

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - UNESP
INSTITUTO DE ARTES - CÂMPUS SÃO PAULO

GUILHERME PIRES DE AQUINO

**A PRÁTICA COMO O CERNE DO SOLFEJO NA
APRENDIZAGEM MUSICAL**

São Paulo

2023

GUILHERME PIRES DE AQUINO

**A PRÁTICA COMO O CERNE DO SOLFEJO NA
APRENDIZAGEM MUSICAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos.

São Paulo

2023

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

A657p

Aquino, Guilherme Pires de, 2001-

A prática como cerne do solfejo na aprendizagem musical /
Guilherme Pires de Aquino. - São Paulo, 2023.

24 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Artes

1. Solfejo. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Aprendizagem
ativa. I. Mattos, Wladimir Farto Contesini de. II. Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.148

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

Ata do Exame do Trabalho de Conclusão de Curso 2022 Licenciatura em Música

Modalidade I - Monografia, Exposição da Monografia e Arguição Recital

Em 09 de fevereiro de 2023, a partir das 09h30, a Banca Examinadora constituída pelos/as integrantes Samuel Campos de Pontes e **Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos** na qualidade de orientador/a do/a estudante **Guilherme Pires de Aquino**, avaliou o trabalho intitulado: ***A prática como cerne do solfejo, na aprendizagem musical.***

Seguindo as normas estabelecidas pelo Conselho dos Cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Música o resultado emitido pela da Banca considerou, além da monografia produzida, o desempenho do/a estudante quanto à apresentação e arguição do trabalho.

Examinador/a	Nota
Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos	9,0 (nove)
Samuel Campos de Pontes	8,0 (oito)

O/A estudante teve, portanto, seu Recital de Curso **APROVADO** e a disciplina "TCC – Trabalho de Conclusão de Curso" atingiu a **média 8,5 (oito e meio)**.

* em atendimento ao Ofício Circular ProGrad nº 14/2021, o/a estudante/a deverá autoarquivar o trabalho aprovado no Repositório Institucional Unesp, no prazo máximo de 30 dias a contar da data de apresentação, juntamente com o termo de **Autorização de arquivamento da versão final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, a ser assinado pelo/a orientador/a (documento disponível na página da Graduação em Música, no website do Instituto de Artes da Unesp).

Link para autoarquivamento.

<https://www.ia.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/musica/aacc-tcc/tcc/>

BANCA EXAMINADORA



Assinado de forma digital por
Wladimir Farto Contesini de
Mattos:13655471831
Dados: 2023.02.15 12:20:57 -03'00'

Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos



Documento assinado digitalmente
SAMUEL CAMPOS DE PONTES
Data: 15/02/2023 12:14:59-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Samuel Campos de Pontes

Agradecimentos

Primeiramente a Deus e a minha família: À minha mãe Meire Pires de Lima, ao meu pai João Samuel Pereira de Aquino e às minhas irmãs Camila Pires de Aquino e Giselle Pires de Aquino, por me incentivarem e acreditarem no potencial do meu trabalho.

Ao Prof.º Dr. Fábio Miguel (*in memoriam*) por me incentivar a pesquisar e a me aprofundar no tema que desenvolve essa pesquisa e pelos conhecimentos compartilhados, referentes à vida acadêmica, que foram e serão tão importantes para minha formação.

Ao meu orientador, Prof.º Dr. Wladimir Farto Contesini Mattos, por ter me dado apoio e me orientar desde antes da elaboração deste trabalho, compartilhando conhecimentos e ideias, e acreditando no meu potencial como educador.

Ao Prof.º Dr. Samuel Campos De Pontes pelas orientações e dicas na elaboração da pesquisa, e pela partilha em suas aulas que foram tão positivas para a elaboração deste trabalho.

Às queridas Crislayne Gonçalves Santos Siqueira e Milena De Siqueira Marques, que foram chaves principais para a conclusão deste trabalho, com ajudas, conversas e apoio.

E, também, pela participação da Yohana, juntamente com a Crislayne e a Milena na aula piloto que foi proposta para a elaboração do trabalho.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo levantar uma reflexão e discussão voltada para educadores sobre a aplicação dos métodos ativos na educação musical nas aulas de solfejo, de modo que seja um importante recurso no que se refere a esta prática. O trabalho foi elaborado com base na formalização e experiência de uma proposta de atividade prática pedagógica, apoiada por uma breve revisão bibliográfica sobre conceitos fundamentais, sendo este trabalho dividido em 5 capítulos: Introdução, O solfejo, Os Métodos Ativos, A prática, e as considerações finais. No decorrer da pesquisa são abordados assuntos referentes à prática do solfejo, suas classificações e possibilidades de aplicações; e contextualização do que se chama de métodos ativos na educação musical, do que se defende, qual sua origem e importância. Por fim, no último capítulo, eu destino o relato da prática do solfejo que foi elaborada e aplicada, com comentários e embasamentos teóricos.

Palavras-chave: Solfejo. Música - Instrução e estudo. Aprendizagem Ativa.

Abstract

This work aims to raise a reflection and discussion aimed at educators about the application of active methods in music education in solfeggio classes, so that it becomes an important resource with regard to this practice. The work was elaborated based on the formalization experience of a proposal of practical pedagogical activity, supported by a brief bibliographic review on fundamental concepts, being this work divided into 5 chapters: Introduction, The solfeggio, The Active Methods, The practice, and the considerations finals. During the research, subjects related to the practice of solfeggio, its classifications and possibilities of applications are addressed; and contextualization of what is called active methods in music education, what is defended, what is its origin and importance. Finally, in the last chapter, I describe the practice of solfeggio that was elaborated and applied, with comments and theoretical foundations.

Keywords: Solfeggio. Instruction and study. Active learning.

SUMÁRIO

1 Introdução	7
2 O Solfejo	9
3 Sobre os Métodos ativos	12
4 A Prática	15
4.1 Primeira etapa	16
4.2 Segunda etapa	17
4.3 Terceira etapa	18
4.4 Quarta etapa	21
5 Considerações finais	23
Referências	24

1 Introdução

Durante a formação de nós músicos, há momentos em que nos deparamos com problemas inesperados, que podem marcar nossa experiência musical. Na minha trajetória como estudante não foi diferente. Entre os problemas com os quais me deparei, o excesso de tensão muscular ao tocar o instrumento foi o que mais marcou minha formação. Prever esses problemas não era uma tarefa fácil. Levei um grande tempo para identificar a sua origem. A tensão poderia acontecer por excesso de preocupação em evitar erros durante a *performance*, aulas, *masterclasses*, ou seja, momentos em que eu teria que me expor, mesmo que o erro fosse esperado como parte do aprendizado. Em ambientes de estudo individual, ou até no decorrer das aulas, eu sabia o que, e como, eu precisaria fazer diferente, mas quando essa informação passava para o físico, não parecia funcionar. Eu já tinha ciência de que eu possuía o conhecimento técnico, mas a grande questão era como passar isso para o prático. A partir desta situação, a minha compreensão sobre a questão do ensino aprendizagem e o fazer musical começou a ser questionada. Buscando meios para tentar seguir em frente, eu acabei encontrando recursos que me ajudaram a trabalhar a desconstrução dessa tensão excessiva, como a Técnica Alexander, resultado dos trabalhos de Frederick Matthias Alexander (1869-1955), com a qual tive contato por meio de *masterclasses* e palestras.

Entretanto, diminuir a tensão não resolveria a essência do problema experienciado desde o início da minha formação musical. Então, desde as minhas primeiras atividades como educador, tentei buscar maneiras para proporcionar aos alunos experiências nas aulas que os ajudassem no processo de aprendizagem, sem que houvesse preocupações excessivas, criando um ambiente mais horizontal que as aulas ditas tradicionais e com abertura, onde todos participam da formação ativamente. Neste processo, me deparei com alguns educadores que contribuíram para o melhor desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas. Algumas referências mais antigas, como: Émile Henri Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982); outras mais recentes, como: Antônio Sá Pereira, Villa Lobos, Koellreutter, Marisa Fonterrada e Teca de Alencar. Algo em comum entre os mencionados, e que se torna o ponto principal do trabalho deles, é o fato de abordarem a educação musical de forma ativa, fazendo com que o aluno participe plenamente da construção do seu conhecimento, mentalmente e fisicamente.

Essas educadoras e educadores, na maioria de seus registros, tratam a problemática do tema, sem apresentarem arbitrariamente uma “fórmula” como solução,

permitindo que estes conhecimentos se apliquem em cada contexto particular, com as mudanças necessárias.

No presente relato, que apresento como parte dos resultados da pesquisa prática que realizei como Trabalho de Conclusão de curso de Licenciatura em Música, no Instituto de Artes da UNESP, eu trago o solfejo como o principal recurso de uma prática de ensino aprendizagem de música, que passei a organizar desde então, mas que sempre esteve presente no meu cotidiano como estudante e professor. Considero que, por meio deste recurso, temos oportunidade de abordar e estimular a aprendizagem de diversos parâmetros das competências musicais a serem estimuladas na aprendizagem. NATIEZ, Jean-Jacques. *Música e discurso: para uma semiologia da música*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

O sistema de signos musicais não pode ser comparado à linguagem, porque ele não possui as mesmas propriedades. [...] A música é um sistema de signos que é específico e diferente em seus princípios e em suas regras, e que não pode ser reduzido a um sistema de representação ou comunicação, como é o caso da linguagem (p. 37)

.De acordo com Edwin E.Gordon em “ All about Audiation and Music Aptitudes”(1999, p.1), idealmente desenvolvemos quatro tipos de vocabulário musical durante o processo de aprendizagem por meio das ações de: ouvir, executar (que seria o equivalente a falar), ler e escrever.

A proposta de trazer a minha própria prática de educador para o cerne da pesquisa que foi realizada, e cujos resultados apresento no relato a seguir, se constituiu como o primeiro passo para um estudo mais aprofundado a ser realizado futuramente. Neste relato, destaco as principais referências que constituem a base teórica desta minha atuação pedagógica em desenvolvimento, com destaque para a prática do solfejo à luz de alguns dos chamados métodos ativos de educação musical. Além das referências e de uma breve descrição da minha prática, relato também algumas experiências vivenciadas no exercício da prática e algumas reflexões sobre estas experiências.

2 O Solfejo

O Solfejo é uma prática muito presente no contexto de aprendizagem musical, e possui distintas definições. Segundo o dicionário Groove de Música (1994, p.883-884), o solfejo é:

Termo que se referia originalmente ao canto de escalas, intervalos e exercícios melódicos de sílabas de solmização. Seu significado foi mais tarde estendido para incluir exercícios vocais sem texto a fim de desenvolver agilidade no canto, tornando-se uma das bases do currículo. (JANDER, 2001, tradução nossa).¹

Para Garaudé (s\d, p.6), solfejar significa:

(...) cantar o nome das notas, observando rigorosamente os seus diferentes valores, dividindo com muita igualdade os tempos do compasso e tão regularmente como a pêndula de um relógio, e continuando assim até ao fim da peça sem alterar o movimento, em qualquer sentido que seja.

Nota-se que a base dessa prática está nas questões rítmicas, nome das notas e no cantar. Algumas referências partem da noção de que apenas esses três elementos contemplam a prática do solfejo, e os exercícios que são apenas rítmicos, ou somente falados, são chamados de leituras. Mas no suplemento na Coleção Mestres da Música, da editora Abril (s\d, p.9) encontro uma definição, que considera as “leituras” já como o exercício do solfejo, e é esta definição que adoto na elaboração da minha prática: “Exercício que consiste na leitura cantada ou simplesmente rítmica das notas de uma partitura, facilitando o aprendizado musical.”.

O solfejo pode ser usado também como ferramenta para uma melhor execução instrumental ou vocal, pois seu estudo é progressivo e cumulativo, não dizendo respeito apenas à prática momentânea na carreira do músico, mas, sim, a algo presente em todo o seu processo de construção de habilidades musicais, e em diferentes níveis, com novos objetivos que se tornam pré-requisitos para avançar nesta prática. Os autores da citação a seguir concordam com essa ideia ao afirmarem que: “A prática de solfejo pode ser um instrumento que permite o aprofundamento crescente em níveis distintos de interação com a partitura” (SANTOS, HENTSCHE e CAPPARELLI, 2003, p. 34).

Portanto, o solfejo pode ser praticado e classificado de diversas formas, e em graus de dificuldade diversos. Apresento a seguir algumas opções que considero:

¹ No original: “A term originally referring to the singing of scales, intervals and melodic exercises to solmization syllables (see Solmization §I 1.). P.F. Tosi’s Opinioni de’ cantori antichi e moderni (1723) emphasizes the young musician’s need to ‘solfeggiar la scaletta’ [...]”.

- Solfejo métrico ou rítmico: Mascarenhas (1973, p.22), trata como leitura métrica, o solfejo em que não há entoação e se pronuncia o nome das notas marcando-se o ritmo exato. A pronúncia não se restringe ao nome das notas, mas pode se estender a sílabas que facilitem a execução.
- Sem ritmo: Quando se canta as notas musicais sem seguir critérios dos valores das notas, definido por Mascarenhas:
Entoação das notas musicais sem obediência à duração dos valores rítmicos. (1973, p. 14)
- Melódico: Definido por diversos autores como aquele que executa a duração das figuras musicais, mediante a sua fórmula de compasso, e também o nome das notas com a entoação das mesmas.

Tabela - 1: Definição dos tipos de solfejo

Tipos de solfejo	Definição
Rítmico (métrico)	Leitura métrica, não há entoação. Pode-se tanto pronunciar o nome das notas, como sílabas neutras associadas ou não a valores métricos.
Sem ritmo	Entoação de notas musicais sem a obediência à duração dos valores rítmicos.
Melódico	Executa a duração das figuras musicais, mediante a sua fórmula de compasso, e também o nome das notas com a entoação das mesmas.

Fonte: Guilherme Pires de Aquino, 2023.

Essas classificações podem variar combinações com práticas em conjunto, individual, alternado, acompanhado, diversificando as sílabas utilizadas, e variando tonalidades e gestos. A transposição de tonalidades também está atrelada ao uso do “Dó móvel”, que é definido por APEL, 1962, p.547 apud Goldemberg, como:

Qualquer sistema de solmização planejado de tal forma que as sílabas possam ser utilizadas em transposição para qualquer tonalidade, em contraposição ao Dó fixo, no qual as sílabas correspondem a frequência invariáveis para cada nota.

A Solmização, segundo o dicionário Grove de Música (1994, p.884) é:

O uso de sílabas relacionadas a alturas, como recurso mnemônico para indicar intervalos melódicos.” (...) “Essas sílabas são

escolhidas arbitrariamente e colocadas em ordem preestabelecida, segundo a convenção prévia. (SANTOS, HENTSCHKE E CAPPARELLI, 2003, P.34)

Por ser uma prática tradicional no estudo musical, são nítidas as características que se fazem presentes na música erudita. Nessa prática musical, o movimento corporal é fundamental, Dalcroze, por exemplo, defende que os exercícios de solfejos melódicos e rítmicos devem ser acompanhados de gestos, marcando os compassos e as pulsações, indicando as frases através das mudanças de direção. Já Kodály, usa a manossolfa, que é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente e cada gesto deve ser feito pelo professor e alunos ao cantarem a altura correspondente. Ou pode-se usar também o movimento de regência.

No Solfejo, então, a interação entre a experiência auditiva e física é constante. Essa prática musical atua no desenvolvimento do ouvido interno, da afinação, da aptidão vocal, da respiração, da leitura e da interpretação.

Na prática que desenvolvo, considero o solfejo como uma atividade que pode ser rítmica, falada, ou cantada, sendo que em cada uma das classificações ele pode conter subníveis. O solfejo nesse contexto é utilizado como uma prática por si só, ou seja, a principal finalidade da prática é a boa qualidade do solfejo. Dentro dessa proposta, outras finalidades são também alcançadas, como o desenvolvimento rítmico, afinação, e interpretação musical. Essa prática pode ser realizada individualmente, em grupo, alternado entre os alunos, ou acompanhado, podendo ser também relativo, que parte da ideia de reconhecer o desenho melódico, não necessariamente seguindo a altura exata estabelecida pela nota. Também acompanhada de movimentos musicais, que não necessariamente seja o de regência, mas que tenha uma relação musical com a proposta da atividade.

3 Sobre os Métodos ativos

O modo e a intenção relacionados aos processos de ensino aprendizagem variam com as épocas e lugares geográficos e como os estudantes são vistos em cada um destes contextos. Em alguns períodos históricos era difícil detectar qual o valor era atribuído à educação por anteceder o próprio conceito de infância que se firmou nos finais do século XVII (Ariés, 1981. apud. Fonterrada, 2008.). No final do século XIX encontramos registros de uma sociedade preocupada com a produção de bons intérpretes musicais, uma busca por excelência no conhecimento técnico e instrumental no contexto acadêmico, ou seja, a música para aqueles que eram aptos a ter boa performance. Mas no século XX alguns músicos e educadores se preocupam com o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos e algo em comum entre eles é a revisão dos modelos de ensino que eram praticados anteriormente.

Novas propostas pedagógicas surgem como uma resposta a uma série de desafios que foram provocados pelas grandes mudanças que ocorriam na sociedade, entre o final do século XIX e o começo do século XX. Novas tendências na educação estavam surgindo, as quais já caminhavam para uma pedagogia ativa, que era conhecida como “escola nova”. Neste contexto, a educação passou a dar maior valor à experiência do aluno, convidando-o a participar ativamente do processo de aprendizagem, e conseqüentemente isso teve um reflexo na aprendizagem musical. As novas propostas apresentadas propõem uma abordagem na qual todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas. Essa nova abordagem metodológica caracteriza o que tem sido chamado de métodos ativos.

Os métodos ativos em educação musical podem ser divididos em primeira e segunda geração, alguns educadores que marcaram a primeira geração são: Edgar Willems, Carl Orff, Émile Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Suzuki. E na segunda estão: John Paynter, Murray Schafer, Koellreutter. Em ambas gerações é defendido que a prática se dá antes da teoria. Para Figueiredo (2012, p.85) seguindo nesta linha de pensamento:

evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimula a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas

Fonterrada ressalta em *De Tramas e Fios* (2008, p.119) que:

Ressalva-se, contudo, que nem todos podem, na verdade, ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas.

Estes novos paradigmas da educação musical não se construíram como fenômeno isolado, mas em consonância com novos modos de pensar na filosofia, da ciência e das artes em geral. A concepção da matéria, tempo e espaço foram sendo atualizadas e ressignificadas com o avanço da ciência, ou seja, a concepção de mundo veio se atualizando numa construção constante, com isso, as perspectivas e significados também mudam. As linguagens, como consequência, mudam, visto que é um sistema de signos, e não seria diferente para a linguagem musical. A compreensão da música se atualiza, e o modo com que ela é ensinada também. No “Caderno de Estudos em Educação Musical: Especial Koellreutter” (Kater[org], 2018), 338.p), encontramos no capítulo “Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical” uma fala do Koellreutter que descreve essa transição:

As descobertas em quase todos os domínios da ciência, na primeira metade deste século, esfacelaram os principais conceitos da visão newtoniana do mundo: as noções de tempo e espaço – os constituintes mais importantes de nossa vida sócio-cultural –, perderam seu valor absoluto, o princípio da causalidade, aparentemente persuasivo, assim como o ideal de uma descrição objetiva da natureza tiveram que ser revisadas. (*p.81*)

As mudanças e transições de concepção de mundo, torna mais profundo e sensível o uso da linguagem musical, e a experiência direta com a música, partindo da vivência dos elementos musicais, passa a ser uma característica intrínseca para o desenvolvimento musical.

De acordo com Fonterrada (2008, p.119): Essa abordagem pedagógica musical chegou ao Brasil por volta de 1950 em grandes centros e escolas musicais, influenciando também a prática comum. No entanto, a exclusão da disciplina de Música dos currículos escolares, que foi substituída pela Educação Artística em 1971, fez com que muitas dessas abordagens fossem esquecidas, com poucos seguidores. Grandes responsáveis por manter essa abordagem viva no Brasil foram: Marisa Fonterrada, que além de traduzir o livro “Ouvido Pensante” (SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. 399p.) também escreveu o livro “De tramas e fios” (FONTEERRADA, M. O. T. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008). que faz um compilado e contextualização dos métodos ativos, e também Teca Alencar de Brito, que além de ter a oportunidade de estudar com Koellreutter, seguindo com essa linha de pensamento, possui obras que serve de grande referência para os educadores, como o livro “Música na educação infantil” (TECA, 2003).

Na prática que desenvolvo, o principal objetivo é fazer com que o aluno compreenda a sua capacidade e seu potencial para o que está sendo proposto. Minha função como educador é de mediar e proporcionar uma boa base para o que está sendo construído pelo aluno,

evidenciando que a principal chave para o sucesso da prática pedagógica depende da atividade exercida por ele.

4 A Prática

Como no desenvolvimento da linguagem verbal do ser humano, desde o período pré-natal até aproximadamente os 3 anos de idade, acontecem momentos fundamentais que irão possibilitar a fala, a compreensão e a interpretação, e esses momentos são compreendidos na sua maioria de escuta. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, esta cultura de escuta está relacionada ao desenvolvimento da habilidade de pensar em relação à música, ao que Edwin E. Gordon (EUA, 1927-2015) chamou de audiação.

De acordo com Gordon (1999, p.41) audiação é para a música o que pensar é para a linguagem. O comunicar, memorizar e reconhecer fazem parte da linguagem, e na música não seria diferente. A música é o resultado da necessidade de comunicar, e a performance é como essa comunicação ocorre. A imitação e o reconhecimento fazem parte do processo da audiação.

O processo de audiação pode acontecer enquanto ouvimos, quando estamos tentando entender a música, lendo em notação ou só imaginando. Não necessariamente estamos audiando enquanto ouvimos, mas a partir do momento em que o que está sendo ouvido cria um significado na mente, já está acontecendo a audiação.

A importância da escuta também é destacada por Edgar Willems (1890-1978), que defende que a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. O fisiológico corresponde às sensações auditivas, e representa a maneira pela qual somos tocados e afetados pela vibração sonora. O afetivo, compõe a afetividade auditiva, e trata das impressões afetivas que se criam com a escuta dos elementos musicais: intervalos, escalas, tonalidades, imaginação retentiva e reprodutora, memória e audição relativa, ou seja, todos os elementos capazes de produzir reações emocionais a partir da escuta. O aspecto mental trata da inteligência auditiva, de ordem intelectual, que é dependente das experiências sensoriais e afetivas, e consiste na tomada de consciência sobre o que se ouve.(FONTERRADA, p.138)

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), em "La musique et nous: notes sur notre double vie, Paris, Slatkine, 1981 [1945]", considera que a musicalidade puramente auditiva, sem a participação do organismo como um todo, é uma musicalidade incompleta. Em suas práticas, os alunos passam tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética.

O corpo é uma potente ferramenta de aprendizagem musical, e ele deve ser usado de maneira consciente e equilibrada. A Técnica Alexander é uma boa condutora no

desenvolvimento desse equilíbrio, e leva à compreensão da consciência mente-corpo.

Segundo Sarah Barker:

Nós adotamos um pensamento inconsciente de conduzir o corpo, sem prestarmos atenção sobre a maneira que estamos trabalhando com o mesmo em atividades corriqueiras do dia a dia. Conforme a ideia de Alexander, não é reposicionando os membros do corpo que se alcança uma postura relaxada e sim deixando que os membros se posicionem naturalmente para uma sensação de liberdade e conforto dos movimentos. (BARKER, 1991. p. 48)

A seguir, partindo dessas referências, vou relatar a prática musical que desenvolvi ao longo da elaboração do trabalho, com base nas oportunidades aproveitadas e criadas informalmente para as aplicações, que me proporcionaram um *feedback* positivo do que estava sendo aplicado.

As práticas foram aplicadas a estudantes de música de diferentes contextos, tais como aulas de música no projeto social da igreja, aulas particulares, e com alguns integrantes do curso de música da graduação do Instituto de Artes da UNESP. Vale ressaltar que essa prática como um todo, pode e deve ter adaptações dependendo do público ao qual se aplica, de acordo com o conhecimento musical que os integrantes deste grupo possuem, e o grau de dificuldade possível de ser superado. A escolha da música, trecho ou exercício que será solfejado deve ser feita com bastante atenção e cuidado, para que não torne a prática inacessível ao aluno, além disso ela deve atender aos objetivos do solfejo para o grupo.

4.1 Primeira etapa

Esse primeiro momento da prática é dedicado ao desenvolvimento da consciência corporal juntamente com a musical, partimos de um alongamento corporal, acompanhado da audição de uma música que servirá de referência para os movimentos. A respiração é a base do alongamento, o mais natural possível, fazendo com que o mover do corpo tenha equilíbrio tônico, evitando tensão excessiva.

A respiração não objetiva apenas dar um maior aporte de oxigênio ao sangue e nutrir as células, mas ao oxigenar de forma controlada o sistema, conseguimos dominar nossas emoções e pensamentos, fazendo com que a nossa atenção seja direcionada ao que está sendo executado. (CAMARGO, 2020)

De acordo com algumas ideias referenciais relacionadas a seguir, conduzir os alunos a movimentos que remetem ao que está sendo ouvido é parte fundamental desta etapa, para que o corpo seja direcionado ao fazer musical, pois a prática musical compreende o corpo como um grande sistema, sem a distinção de mente e corpo. Esta proposta está em consonância com as ideias de alguns dos mais reconhecidos teóricos da educação musical, sobre o papel da escuta musical no processo de ensino/aprendizagem.

A escuta do corpo é a sensorialidade, de tal forma que o ouvido também é corpo, sendo esta primeira etapa da prática essencial para o que se propõe nas duas etapas seguintes. A escolha da música não é aleatória, deve possuir conexões com o que será trabalhado na aula, o que será cantado, ou solfejado, visto que o processo de escuta já está acontecendo.

Nesta etapa da prática, após o momento de movimento físico conectado ao exercício de escuta, eu proponho para que os alunos se sentem, e procure uma posição confortável e equilibrada, sem tensões, para que possamos repetir a escuta. Observa-se que a cada momento dessa etapa ocorre uma construção sensorial e musical, que favorece a audição.

Neste momento, alguns alunos que participaram da aplicação da prática comentaram sobre a importância desta etapa, e como intuitivamente a melodia estava já na memória na hora que pararam para prestar a atenção somente na música. Para esses alunos, a música que utilizei na prática foi um excerto da “Firebird” de Ígor Stravinsky, que, neste caso, utilizei uma gravação feita pela Orquestra Sinfônica Brasileira, em 2014.

4.2 Segunda etapa

Nessa etapa eu retiro um trecho da música que será solfejado, que, na turma mencionada acima, foi o solo de trompa do último movimento da peça, e canto de boca fechada, conhecido também como *bocca chiusa*. Essa técnica ajuda a desenvolver a consciência da vibração nos ressonadores: “uma boa técnica para se alcançar o equilíbrio favorável da ressonância” (MILLER, 1986, p. 79). Além disso, esse recurso pode ajudar a evitar grandes tensões ao cantar, como disse GARRETSON (1998, p. 85): “o início da fonação sem tensões musculares excessivas”. Cantar de boca fechada pode contribuir para a reabilitação de danos vocais, e é considerado “um meio de manter as pregas vocais saudáveis” (GREGG, 2001, P.51). Inclui:

A *bocca chiusa* em [m] produz uma sensação de vibração nos lábios em notas graves, contanto que a língua esteja descansando comodamente no assoalho da boca e o som seja produzido em

dinâmica pianíssimo. Conforme as notas ficam mais agudas, a sensação vibratória gradualmente se move para cima e para a frente do rosto, primeiro no lábio superior, depois ao redor do nariz e maçãs do rosto, na testa, e, finalmente, até o centro da cabeça em notas muito agudas. Tornar-se consciente de onde ocorre a sensação vibratória da bocca chiusa na cabeça com relação à altura é um guia para onde a sensação de vibração deve ocorrer quando se cantarem “tradução nossa” as vogais naquelas notas`. (*idem*, p. 49)

Repetindo isso duas a três vezes e, então, ainda cantando com a boca fechada, peço para os alunos repetirem junto comigo. Após a compreensão dos intervalos, intenção musical e fraseado, eu dou abertura para os alunos sugerirem, se necessário, alguma sílaba para cantarmos que possa favorecer o nosso entendimento musical.

Propus que após essa etapa nós caminhássemos cantando o trecho musical, usando a sílaba escolhida pelos alunos ou ainda cantando com boca fechada, trabalhando mais uma vez o aprendizado por audição, como na primeira etapa, mas, agora, o movimento físico realizado é autônomo, e automaticamente os alunos que participavam da prática andavam segundo a pulsação do trecho, já sentindo a métrica da música, além de criar uma relação intuitiva referente ao musical, visto que isso é esperado para este momento, partindo da condição de usar um material que condiz com o nível dos estudantes. Dalcroze defende que o aluno deve ter a oportunidade de caminhar e se mover durante o processo de realização do solfejo.

[N]O solfejo dalcroziano[...]O aluno deve ter a oportunidade de cantar, mover-se, gesticular, reger e tocar instrumentos de percussão. É através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação. Os exercícios de solfejos melódicos e rítmicos são acompanhados de gestos, marcando os compassos e as pulsações, indicando as frases através das mudanças de direção. Deve-se buscar a interação entre a experiência auditiva e a experiência física. (Ilari, 2012, p.42)

Além disso, o reconhecimento métrico pode corroborar ou enfraquecer às hipóteses referente as frases e intenções musicais que foram criadas no momento de cantar, isso pode variar com o nível de dificuldade da música ou com o conhecimento prévio do aluno.

4.3 Terceira etapa

Nesta etapa, é apresentado a partitura do excerto (figura 1) que estamos trabalhando, e então proponho que a observemos por alguns minutos:

Imagem - 1: Trecho do solo de trompa último movimento da sinfonia “Der Feuervogel - The Firebird”

Horn in F I
1st F Horn

Der Feuervogel · The Firebird
Suite (1919)
für symphonisches Blasorchester
for Concert Band

Bearbeitet von / Arranged by
Randy Earles
und / and
Frederick Fennell

Igor Stravinsky

Finale

11 Lento maestoso (♩ = 54)
Solo
p dolce cantabile

12 4 **13** 6

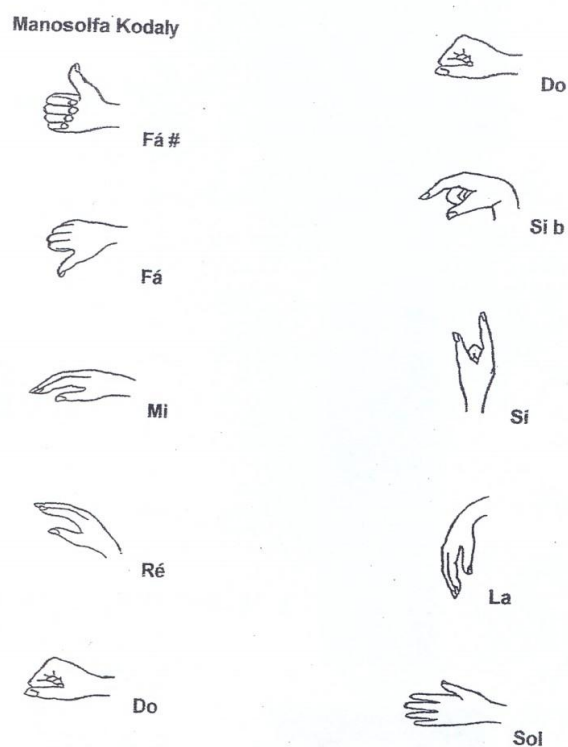
Fonte - <https://imslp.org/>

Após uma breve leitura, proponho que marquemos a pulsação com os pés e cantemos o trecho com os nomes das notas. Neste momento uma aluna que possui ouvido absoluto, relata uma dificuldade visto que a partitura está escrita para trompa em fá, então o que está cantando como dó sustenido, seria sem a transposição um fá sustenido. Essa ocorrência foi intencional, já que uma das minhas propostas era trabalhar com o solfejo relativo. Na pedagogia Kodály um dos aspectos seguidos é a da leitura relativa. Caracteriza-se leitura relativa e uso do dó móvel quando se atribui uma altura aleatória como tônica do solfejo. Essa técnica pode ser utilizada por imitação auditiva, ou utilizando a pauta musical. No caso da proposta do Kodály, como trabalha com a alfabetização musical tradicional, ele usa na pauta musical.

Nesse momento, introduzo movimentos de solfejo, já que toda a base foi preparada. Esses movimentos podem ser:

- Manossolfa

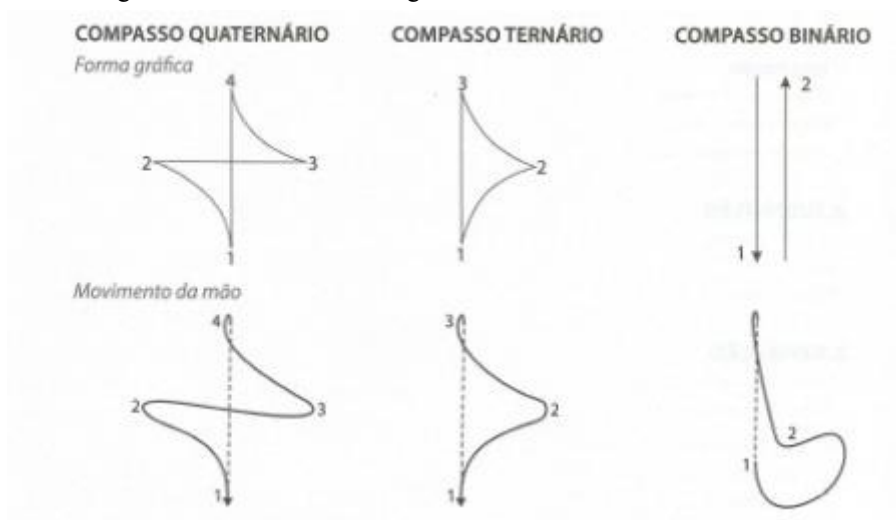
Imagem - 2: Manosolfa Kodaly.



Fonte: <https://www.sescsp.org.br/musica-em-grupo-sim-mas-cada-um-da-sua-casa/>

- Movimentos de Regência

Imagem - 3: Movimentos de regência.



Fonte: Método de teoria e solfejo - CCB

Ou gestos que remetem ao solfejo do exercício que está sendo executado, mais uma vez, seguindo o objetivo da aula do solfejo, e trazendo ideias da primeira etapa, utilizar movimentos que remetem à ideia musical do que está sendo solfejado, podendo por exemplo criar movimentos que remetem a marcação do compasso como os gestos da regência associado com as alturas como no manossolfa.

Diferente da primeira etapa que por mais que tivesse conexão com a música que estava sendo ouvida, esse momento seria algo mais conectado com a técnica e interpretação musical do trecho em específico. Então proponho a repetição do solfejo em busca do aperfeiçoamento das habilidades musicais desejadas.

4.4 Quarta etapa

Como a última etapa da prática, eu deixo aberto um espaço para ouvir dos alunos *feedbacks* e comentários referentes a "o que" e "como" foi trabalhado. Esse momento é tão importante quanto os demais, referente a nível de dificuldade e fluidez durante a dinâmica da aula. Servirá como parâmetro para as próximas aulas, e para isso pode ser utilizado algumas perguntas para provocar um diálogo:

- Qual a impressão da aula?
- Sentiram dificuldade em algum momento ? Quais?
- O que poderíamos melhorar para a próxima aula?

A expectativa é de que, neste momento, ocorra uma troca e que as respostas e comentários sejam de construção, pois as diferentes perspectivas podem gerar mais possibilidades para a estruturação do conhecimento musical. Desta maneira, os comentários não carregam qualidades de positividade ou negatividade, mas que possuam a característica de edificador.

Esta etapa tem o potencial de desenvolver nos alunos uma atuação crítica, criando um espaço de fala e escuta, trazendo consciência da responsabilidade de participação na elaboração das práticas pedagógicas.

Tabela - 2: Etapas da prática elaborada, com suas definições.

Etapa da prática	Definição
Primeira	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento da consciência corporal e musical. ● Usar uma música que servirá de base para os movimentos do alongamento. ● Colocar a respiração como a base do movimento. ● Conduzir os alunos à movimentos que remetem o que está sendo ouvido. ● Finalizar a sessão com a escuta dos minutos finais da música.
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> ● Retirar trecho da música usada na primeira etapa para uma atenção maior. ● Repetir o trecho cantando de boca fechada. ● Reconhecimento métrico do trecho musical.
Terceira	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da partitura do trecho que foi cantado. ● Introdução dos movimentos de solfejo.
Quarta	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusão da aula com um momento de abertura para impressões e feedbacks.

Fonte: Guilherme Pires de Aquino, 2023.

5 Considerações finais

A relação deste trabalho tornou possível atingir o meu objetivo inicial, mesmo que algumas alterações tenham se mostrado necessárias, na organização das etapas da prática de ensino proposta, bem como na escolha dos materiais e da dinâmica desta prática. Contribuíram para esta realização as leituras, discussões e reflexões, mas sobretudo as atividades práticas, os experimentos que foram estabelecidos como cerne da pesquisa.

As atividades de formalização da prática de ensino aprendizagem, na proposta deste trabalho, permitiram compreender que o desenvolvimento das nossas competências musicais se estende ao âmbito extra-musical, aspecto a ser incluído nos meus próximos estudos. Esse trabalho serve para mim como uma síntese das características que adquiri na minha formação como educador durante a graduação, e como já mencionado no início deste relato, marca um começo de uma pesquisa mais aprofundada.

Por fim, eu desejo que essa prática registrada sirva de incentivo, também, para outros educadores, para que compreendam e apliquem livremente as ideias aqui propostas, pois as referências teóricas e práticas aqui reunidas podem ter adaptações e desdobramentos frutíferos.

Referências

ALMEIDA, Judith Morrison. **Aulas de Canto Orfeônico para as Quatro Séries do Curso Ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BARKER, Sarah. *A técnica de Alexander: aprendendo a usar seu corpo para obter a energia total*. São Paulo: Summus, 1991

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: Edição concisa / Editado por Stanley Sadie; editora assistente, Alison Latham; tradução, Eduardo Francisco Alves. - . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FONTEERRADA, Marisa. **De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

GARRETSON, Robert L. **Conducting choral music**. 8th ed. New Jersey: Pearson, 1998.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da ABEM**, v. 8, n. 5, p. 7-12, 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/447/374>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GARUDÉ, Alexis de. *Solfejos*. Revisão Vicente Aricó Jr. Irmãos Vitale Editores. s/d, s/l.

GREGG, Jean Westerman. Misconceptions about the use of humming as a vocalise. **Journal of Singing - The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing**, Jacksonville, v. 57, n. 5, p. 49-51, 2001. Disponível em: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/_article.html/Journal_of_Singing/Misconceptions_About_the_Use_of_Humming_as_a_Vocalise_2001_May_Jun. Acesso em: 12 mar. 2023.

GORDON, Edwin E. All about Audiation and Music Aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Journals Sage*, 1999, p.41.

ILARI, Beatriz e Mateiro, Teresa. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *La musique et nous: notes sur notre double vie*. Paris: Slatkine, 1981 [1945].

JAQUES-DALCROZE, Émile. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/21653/21653-h/21653-h.htm>. Acesso em: 5 out. 2009.

MASCARENHAS, Mário. CARDOSO, Belmira. *Curso Completo de Teoria Musical e Solfejo*. 1º Volume, 8ª edição. Irmãos Vitale Editores, Rio de Janeiro, 1973.

MILLER, Richard. Solutions for singers. New York: Oxford University Press, 2004
SANTOS; HETSCHE; GERLING. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. Revista da ABEM, Porto alegre, n. 9, p. 34, 2003.

WILLEMS, Edgar. Solfejo: curso elementar. Editores: Valentin de Carvalho Ci Sarl. Lisboa. Adap. Portuguesa de Raquel Marques Simões. Fermata do Brasil. (s/l), 1967.