em: <http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed9/revista9_artigo7.pdf>. Acesso em: 13/10/2013.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. 2012. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do Habitus Conservatorial nos documentos curriculares. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/page:2/cursoId:76>>. Acesso em: 22/10/2013.
- ROIG-FRANCOLÍ, Miguel A. 2017a. Os desafios do ensino de teoria da música no século XXI. Tradução de Any Raquel Carvalho. In: NOGUEIRA, Ilza; BARROS, Guilherme Sauerbronn de (orgs.). Teoria e análise musical em perspectiva didática. Salvador: Editora Universitária UFBA. Disponível em: <<http://tema.mus.br/wp-content/uploads/2017/07/TEORIA-E-ANA%CC%81LISE-MUSICAL-EM-PERSPETIVA-DIDA%CC%81TICA-versao-eletronica.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.

- _____. 2017b. Um desafio pedagógico e psicológico: ensinar música pós-tonal a estudantes do século XXI. Tradução de Alex Pochat. In: NOGUEIRA, Ilza; BARROS, Guilherme Sauerbronn de (orgs.). Teoria e análise musical em perspectiva didática. Salvador: Editora Universitária UFBA. Disponível em:
<<http://tema.mus.br/wp-content/uploads/2017/07/TEORIA-E-ANA%CC%81LISE-MUSICAL-EM-PERSPETIVA-DIDA%CC%81TICA-versao-eletronica.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.
- VIEIRA, Lia Braga. 2000. A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000197468&fd=y>>. Acesso em: 13/10/2013.
- _____. 2003. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. Revista da ABEM 8: 75-79. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo13.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.