

# A reciprocidade entre teoria e prática musical no cotidiano da Orquestra de Macaíba (RN)

*Erickinson Bezerra de Lima*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Universidade de Aveiro*  
*eblima02@gmail.com*

*André Luiz Muniz Oliveira*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*  
*almo962@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho tem por finalidade expor a importância do ensino musical fundamentado na relação recíproca entre teoria e prática e suas contribuições para o processo de desenvolvimento contínuo musical do aluno. A educação musical e sua relação teoria *versus* prática evoluiu na linha do tempo da Grécia ao século XIX, mas é no século XX que se estabelecem métodos pedagógicos capazes de propor o ensino musical apropriado, onde se primazia a aproximação direta do aluno, incitando o máximo de vivência perante a música. Dessa forma, para dar uma visualização sobre os fenômenos aqui relatados, foi desenvolvido um estudo de caso acerca da *práxis* da Escola de Música de Macaíba (RN), notadamente no que tange as atividades da orquestra desta instituição.

**Palavras-chave:** Teoria *versus* Prática, Orquestra de Macaíba, Escola de Música de Macaíba.

## 1 Contextualização: Escola de Música de Macaíba (EMMa)

Iniciando suas atividades educacionais em fevereiro de 2008, a Escola de Música de Macaíba (RN), funciona como projeto de extensão da Escola de Música da UFRN, sendo coordenada por quatro professores dessa mesma instituição, e mantida financeiramente pela prefeitura de Macaíba. Seus professores são provenientes dos cursos técnico e de graduação (Bacharelado e Licenciatura) em música da Escola de Música da UFRN, e ensinam teoria musical, canto e vários instrumentos como: Violino, Viola e Violoncelo; Guitarra, Violão e contrabaixo elétrico; Saxofone, Trompete, Clarinete, Flauta doce e Bateria. Atualmente a escola conta com cerca de 500 alunos matriculados.

### 1.1 Teoria musical *versus* Prática musical

A teoria musical abrange uma dimensão que compreende a acepção estrutural e expressiva do discurso musical. A música prática, tratada nesta abordagem como o desenvolvimento técnico instrumental, se organiza em um conjunto de procedimentos práticos que demonstram e realizam a compreensão musical. Ensinar os princípios da teoria musical como conhecimento independente, não conduz o aluno a conhecer a música como algo em que ele tenha empregado sua ação para originar um discurso musical. Ensinar ou aprender só a tocar um instrumento, também não garante que ocorra compreensão musical do que se toca.

Ao analisarmos a relação entre o ensino teórico e prático-musical como pilares que estruturam a educação musical, percebe-se que ao longo dos anos, o ensino da música percorreu “seu rumo essencialmente prático ou essencialmente teórico” (BEYER, 1999, p. 30), estando fundamentado em uma prática mecânica e repetitiva<sup>1</sup>. Nesse sentido, “o fato a destacar, naturalmente, é que não ligamos **desenvolvimento musical** com **desenvolvimento intelectual**” (HANS, 2007, p. 202). Partindo da relação supracitada, é possível indagar: como as atividades musicais podem estimular e incitar reciprocamente o desenvolvimento intelectual e musical dos alunos?

É possível também refletir que mesmo as atividades musicais como: prática de instrumento ou canto, tenham sua interação equilibrada com os aspectos teórico-musicais, podem — a partir de um determinado momento — parar de incitar o desenvolvimento intelectual do aluno. Pois, por carência um planejamento pedagógico conciso, deixam de apresentar conteúdos novos e desafiadores que realmente incitem esse desenvolvimento.

A palavra “desenvolvimento” vem sendo abordada na prática educacional contemporânea, notadamente em âmbito educativo-musical, com carência analítica de sua implicação conceptual. Relacionado ao processo de desenvolvimento, temos a concepção de **continuidade**, partindo do ponto de vista que todo desenvolvimento deve ser um procedimento contínuo (MOURA, 2016; MARTINS, 1985). Tal concepção é tão simples que muitas vezes passa despercebida. Peculiarmente falando, tomamos como exemplo o crescimento de uma planta,

---

<sup>1</sup> Um percurso histórico entre a reciprocidade de elementos teóricos e práticos, pode ser visualizado detalhadamente em Fonterrada (2005).

que segundo Martins (1985), por ser um “procedimento comum” a todo ser vivo não percebemos que ela passa por um processo “contínuo de desenvolvimento”. Por outro lado, o “desenvolvimento” por possuir, de certa forma, características universais/comuns, incidimos por lidar com algum gênero específico de desenvolvimento, seccionando-o, ou seja, lidando especificamente do desenvolvimento do gênero prático ou essencialmente teórico-musical.

Estes gêneros inerentes a educação musical não devem caminhar desconexos. Tanto o gênero prático como o teórico musical mesmo que trabalhando de forma isolada, eles são afetados uns pelos outros. Pois, “todo estudo teórico aplica-se à prática: o estudo das escalas musicais é aplicado às improvisações; o estudo de leitura de partitura é aplicado à execução de peças e o estudo de exercício de técnica é aplicado à desenvoltura ao instrumento” (PRÁTICA INSTRUMENTAL, 2009). Assim, a defasagem entre o ensino prático e teórico musical, pode ter início em escolas onde o ensino musical permanece “no antigo sistema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento” (FONTERRADA, 2005, p. 108). Dessa forma, já dissera Martins a respeito:

O ensino de música está mal estruturado estando apresentado em compartimentos não sequenciais, ilógicos, numa orientação que conduz o aluno através das muitas linhas de montagem que não configuram o “todo” — que seria o produto final — e sem condições de acionar ou aplicar esse “todo”. Assim, o ensino e o estudo de música têm-se tornado um aglomerado de experiências e não um processo. (MARTINS, 1985, p. 11)

Partindo dessa perspectiva, “a falta de **continuidade** é uma das deficiências no ensino da música. A prática da educação musical está desarticulada, inexistente a ideia da construção de uma sequência como fio condutor em sua essência” (BEYER, 1999, p. 23). Prosseguir sem organizar e estruturar o processo de aprendizado musical, baseando-se apenas em experimentos de ensino realizados ao esmo, que “em vez de promover a prática musical, a tendência [...] é treinar o aluno em expedientes técnicos, tendo como resultado a proficiência” (FONTERRADA, 2005, p. 71). Isto resulta no isolacionismo técnico que ignora qualquer tipo de

interdisciplinaridade, rejeitando toda ação que não seja técnico-musical e acentuando a defasagem entre a prática e a teoria.

Professores da campo da performance musical — área que aborda os aspectos técnicos e práticos/interpretativos da música — encontram-se muitas vezes empenhados em uma prática mecânica e repetitiva (COSTA, 2016). Isto é, uma prática musical “que possui um fim em si mesma, desconsiderando circunstâncias tais como faixa etária, condições anatômicas, convivência com a linguagem, influência cultural e acima de tudo, individualidades” (MARTINS, 1985, p. 21<sup>2</sup>).

Ao fazer da performance musical uma prática mecânica, que não busca fundamentação teórica como alternativa que conduz o aluno à compreensão mínima do fenômeno musical, tais professores fazem com que o processo de **desenvolvimento intelectual** seja interrompido, privando o aluno do conhecimento teórico; assim:

A aquisição da técnica constitui-se num outro sério problema em educação musical. Com frequência, a aquisição da técnica se coloca como um tipo de aprendizagem separada, completamente divorciada do fazer musical autêntico, a técnica em si sendo considerada simplesmente uma habilidade ginástica. Aqui acontece uma falsificação, uma mascaração e o rompimento da **continuidade**. (MARTINS, 1985, p. 27)

Por outro lado, professores de teoria musical, muitas vezes, reprimem iniciativas musicais por terem como característica discursos que se autodestroem por ausência de música.

O ensino de teoria musical tem ocupado lugar de muita importância no currículo das escolas de música. Aqui, outra vez, tem ocorrido um surpreendente, óbvio e desastroso rompimento de continuidade. A teoria musical é frequentemente apresentada como uma espécie de gramática formal com várias regras próprias que parecem estranhas e arbitrárias para o aluno, regras estas adquiridas através do uso e da prática de materiais desprovidos de interesse e valor musicais. Pode-se afirmar que a teoria musical, quando ensinada nessas condições, não configura relação alguma com a performance musical, a não ser uma relação negativa. O conteúdo da teoria tem a ver com elementos que geram interesse musical, e esse conteúdo pode e deve ser ensinado de maneira a evocar um crescente entendimento e apreciação desses elementos. (Idem)

---

<sup>2</sup> Ver também: COSTA 2016

Portanto, “quando o estudo prático do instrumento, exercícios e execução de peças, é realizado junto com o estudo teórico, o músico terá um horizonte muito mais amplo em toda a concepção musical, e resultados mais consistentes” (PRÁTICA INSTRUMENTAL, 2009). De maneira a se “consolidar uma linha que possibilite a reintegração entre a teoria e a prática”, (BEYER, 1999, p. 29), várias escolas de música nasceram e desenvolveram planejamentos pedagógicos, que tem o objetivo, de promover esta reintegração na prática do processo de ensino/aprendizagem da música.

Como pode ser compreendido em Swanwick (2003), ensinar música musicalmente não é uma atividade fácil. Contudo, é um meio que contribui para o desenvolvimento e a formação de um indivíduo mais consciente acerca dos valores inerentes a sua e a outras culturas. Sendo assim, a EMMA fundamenta o processo de ensino/aprendizagem da música, em uma prática pedagógica que procura promover o desenvolvimento contínuo musical dos alunos, trabalhando de forma recíproca e interdependente os aspectos práticos e teórico-musicais.

## 2 A orquestra da EMMA

Ao ingressar na Escola de Música de Macaíba, todo aluno matriculado em um instrumento é automaticamente inscrito na aula de teoria musical. Dessa forma, a prática musical nessa escola é fundamentada em alicerce teórico, pois “teoria e prática são os dois componentes de qualquer estudo musical imaginável” (DUPRAT, 1998, p. 6) e, por trás de qualquer prática existe uma teoria latente.

De forma que a prática e a teoria caminhem conexas no processo de aprendizagem do aluno, a escola de música possui uma orquestra, banda de instrumentos de sopro, coral e prática de MPB. Estes *ensembles* atuam como laboratórios, onde os alunos colocam em prática nos ensaios os conceitos aprendidos nas aulas teóricas e instrumentais. Para resumir as atividades desses laboratórios, iremos utilizar como exemplo a orquestra.

A orquestra ensaia aos sábados das 9:00 às 11:30. Os ensaios são acompanhados por dois professores estagiários de violino, um de viola e outro de violoncelo, que trabalham durante

a semana os conceitos técnicos e as concepções musicais abordados pelo regente durante os ensaios.

O repertório da orquestra é escolhido de forma a desenvolver os aspectos cognitivos gerais do aluno como: atenção, consciência, memória; Inteligências múltiplas, linguística, lógica etc. Os aspectos cognitivos musicais: ritmo, afinação, discernimento de sons e acordes, ouvido melódico e harmônico, bem como, o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e técnico-instrumentais para a execução e interpretação musical. Os alunos também passam a trabalhar os conhecimentos musicais explícitos e implícitos como: princípios estéticos, conhecimentos biográficos e a contextualização histórica, como outrora dissera Fábio Presgrave (2009). Assim, a escolha do repertório busca não só o desenvolvimento técnico-musical equilibrando prática e teoria, como também o desenvolvimento intelectual do aluno.

A participação ativa do aluno nas atividades da orquestra, não constitui um meio onde ele possa apenas desenvolver e praticar os aspectos musicais, a “participação ativa numa tarefa construtiva de grupo é o alimento que o aluno necessita em seu desenvolvimento no sentido de maturação” (HANS, 2007, p. 208). A maturação musical é incitada através de exercícios de *ensemble*, de interpretação musical, e de diferentes acompanhamentos rítmicos; e, tais exercícios constituem uma série de atividades novas e desafiadoras, em diversos níveis de dificuldade.

Essas atividades agem ativamente dentro do processo de desenvolvimento musical e intelectual, que só pode ocorrer de fato, se os alunos se sentirem motivados e estimulados em cumprir as exigências naturais cobradas para a realização dessas atividades. Assim, a autoestima dos alunos é trabalhada para que se sintam capazes de realizar qualquer uma dessas atividades. Desse modo, tal consciência sobre a autoestima é elucidada por Fabio Presgrave e Rocha:

Apesar das cobranças a autoestima dos alunos é construída, para que eles se sintam capazes de realizar suas tarefas como qualquer aluno de qualquer parte do mundo, afirmando assim a potencialidade dos estudantes de Macaíba. O acerto e o erro são encarados com a mesma naturalidade, como parte de um processo. (PRESGRAVE; ROCHA, 2009, p. 02)

O modelo de ensino/aprendizagem que permeia a concepção de ensino da EMMa, não está inserido em padrões tradicionais de ensino musical, que conduzem o aluno a receber informações prontas, tendo como único intuito repeti-las na íntegra. O Processo de ensino/aprendizagem se desenvolve de forma dinâmica, levando em consideração todas as interconexões mentais e os saberes que o aluno traz na bagagem. Assim, a significativa aprendizagem musical promove meios para que o aluno construa conceitos musicais sólidos que o possibilite agir e reagir diante da realidade musical. Este processo de ensino conduz o aluno pela busca constante de independência técnico-musical.

Desde o início, os alunos são incitados a buscar soluções para os desafios técnicos apresentados, criando a consciência de que a construção de técnica em um instrumento [...] depende não somente das orientações do professor, mas também de um sistema de raciocínio desenvolvido pelo aluno. Este sistema tem como alvo um estudo diário, com objetivos claros, e com a meta de encontrar um conceito musical claro. (PRESGRAVE; ROCHA 2009, p. 02)

A construção da técnica instrumental não se encontra em uma “prática ginástica” desprovida do fazer musical, ou seja, a técnica está em função do fazer musical, sendo construída como um meio de expressar adequadamente as concepções musicais. Tal construção técnica, relaciona-se com a preocupação dos professores em estimular nos alunos a busca pelo embasamento teórico, de forma a ampliar a visão e a compreensão da música como um todo. Este procedimento nutre e reforça uma interdisciplinaridade técnico-musical, que resulta em uma ênfase na relação recíproca entre a prática e a teoria musical, ocasionando o desenvolvimento das competências e habilidades cogentes a formação musical do aluno, pois, “as técnicas são usadas para fins musicais, e o conhecimento [teórico] informa a compreensão musical” (SWANWICK, 2003, p. 58).

No decorrer das aulas, os alunos adquirem a conscientização de que o estudo da teoria musical é empregado na prática. Portanto, aprender uma escala musical está diretamente ligado ao desenvolvimento das habilidades no instrumento musical, como também, os professores de instrumento conscientizam os alunos que o desenvolvimento das habilidades no instrumento



está diretamente ligado ao embasamento teórico. O estudo da teoria musical permite construir uma análise sobre o estudo do instrumento, reforçando os aspectos e objetivos mais evidentes.

Em um dos ensaios, os violinos tiveram dificuldades de afinação e digitação em um trecho da música. Vendo isto, o regente pediu para que os violinos executassem uma escala na tonalidade em que o trecho se encontrava. A conduta do regente foi além da simples correção do trecho. Ao solicitar que os alunos executassem a escala musical, fez com que um elemento teórico envolvesse a prática. Esta reciprocidade entre aspectos teóricos e prático-musicais — incitada nos ensaios da orquestra — permitem que as competências teóricas para a performance sejam vivenciadas, experimentadas e reexperimentadas na prática.

## **2.1 A orquestra da EMMA como instrumento mediador da resiliência e superação**

Oriunda da física e engenharia, a resiliência “é definida como a capacidade de um material de ‘absorver energia na região elástica’, sendo essa capaz de voltar à forma original, quando finda a causa de sua deformação” (BRANDÃO et al 2011, p. 203). Contudo, ao ser abordado no âmbito das Ciências Humanas, Poletto e Koller (2006) colocam que o conceito de resiliência não pode ser comparado ao sentido da resiliência de materiais, elasticidade e retorno a um estado anterior. Pois, ao ser abordado pela psicologia ou pela educação (SILVA, 2012), por exemplo, a ideia de “uma pessoa, mediante os fatores de risco ‘voltar ao seu estado original’, está superada. Em razão de que um indivíduo resiliente, não pode voltar à sua forma anterior, haja vista que o ser humano aprende, cresce, desenvolve e amadurece ao passar por adversidades e sofrimentos” (PITANGA; VANDENBERGHE, 2009, p. 95). Em poucas palavras, está mais relacionada ao resistir ao ponto de tensão (adversidade). O conceito de resiliência na perspectiva das Ciências Humanas, é descrito “como a capacidade do indivíduo de recuperar-se de / fazer frente à / lidar positivamente com a adversidade” (TABOADA et al 2006, p. 105).

O que mantém ativa a mecânica da resiliência é a sua estreita relação com o conceito de superação. “Pois a superação atua de forma dinâmica, impulsionada pelas contradições, sempre buscando o mais como forma de sua expressão e, deste modo, nunca atinge um ponto de estagnação” (JULIÃO, 2007, p. 80). Desta forma, “a superação é um esforço ativo e consciente,



em resposta a um desejo de ir além de um estado para uma alternativa ou situação melhor. Em alguns casos, o processo de superação leva a recuperação da questão de tal forma que a condição não é mais problemática” (BRUSH et al 2011, p. 161 – tradução minha). Assim, a resiliência está ligada ao resistir e o sujeito ao contornar a circunstância positivamente está superando-a.

Partindo desta conotação, pode-se pensar conceitualmente nesta abordagem em *resiliência e superação*, uma vez que um interage com o outro, ou seja, a resiliência é um patamar que favorece a superação. Segundo Silva (2012), a atuação de elementos, como: Ambiente escolar ou acadêmico positivo, novas ferramentas pedagógicas e a influência positiva de mentores (professores), por exemplo, constituem subsídios que favorecem o processo de resiliência e conseqüentemente superação. Se estes elementos “estiverem trabalhando em ordem, o desenvolvimento da pessoa tenderá a ser robusto, até mesmo em face de adversidades severas” (PITANGA; VANDENBERGHE, 2009, p. 102).

O pensamento destes autores nos permite estabelecer paralelismo com a Orquestra do EMMA, que atua como instrumento mediador (VYGOTSKY, 1998) da resiliência e superação. “Tal fator se deve pela acolhida de uma população que constantemente é vista em situação de risco social — principalmente as crianças e jovens de baixa renda” (MOURA, 2016, p. 12).

## Considerações finais

A EMMA objetiva um fazer musical significativo e consistente, excluindo detalhes de ordem pragmática que venha por prejudicar o desenvolvimento musical e intelectual do aluno. Fundamentando-se na reciprocidade entre teoria e prática, faz que a busca pelo crescimento técnico não cegue a autêntica essência da musicalidade. Salienta-se que o embasamento musical dado no EMMA, proporcionou e ainda proporciona, os aportes necessários para o ingresso de seus alunos nos cursos técnico, bacharelado e licenciatura em música da UFRN. Destaca-se também, que alguns dos alunos oriundos do EMMA, ao concluírem os cursos da UFRN, ou com o mesmo em andamento — no caso de estágios supervisionados — retornam à escola para ensinar teoria musical ou instrumento. Esta perspectiva permite que estes sujeitos tenham “dois olhares”

(MOURA 2016), ou seja, a experiência vivenciada como ex-aluno permite estruturar parte de suas atitudes pedagógicas enquanto docentes.

A prática orquestral na EMMA, resultou com que muitos de seus alunos, chegassem a integrar a Orquestra Sinfônica da UFRN, com uma sólida experiência prévia em uma orquestra, e com base estética e interpretativa do repertório *standard* orquestral estruturada. Deste modo, como forma de visualização concreta de reciprocidade entre teoria e prática, consideramos que a *práxis* da Escola de Música de Macaíba — no que se refere a sua orquestra, desde a escolha do repertório até a execução das obras nos ensaios — proporciona para seus alunos um desenvolvimento musical em um processo contínuo de aprendizagem, conduzindo-os a compreensão musical em sua totalidade. Assim, o estudo teórico da música é tido como parte essencial no desenvolvimento técnico do aluno, de forma que a busca pelas competências desenvolva as habilidades necessárias para o crescimento técnico instrumental.

## Referências

BEYER, Esther. **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999

BRANDÃO, Juliana Mendanha; Mahfoud, Miguel; Gianordoli, Ingrid Faria. **A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens**. Paidéia. vol. 21, nº. 49: 263-271. 2011

BRUSH, Barbara L; Kirk, Keri; Gultekin, Laura. **Overcoming: A Concept Analysis**. Wiley Periodicals. vol 46. nº. 3: 160-168. 2011

COSTA, Edmarcos Pereira. **Memórias anteriores e posteriores: estudo sobre interferência proativa no braço direito do violonista**. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de Aveiro. 2016

DUPRAT, Régis. **Musicologia e Interpretação: Teoria e Prática**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica. Faculdade de Educação Ciências e Letras Dom Domênico. 1998

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

HANS, Furth. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007

JULIÃO, José Nicolão. **A experiência da superação em Assim Falou Zaratustra**. Revista: o que nos faz pensar nº21: 79-111. 2007

MARTINS, Raimundo. **Educação Musical**: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MOURA, Pâmela Araújo de. **Dois olhares: aulas de violão na Escola de Música Municipal de Macaíba- um relato de experiência**. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016

PITANGA, Artur Vandrê; Vandenberghe, Luc. **Resiliência humana reflexões sobre a superação de adversidades**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: 95-109. 2009

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia. H. **Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica**. In: DELL'AGLIO, Débora. KOLLER, Sílvia; Yunes, Maria. (Org.). *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006

**PRÁTICA instrumental**, 2009. Wikipédia. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1tica\\_instrumental](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1tica_instrumental). Acesso em: 15 de novembro de 2010.

PRESGRAVE, Fabio Soren; ROCHA, Nazaré. **A Orquestra da Escola Municipal de Música de Macaíba**. Natal, n. 5, 2009.

SILVA, Altamar Costa da. **Gestão educacional resiliente: uma proposta para um contexto de mudanças paradigmáticas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2012

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TABOADA, Nina G; Legal, EDUARDO J; Machado, Nivaldo. **Resiliência: em busca de um conceito**. Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Humano. nº. 16: 104-113. 2006.