

A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp

Regina Antunes Teixeira dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS
jhsreg@adufgrs.ufrgs.br

Liane Hentschke

Departamento de Música – UFRGS
hentschk@portoweb.com.br

Cristina Capparelli Gerling

Departamento de Música – UFRGS
cgerling@vortex.ufrgs.br

Resumo. A prática de solfejo, sob o ponto de vista do conhecimento estrutural, surge como um instrumento que permite um processo de construção de linhas melódicas em níveis qualitativamente distintos de compreensão musical. A Estrutura Pedagógica proposta por Davidson e Scripp (1988c) constitui-se um modelo que visa descrever as subhabilidades envolvidas no solfejo. Como um modelo, essa estrutura tem potencial de desempenhar funções microanalítica e diagnóstica. A Estrutura Pedagógica possibilita também mapear o nível de desenvolvimento do estudante em leitura musical a partir de três modos de execução, a saber: identificação de notas, expressão rítmica e expressão de alturas, bem como de suas combinações e/ou integrações dessas modalidades.

Palavras-chave: solfejo, Davidson e Scripp, estrutura pedagógica

Abstract. The pedagogical framework proposed by Davidson & Scripp (1988c) is a model that describes subskills present in sightsinging. This model has the potential to act as a diagnostic and micro-analytic tool. This tridimensional framework also highlights distinct phases of a student's sightsinging development, taking into account three performance modes, namely note identification, rhythmic expression and pitch expression, as well as their combination and/or integration. From the standpoint of structural knowledge, sightsinging is a device which allows the onset of a construction process of melodic lines in qualitatively distinct levels of musical understanding.

Keywords: sightsinging, Davidson & Scripp, pedagogical framework

Introdução

Educadores musicais (Davidson; Scripp, 1988a, 1992; Demorest, 1998, 2001; Karpinki, 2000; McCoy, 1989) têm enfatizado a importância da leitura musical como componente indispensável para a conquista da independência musical do estudante. No entanto, essa importância não se restringe apenas a um domínio, a uma autonomia

puramente técnica. Goodman (1968) lembra que a partitura é comumente olhada como uma mera ferramenta, pois música pode ser composta, aprendida e tocada de ouvido, sem qualquer guia e até mesmo por pessoas que não saibam ler ou escrever qualquer tipo de notação. Porém, tomar a notação como nada mais do que uma ajuda prática é

perder seu papel teórico fundamental, pois ela, além de definir a obra, demarca as execuções que lhe pertencem daquelas que não o fazem. Assim, no contexto da formação profissional de músico em nível superior, cabe à leitura musical permitir a interpretação qualitativamente distinta da música expressa através de símbolos em uma partitura, e não apenas executá-la de maneira mecânica

A leitura musical pode ser considerada em várias dimensões qualitativas, que abrangem desde a decodificação da notação musical através do "agrupamento visual e mental de símbolos em padrões" (Rogers, 1984, p. 127) até níveis de "percepção e controle de materiais sonoros, projeção e localização de caráter expressivo, consciência da estrutura dinâmica e do valor" (Swanwick, 1994, p. 83). A leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por execução instrumental, emissão vocal ou restrita à leitura silenciosa, bem como combinações e integrações dessas modalidades. Um instrumento para o desenvolvimento da leitura musical é o solfejo.

Ao longo dos séculos tem havido numerosas abordagens do solfejo, algumas ditadas pelo modismo e por necessidades práticas e teóricas do momento histórico. Na Itália, no século XVII, o termo *solfeggio* referia-se a exercícios sem texto, escritos por professores de canto para auxiliar seus alunos no desenvolvimento da destreza vocal. No século seguinte, repertórios de solfejo passaram a ser considerados essenciais à musicalidade, o que levou a compilações e ampla dissiminação desses compêndios (Jander, 2001). Demorest (2001) comenta que no decorrer do século XVII, na França, teve origem uma corrente empregando sílabas associadas a alturas absolutas. Essa prática espalhou-se entre os demais países da Europa continental no século XVIII, dando origem àquilo que se denominou posteriormente de sistema *dó fixo*. Esse sistema usa somente as sete sílabas da escala diatônica de dó maior, onde todas as alturas cromáticas são cantadas através dos nomes das sílabas de base. Esse sistema de simplificação de solmização¹ foi concebido de maneira a tornar-se menos dependente do contexto da escala, em oposição ao sistema *móvel* (relativo), cujo princípio de articulação baseia-se na relação da tônica e fun-

ções dos graus da escala, como estrutura fixa a ser adaptada sobre outras tônicas.²

Na literatura encontram-se divergências com relação à prática de solfejo, enfocando níveis distintos de posicionamento. Um grupo de autores adverte que, muitas vezes, o ensino e aprendizagem do solfejo são apresentados como uma prática de repetição mecânica através da memorização de exercícios acompanhados pelo piano, o que resulta em uma falta de aprofundamento das possíveis significações do sentido musical (Bernardes, 2001; Musumeci, 1998). Por outro lado, outros autores são favoráveis ao solfejo, considerando-o como instrumento de desenvolvimento de escuta interna, memória e compreensão musical (Demorest, 2001; Goldemberg, 2000; Hegyi, 1999; Karpinski, 2000). Nessa mesma direção, alguns autores têm apontado alternativas para a sistematização da pedagogia de *dó fixo* através da conscientização de estruturas tonais subentendidas no contorno melódico (Bland, 2000; Lara, 1998; Lucas, 1994; Sterling, 1985). Esse procedimento não utiliza memorização por intervalos, mas compreensão da tonalidade a partir de graus e funções tonais, permitindo uma construção da linha melódica tonal de maneira mais consciente, ao mesmo tempo que intuitiva, pois explora os conhecimentos advindos dos processos de enculturação.

No final dos anos 80, Davidson e Scripp implementaram no New England Conservatory (NEC), em Boston (EUA), uma proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo, empregando o sistema de *dó fixo* com valorização de estruturas funcionais no contexto da linha melódica e uma prática de resolução de problemas na emissão, e não na memorização de exercícios. Esta proposta é sustentada por fundamentos pedagógicos, musicais e psicológicos. Como fundamentos pedagógicos, os autores apresentam uma estrutura pedagógica que norteia os processos de ensino e aprendizagem. A proposta traz como fundamento musical a repartição e compreensão do espaço tonal advindo do estudo sistemático de estruturas melódicas funcionais. Os fundamentos psicológicos sustentam-se em conceitos da teoria de Piaget para explicar o desenvolvimento de leitura e compreensão musical ao longo do tempo.

1 O termo "solmização" refere-se ao uso de sílabas em associação com alturas como instrumento mnemônico para indicar intervalos melódicos. Essas sílabas são escolhidas arbitrariamente e colocadas em ordem preestabelecida, segundo convenção prévia. (Hughes; Gerson-Kiwi, 2001, p. 644). Segundo Karpinski (2000, p. 146) as idéias de solmização introduzidas por Guido d'Arezzo, há dez séculos, trouxeram possibilidades de desvendar o significado e os sons da notação musical.

2 O sistema relativo, além da própria solmização de sílabas no sistema *dó móvel*, desdobrou-se em vários outros sistemas, tais como de números, de sinais manuais, de formato diferenciado para altura de notas, entre outros. Ver, por exemplo, Demorest (2001) e Hughes e Gerson-Kiwi (2001).

No presente artigo, serão detalhados os aspectos músico-pedagógicos vinculados a essa Estrutura Pedagógica.

A Estrutura Pedagógica

Em sua proposta, Davidson e Scripp (1988c, p. 26-7) apresentam uma Estrutura Pedagógica³

para descrever as subhabilidades envolvidas na prática do solfejo. Segundo os autores, essa estrutura é elaborada a partir de uma concepção de desenvolvimento da habilidade de leitura musical, e visa nortear os processos de ensino, aprendizagem e avaliação ao longo do curso de solfejo no NEC. A Estrutura Pedagógica encontra-se representada na Figura 1.

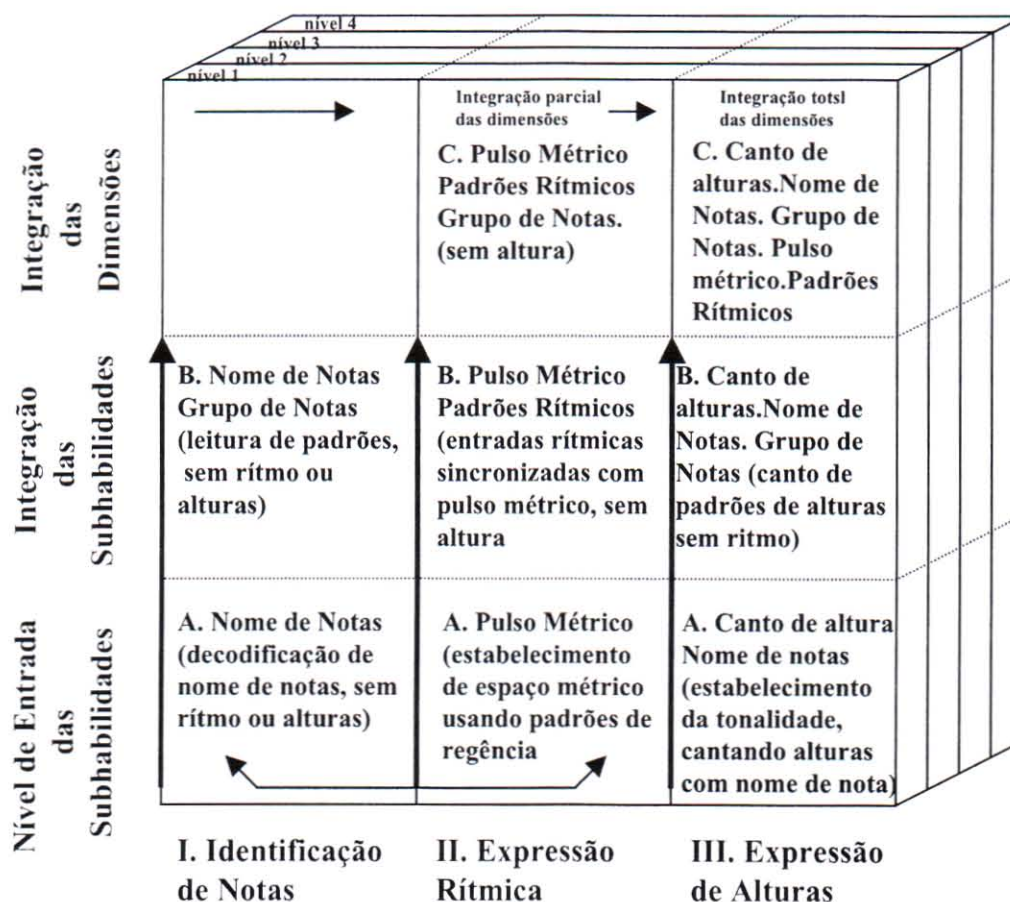


Figura 1: Estrutura Pedagógica de Desenvolvimento de Habilidade de Leitura Musical (Davidson e Scripp, 1988c, p. 28).

Segundo os autores, a Estrutura Pedagógica apresenta 3 modos de execução envolvidos no solfejo: *identificação de notas*, *expressão rítmica* e *expressão de alturas*, representados na Figura 1, respectivamente, da esquerda para a direita. A *identificação de notas* compreende a decodificação do nome das notas escritas em uma determinada clave. A *expressão rítmica*, como o próprio nome sugere, relaciona-se ao ritmo produzido dentro de várias métricas e usando vários padrões, eventualmente conectados com a *identificação de notas*. Finalmen-

te, a *expressão de alturas* envolve a emissão vocal de alturas, com o nome de notas, com referência a um centro tonal, podendo estar combinadas com o ritmo (Davidson; Scripp, 1988c, p. 27).

A Estrutura Pedagógica dentro da proposta de Davidson e Scripp ocupa uma posição central. Trata-se de um modelo desenvolvido pelos autores que tenta descrever as subhabilidades envolvidas na emissão de uma linha melódica. Na qualidade de modelo, ela contém uma descrição apro-

³ A Estrutura Pedagógica, segundo Davidson e Scripp (1988c, p. 28), foi construída a partir dos preceitos de delineamento do processo cognitivo de instrução propostos por Lin (1979). Uma análise interpretativa desses preceitos na Estrutura Pedagógica encontra-se discutida na literatura (Santos, 2003).

ximada e até certo ponto idealizada da realidade e, portanto, limitada. No entanto, a inovação dessa estrutura está na tentativa de sistematizar as subhabilidades envolvidas no domínio crescente da leitura musical através do solfejo.

A sistematização dessas subhabilidades apresenta-se na Estrutura Pedagógica, sob forma de oito células, dispostas em complexidade crescente e cumulativa, conferindo-lhe um aspecto microanalítico. A organização hierárquica dessa estrutura é apresentada em duas dimensões: uma vertical e outra horizontal. Na dimensão vertical, a Estrutura Pedagógica apresenta os três modos de execução:

- I – identificação de notas;
- II – expressão rítmica;
- III – expressão de alturas.

Esses três modos de execução são sobrepostos em complexidade crescente, ou seja, no deslocamento vertical ocorre um aprofundamento dentro de um mesmo modo de execução. Na dimensão horizontal a Estrutura apresenta também três subníveis distintos que são denominados:

- A – entrada das subhabilidades;
- B – integração das subhabilidades;
- C – integração das dimensões.

No primeiro subnível (A), tem-se a abordagem primária, mais fragmentada, quer seja no âmbito de *identificação de notas*, de *expressão rítmica* ou de *expressão de alturas*. No segundo subnível (B), tem-se uma organização por agrupamentos de notas, de ritmos e de alturas. Finalmente, no subnível C, tem-se a integração desses agrupamentos de notas, ritmos e alturas (Figura 1).

Os subníveis dessa Estrutura, dispostos em dimensão horizontal, podem ser considerados como três momentos qualitativamente distintos, o que permite revelar estágios diferenciados de compreensão de uma linha melódica: o primeiro estágio, de natureza fragmentada, o segundo, buscando organizar o todo por agrupamentos e, finalmente, o terceiro estágio, demonstrando uma integração das dimensões. Nesse ponto de vista, a Estrutura Pedagógica pode ser interpretada como uma or-

ganização implícita de coerência dos estágios e processos envolvidos, não descrevendo o caminho a ser percorrido. Essa é uma distinção muito importante a ser considerada numa atividade prática como o solfejo, pois cada indivíduo possui um processo próprio de aprendizagem ou maneira particular de abordar ou observar uma situação. Assim, a Estrutura Pedagógica pode possibilitar tanto um mapeamento de condutas distintas como também revelar estágios diferenciados de desenvolvimento de estudantes em sala de aula.

No entanto, é preciso salientar que a Estrutura Pedagógica, tal como ela é detalhada pelos autores, somente considera dimensões técnicas no processo de leitura, ou seja, elementos técnico-musicais compreendidos na leitura de nome de notas corretas, ritmos precisos e a emissão afinada de uma linha melódica. Aspectos de nuances expressivas, fraseado e estilo não são aí considerados. Em outras palavras, ela estrutura-se somente na organização de materiais a serem compreendidos, não revelando a dimensão artística. Por outro lado, é claro que uma emissão global coerente das três dimensões descritas na Estrutura pode revelar uma emissão vocal qualitativamente expressiva e diferenciada.

Considerando que a Estrutura Pedagógica dispõe de células relacionadas a distintas subhabilidades, combinadas ou não, a emissão de uma linha melódica por um estudante demonstrará aspectos dominados e dificuldades a serem suplantadas, que, por sua vez, poderão ser localizados nessa estrutura. Sob este ponto de vista, a Estrutura Pedagógica desempenha um papel de diagnóstico, na medida em que permite identificar o nível de integração das subhabilidades envolvidas na prática do solfejo. Essa identificação serve tanto ao professor, para identificar as dificuldades do estudante e sugerir estudos específicos para suplantá-las, como ao estudante, para compreender as possíveis causas de suas dificuldades e monitorar seu progresso. Segundo os autores, a Estrutura Pedagógica capta, da melhor forma, a maneira pela qual os professores promovem a interação entre os vários modos de representação⁴ apropriados para cada dimensão, pois ela esclarece uma ampla gama de subhabilidades em complexidade crescente a serem executadas simultaneamente (Davidson; Scripp, 1988c, p. 29).

4 Segundo Davidson e Scripp (1988b, p. 19-22), na prática do solfejo encontram-se envolvidos três tipos de modalidades de representação, a saber: modalidades visuais, cinestésicas e auditivas, denominadas *modos de representação*. Os autores exemplificam esses modos de representação através da sensação física do movimento dos dedos para localização das notas no instrumento (modo de representação cinestésico), da imagem da notação escrita da melodia na pauta (modo de representação visual) e associação entre sílabas das notas e suas alturas respectivas (modo de representação auditiva).

Um outro aspecto vinculado à Estrutura, fato também evidenciado pelos próprios autores, diz respeito aos critérios de organização técnica que, de certa forma, são fornecidos através das subhabilidades (isoladas e/ou combinadas) dispostas nas oito células. Esses critérios de organização podem ser úteis na análise de compêndios de solfejo disponíveis na literatura em termos de aspectos técnicos enfatizados, que, por sua vez, podem assim facilitar sua aplicação específica em função das necessidades do contexto. Por exemplo, um aluno ou mesmo toda uma turma que apresente dificuldades em termos de *expressão de alturas*. Nesse caso, pode-se utilizar tanto compêndios que enfatizem particularmente essa dimensão como aqueles que fomentem a conscientização de estruturas tonais sustentando uma linha melódica.⁵ Nesse momento, de acordo com a Estrutura Pedagógica, tem-se consciência tanto da dimensão que está sendo privilegiada como do possível limite técnico e momentâneo de uma determinada atividade.

Uma abordagem mais aprofundada dos aspectos de diagnóstico e de desenvolvimento ultrapassa o objetivo do presente artigo e encontra-se discutidas na literatura (Santos, 2003). Na sequência, a prática do solfejo sob o ponto de vista de compreensão estrutural de uma linha melódica, fundamentada em aspectos microanalíticos da Estrutura Pedagógica, será objeto de reflexão.

A compreensão da estrutura musical através da prática do solfejo

Eventos musicais são organizados, segundo uma lógica, dentro de uma estrutura passível de ser compreendida. Embora a percepção e a compreensão dessas estruturas subjacentes em um texto musical possam denotar um sentido extremamente lógico, tal fenômeno não é desprovido de qualidades estéticas. Para Goodman, a experiência estética é uma experiência cognitiva, distinta por atos característicos simbólicos e julgada por padrões de eficiência cognitiva. Esta subordinação do estético ao jugo do cognitivo exige que tenhamos em conta que esse último não exclui o sensorio, nem o emotivo. Toda a sensibilidade e as respostas do organismo participam na invenção e in-

terpretação dos símbolos (Goodman, 1968, p. 259).

No processo de leitura, a compreensão musical consiste em extrair do material musical relações básicas, envolvendo abstração de características melódico-rítmicas, funcionais, de condução de vozes, de fraseado e de elementos expressivos, entre outros. Segundo Karpinski (2000, p. 183), músicos que possuem e aplicam um conhecimento fundamental de estruturas harmônico-melódicas e rítmicas podem percorrer mais facilmente passagens difíceis do que aqueles que empreguem estratégias descontextualizadas, como a de emissão isolada de graus da escala ou de intervalos. White (2002, p. 125) preconiza que, consciente ou inconscientemente, não se consegue solfejar bem uma linha melódica sem perceber a estrutura da frase.

As características estruturais passíveis de serem envolvidas no processo de leitura e compreensão musical são diversas, complexas e dependentes do contexto, estando intimamente relacionadas a aspectos de similaridade e diferenças, de grau de conhecimento e familiaridade do indivíduo, bem como de suas relações de intenção e produção. Pesquisas da psicologia da música (Gabrielsson, 1999; Goolsby, 1994a, 1994b; Hamer 1997; McPherson 1994; Sloboda, 2000) têm apontado indícios de alguns aspectos relevantes na prática de leitura musical, tais como a relação entre leitura e estrutura da frase, bem como a apreensão por padrões que sugerem uma natureza pictórica à leitura musical. A percepção ótico-aural na leitura musical parece ater-se muito mais a blocos, a contornos, do que à constituição atomística da linha melódica.

A Estrutura Pedagógica da proposta de Davidson e Scripp considera, na sua organização, a integração crescente de subhabilidades na prática de solfejo, valorizando o conhecimento estrutural no processo de leitura. Essa compreensão e essa organização de uma linha melódica, a serem consideradas em níveis estruturais hierárquicos no processo de leitura, foram evidenciados na Estrutura Pedagógica e serão discutidas através de um exercício de solfejo extraído do compêndio de Ottman (2002).

5 Os compêndios de Jersild (1962) e Adler (1997), por exemplo, favorecem a dimensão de *expressão de alturas*. A compilação de Ottman (2002), por outro lado, apresenta exercícios tonais extraídos de contextos reais da literatura e os organiza de forma a enfatizar sistematicamente estruturas tonais em complexidade crescente.



Exemplo 1: Melodia de Schubert (Ottman, 2002, p. 110)

Assim, o solfejo dessa linha melódica pode evidenciar estágios qualitativamente distintos de interação com uma partitura. Dessa forma, para fins de melhor compreensão, cada subnível da Estrutura Pedagógica será demonstrado isoladamente na discussão a seguir.

Subnível A – entrada das subhabilidades

As subhabilidades envolvidas na emissão dessa melodia de Schubert (Exemplo 1), de acordo com o subnível A da Estrutura Pedagógica, compreende na célula IA a identificação de notas na clave de *sol*⁶. A célula IIA considera a leitura das figuras rítmicas, sustentadas por pulsação em colcheias, ou ainda pela unidade de tempo dentro do

compasso binário composto. Nessa célula (Figura 2), os pontos representam esses dois níveis distintos de pulsação: em colcheias e na unidade de tempo (seminima pontuada). Ao mesmo tempo, leva-se em conta a marcação de regência do compasso binário composto, fomentando uma conscientização da hierarquia dos tempos fortes e fracos no compasso. Finalmente, a célula IIIA relaciona-se com a *expressão de alturas*, dentro de uma determinada escala, que no Exemplo 1 encontra-se na tonalidade de *mi maior* (Figura 2).⁷ Cabe salientar que, segundo Jersild (1962, p. 11), a própria escala, com sua peculiar disposição seqüencial de tons e semitons, apresenta-se como o primeiro plano de organização estrutural de uma determinada tonalidade.

6 Na célula IA é apresentada o princípio de *pontos de referência* de uma dada clave, no caso a de *sol*, propostos por Dandelot (1948) e sugeridos na proposta. Para Dandelot, pontos de referência de uma determinada clave correspondem sempre à nota dada pela própria clave (no caso do Exemplo 1, *sol*) e uma 4a acima ou 5a abaixo dessa nota, em diversas posições da pauta. No processo de leitura, essa é uma subhabilidade que pode causar já um problema inicial, caso o estudante não domine a clave em questão, como, por exemplo, as claves de *dó* (na 1a, 2a, 3a e 4a linhas) e/ou de *fá* (na 4a e/ou 3a linha).

7 Os estudantes com problemas de emissão de alturas, por exemplo, normalmente deveriam trabalhar a subhabilidade IIIA isoladamente, buscando o tom ao qual pretende-se atingir associado ao nome da respectiva nota na pauta. Na literatura, estudos demonstraram que tanto a retroalimentação da emissão vocal efetuada conjuntamente com a visualização gráfica do símbolo no pentagrama bem como a solmização de sílabas facilitam o processo de emissão, afinação e qualidade sonora (Welch, 1989; Welch; Howard; Rush, 1989).



Figura 2: Melodia do Exemplo 1: modos de execução no subnível A da Estrutura Pedagógica.

O processo de leitura nesse primeiro subnível (A) da Estrutura Pedagógica caracteriza-se por uma emissão global bastante fragmentada. O estudante neste estágio tem apenas conhecimento factual sobre música, e tenta utilizá-lo no momento da leitura, por isso mesmo o delineamento da linha melódica produzida é ainda incoerente e fragmentado. Muito freqüente nesse estágio é a perda da estabilidade tonal ou da pulsação; dificuldades de leitura de notas em uma determinada clave ou ainda problemas concomitantes, envolvendo dois ou três modos de execução, podem ocorrer.

Um procedimento preliminar a ser considerado no processo de leitura é a varredura silenciosa do trecho a ser lido para observação de parâmetros globais em questão: identificação da clave, do compasso, da armadura e determinação da tonalidade. Enquanto a escala, contendo um conjunto de tons inter-relacionados, pode ser atribuída a uma determinada armadura, a determinação da tonalidade é o resultado da organização temporal e estrutural de alturas em um determinado contexto. Corroborando Karpinski (2000) que uma simples armadura pode sugerir dois tons (maior ou menor) e cinco outros modos (que podem estar transpostos), produtos da confluência de conjuntos de tons diatônicos e da *finalis*. Ter consciência dessas possibilidades faz com que a interpretação e a determinação da tônica (ou *finalis*, em caso de articulação modal) seja uma interpretação mais sofisticada, que vá além de relação de alturas, levando em conta as implicações do contexto. No sistema tonal, por exemplo, conexões estruturais que indi-

cam a função da dominante (ou da sensível) são indicativos consistentes da tonalidade, ou seja, é preciso haver a função da dominante para que se confirme uma determinada tonalidade.⁸

Similar atenção deve ser dada às indicações do compasso e suas implicações no contexto. Por exemplo, se ele é simples ou composto, se a métrica necessita ser subdividida ou, ao contrário, se seria mais fácil emitir um compasso quaternário, organizado em 2 tempos ou mesmo 1 tempo por compasso; ou sendo um compasso ternário simples, decidir entre 3 tempos ou 1 tempo por compasso. Esse tipo de resolução prévia à leitura facilita o processo e demonstra uma tomada de decisão mais consciente, pois está sendo realizada em função das exigências do contexto.

Subnível B – integração das subhabilidades

No processo de leitura, segmentam-se espontaneamente elementos ou eventos em algum tipo de agrupamento. Dessa forma, segundo Lerdahl e Jackendoff (1999), quando o indivíduo tenta tornar compreensível uma peça musical, surgem tomadas de decisões (intuitivas e/ou conscientes) sobre quais são as unidades que devem ou não ser agrupadas em conjunto. Esse processo de inclusão e exclusão é um tipo de estruturação que funciona como componente básico para a compreensão. Essa estruturação de eventos musicais ocorre fundamentalmente por processos aurais hierárquicos (Lerdahl; Jackendoff, 1999, p. 13). Esse mesmo fenômeno ocorre no processo de compreensão de uma linha melódica através do solfejo, e, nessa situação, poder-se-ia considerar que o es-

⁸ É claro que em processos de leitura em contextos tonais devia-se excluir os princípios limitados, e de certa forma amadores e factuais, de se buscar a última nota como indicativo da tonalidade.

tudante encontra-se no subnível B da Estrutura Pedagógica.

No segundo subnível (B) há um tipo de organização de agrupamentos estruturais em relação aos três *modos de execução* (identificação de notas, expressão rítmica e expressão de alturas) que atuam no processo de leitura quando o estudante está tentando compreender uma linha me-

lódica. O que caracteriza esse subnível B é uma emissão global mais coerente (menos fragmentada), embora o estudante ainda esteja privilegiando um modo de execução em seu processo de leitura. Para fins de ilustração, os primeiros compassos do Exemplo 1 são representados de acordo com a organização por agrupamentos contidos no subnível B da Estrutura Pedagógica (Figura 3).

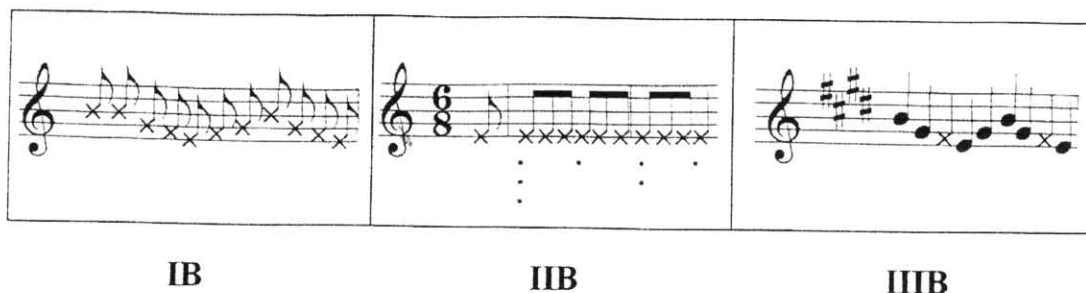


Figura 3: Melodia do Exemplo 1: modos de execução no subnível B da Estrutura Pedagógica.

A célula IB neste subnível implica a fluência da leitura das notas em uma determinada clave, que no caso Exemplo 1 é a clave de *sol*. Neste exemplo, o desenho do contorno sugere apoios sobre as notas contidas na estrutura do arpejo de *mi*, ainda que nessa célula esteja sendo considerado somente o aspecto da identificação das notas, desprovidas de alturas e ritmos. No processo de leitura de notas rezadas, que caracteriza essa célula IB, a identificação do nome de notas ocorre por agrupamento visual, desencadeando uma organização que se atém a relações lógicas de simetria e assimetria, bem como de proximidade e distanciamento espacial na disposição gráfica da pauta. Essas relações envolvem algum tipo de associação que permite identificar similaridades, diferenças e proporção relativa entre os agrupamentos (intervalos regulares sucessivos, arpejos ascendentes e/ou descendentes, graus conjuntos e disjuntos, padrões recorrentes, entre outros).

A leitura musical em níveis estruturais deve considerar e incorporar o sentido da estrutura métrica e quaisquer desvios desta. Há várias maneiras de se induzir o sentido da métrica: com o movimento do corpo, marcando a pulsação com os pés ou com as mãos, ou através de movimentos de regência. Para Lehrdal e Jackendoff (1999), o sentido intuitivo da marcação da pulsação com os pés, por exemplo, corresponde a um nível intermediário de compreensão da estrutura métrica. Natural-

mente, o indivíduo tem tendência a focar-se inicialmente sobre a periodicidade, devido a seu aspecto de regularidade e constância. Segundo esses autores, à medida que o ouvinte aprofunda sua compreensão da estrutura métrica, a percepção básica (pulsação) vai gradualmente dissipando-se, ao mesmo tempo que vai adquirindo-se uma maior liberdade de organização sem, contudo, romper o sentido do fluxo musical (Lehrdal; Jackendoff, 1999, p. 21).

A célula IIB representa uma organização rítmica em termos de padrões métricos hierárquicos (ou seja, contendo uma micro ou macroestrutura em sua organização). Do ponto de vista da microestrutura, o elemento subjacente nesse subnível B é a pulsação da unidade de tempo, que é um elemento inerentemente periódico, e que vai estar sendo reorganizado com o aprofundamento da compreensão musical. No plano macroestrutural, a organização métrica dessa melodia de Schubert pode privilegiar tanto uma pulsação por compasso como enfatizar agrupamentos mais amplos a cada 2 compassos. Na célula IIB da Figura 3, essa organização hierárquica de padrões métricos é representada pelos pontos, dispostos em três níveis distintos: pulsação em unidade de tempo, pulsação pela unidade de compasso ou a cada 2 compassos.

No Exemplo 1, a leveza e expressividade do compasso composto deve ser ressaltada. Além dis-

so, essa melodia é articulada com sentido anacrúsico, configurando na entrada rítmica, o movimento inicial de impulso e repouso. Quando o estudante agrupa os elementos melódico-rítmicos em padrões coerentes, relacionando-os com a estruturação natural da métrica do compasso e dos tempos, ele não estará mais lendo com um sentido intuitivo, mas estará conscientemente organizando e compreendendo estruturas musicais implícitas no contexto.

No processo de leitura, conforme anteriormente mencionado, estudantes podem inicialmente apresentar dificuldades em manter um pulso constante. Uma maneira interna de se sentir a pulsação é apoiar-se na primeira nota de cada tempo. Esse apoio discreto confere firmeza à emissão, estabelecendo naturalmente uma pulsação que sustenta a organização estrutural da métrica em relação aos agrupamentos. Ao mesmo tempo, em níveis de compreensão mais aprofundados, a organização dos eventos musicais deve tornar-se mais fluida e menos marcada. No caso específico do Exemplo 1, a pulsação a cada 2 compassos representa uma interpretação que passa a privilegiar o sentido expressivo do movimento melódico sobre a estrutura rítmica de base. Segundo Lehrdal e Jackendoff (1999), isso ocorre na música tonal em função de que a periodicidade dos apoios é mantida em um nível estrutural ao outro, ou seja, mesmo que o indivíduo atinja níveis mais aprofundados de compreensão dos eventos musicais, alguns apoios métricos serão mantidos.

No segundo subnível da Estrutura Pedagógica, a célula III B descreve o agrupamento de estruturas como funções harmônicas implícitas no percurso tonal da linha melódica. Pode-se dizer que no processo de leitura de uma linha melódica, a identificação da tonalidade é um tipo de conhecimento factual desse conceito. A prática do solfejo possibilita o conhecimento estrutural de uma linha melódica tonal em termos de estruturas funcionais delineadas através de movimentos escalares e arpejos. Entretanto, na leitura de uma linha melódica tonal, o processo de construção e compreen-

são pode ser facilitado não apenas através da conscientização e mobilização de estruturas funcionais subentendidas no contexto, mas também se baseando no delineamento intuitivo do contorno.

O conhecimento intuitivo da tonalidade, adquirido através dos processos de enculturação, ajudarão o estudante a construir linhas melódicas a partir da observação e atenção em dois aspectos do contorno: a direção (ou seja, o sentido do delineamento das linhas) e o deslocamento por graus conjuntos ou disjuntos. Dessa forma, o fato de basear-se no contorno faz com que se reforce a concepção de que não se deve pensar na relação intervalar, mas, ao contrário, devem-se agrupar partes maiores dentro de uma lógica que dependerá do contexto e do sentido musical. O contorno de uma linha melódica vai conter tanto os movimentos lineares como sinuosos, ascendentes como descendentes. Além disso, esse contorno apresenta também pontos de apoio que poderão e deverão ser utilizados como pontos de referência sonora no processo de leitura. No Exemplo 1, as notas *mi* e *si* podem ser consideradas pontos de referência sonora.

A articulação desses dois recursos no processo de leitura, ou seja, mobilização de estruturas funcionais e exploração intuitiva do contorno, permite uma aproximação à partitura de maneira mais dinâmica, ao mesmo tempo que flexível, e pode favorecer um tipo de interação diferenciada. O estudante que utiliza esses recursos baseia-se no delineamento de alturas, que descrevem o contorno, ao mesmo tempo que mobiliza estruturas funcionais presentes no contexto em questão.

No Exemplo 1, o contexto da linha melódica apresenta-se na tonalidade de *mi* maior, e esboça, nos 2 primeiros compassos, o arpejo da tônica. Essa linha melódica envolve ainda outras duas funções que estão implícitas: subdominante (nos primeiros tempos dos compassos 3 e 9, por exemplo) e de dominante (nota *si* do compasso 12). O Exemplo 2 esquematiza sob forma de arpejos as funções tonais aí contidas.

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The melody consists of a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3. Three curved lines are drawn under the notes to indicate functional groups: the first line under G4-A4-B4-C5-B4-A4-G4; the second line under F#4-E4-D4-C4-B3-A3-G3; and the third line under F#3-E3-D3-C3. Below the staff, the labels T, SD, T, and (D) T are positioned under the first, second, third, and fourth groups of notes respectively.

Exemplo 2: Estrutura funcional contida na melodia do Exemplo 1

Subnível C – integração das dimensões

O terceiro subnível da Estrutura Pedagógica contém a célula IIC (Figura 4), que descreve uma integração parcial das dimensões e corresponde ao solfejo dito “rezado”. Esse tipo de solfejo é de cunho extremamente técnico, combinando domínio motor com compreensão lógico-matemática (inclusão de agrupamentos rítmicos em unidades de tempo, divididas ou subdividas, dependendo da complexidade do contexto) associados à leitura visual dos agrupamentos de notas.

Nesse caso, inexistente a participação da representação aural no processo de emissão do nome da nota e da percepção do produto. Sua função dentro de um programa de leitura musical através do solfejo restringe-se ao domínio e à compreensão de contextos musicais rítmicamente mais elaborados e principalmente, em exemplos de cunho mais instrumental ou de registro vocal extenso, que dificilmente seriam passíveis de serem emitidos vocalmente.

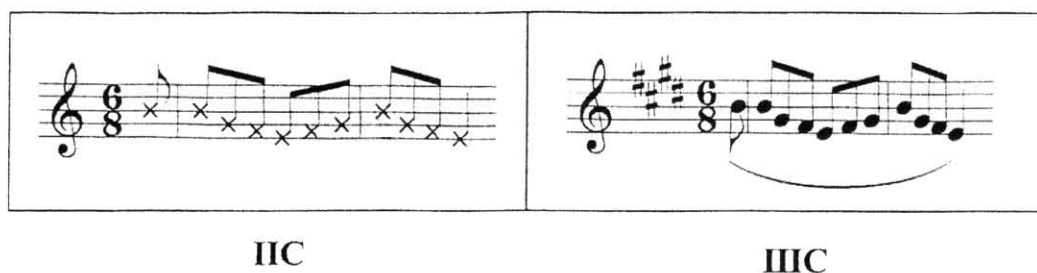


Figura 4: Melodia do Exemplo 1: modos de execução no subnível C da Estrutura Pedagógica.

Finalmente, a célula IIIC descreve a integração total de todas as dimensões, implicando uma emissão que envolve organização por agrupamentos significativos do contexto e domínio das três dimensões aí representadas. No entanto, atingir tal estágio de desenvolvimento na prática do solfejo proporciona um tipo de interação com a partitura que permite ir além do nível de materiais e possibilita atingir tanto níveis qualitativamente distintos como decisões interpretativas justificadas. Como Rogers (1984, p. 65) salientou, o objetivo do solfejo deve ultrapassar o escopo da precisão, da afinação, e centrar-se na escuta da música de uma maneira particular, dotada de nuances, formatada e direcionada por metas. Deve-se respeitar o sentido musical da frase, as tensões codificadas e tendências de movimentos internos dentro de um determinado contexto.

Na melodia de Schubert (Exemplo 1), proposta na compilação de Ottman (2002), inexistem indicações de sinais de expressão. No entanto, o fraseado aí presente sugere nuances de interpretação. Essa melodia apresenta 12 compassos subdivididos em três frases de quatro compassos cada uma, com sentido anacrúsico. Cada uma das três frases, apresenta dois membros de frase que são coincidentes com a ligadura de fraseado. Essas ligaduras de fraseado indicam os pontos de respiração, bem como a articulação da linha melódica em *legato* a cada dois compassos. Além disso, podem ser também considerados seu contorno melódico e as funções harmônicas aí contidas, conforme o Exemplo 3.



Exemplo 3: Melodia de Schubert – aspectos do contorno e das funções harmônicas

No Exemplo 3, nos 8 primeiros compassos observa-se que o contorno melódico alterna, a cada 2 compassos, movimento ondulatorio em torno do arpejo da tônica, seguido de uma outra linha em ziguezague que contém um movimento global descendente, ao mesmo tempo que reforça a tônica *mi* como ponto de referência sonora. Isso implica uma emissão privilegiando uma expressividade fluida e arredondada que saliente tanto o movimento ondulatorio (compassos 1-2 e 5-6) como enfatize a linha expressiva em sentido descendente (compassos 3-4 e 7-8). Os 4 últimos compassos apresentam elementos conclusivos, sendo que nos compassos 9-10, deveria ser valorizado o movimento ascendente da linha, com eventual repetição da linha ascendente em sentido de eco. Nos compassos 11-12, a ênfase poderia ser dada no sentido conclusivo do movimento.

Na interpretação dessa linha melódica de Schubert, pode-se ainda considerar um movimento de barcarola que é implicitamente reforçado pelo próprio compasso binário composto. Essa interpretação pode conferir leveza à emissão. Ao mesmo tempo, a nota *lá* pontilhada (compasso 11 do Exemplo 3) completa a função de subdominante sugerida no movimento cadencial da linha melódica e eventualmente, poderia facilitar a emissão vocal, em caso de dificuldade. A inclusão desta nota *lá* poderia funcionar como uma estratégia, na medida que passa a se considerar o agrupamento do arpejo da subdominante como um bloco, ao invés do intervalo de 6ª maior.

Esses tipos de considerações podem revelar o solfejo como um exercício de compreensão musical, cuja potencialidade transcenderia às disciplinas de percepção musical, podendo vir a ser uma ferramenta disponível na prática diária de um estudante de música.

Sugestões para a prática do solfejo

A prática de solfejo pode ser um instrumento que permite o aprofundamento crescente em níveis distintos de interação com a partitura. No presente artigo, serão dadas algumas sugestões de procedimentos que possam auxiliar essa prática. Cabe salientar que as etapas, a seguir explicitadas, não são estanques, podendo vir a ser adaptadas, ampliadas ou reduzidas de acordo com as próprias necessidades e com a vivência musical de cada estudante.

O processo de leitura tem início com uma sondagem do exercício a ser solfejado, atendo-se, basicamente, a três aspectos: identificação da clave, da tonalidade e do compasso. A partir dessas verificações preliminares pode ser iniciada uma etapa de sensibilização do espaço tonal, escutando, primeiramente, a escala da tonalidade e o arpejo sobre a tônica, procurando então reproduzi-los. Pode-se incluir ainda nessa etapa exercícios suplementares de emissão de encadeamentos de tônica, subdominante, dominante e tônica, por exemplo. Em um segundo momento, o estudante, individualmente e sem ajuda externa do instrumento,

pode ater-se ao contorno melódico, experimentando algumas passagens que pareçam ser mais problemáticas⁹. Uma vez atingido certo grau de satisfação com relação a essas etapas de aquecimento e sensibilização do espaço tonal, o estudante deve optar pela pulsação que sustentará sua leitura dentro do compasso em questão e proceder à emissão da linha melódica, traçando seu delineamento global. Sobre o produto resultante é que iniciam as etapas de reflexão sobre os possíveis problemas encontrados, potenciais estratégias a serem testadas, bem como refinamento do todo, visando atingir qualidades expressivas. Nessa ação ao mesmo tempo reflexiva e de experimentação, o estudante pode tentar compreender o contexto tonal, questionando-se quais as estruturas funcionais que estão implícitas na linha melódica que está sendo exercitada. Da mesma forma, dificuldades de saltos no contorno podem ser suplantadas via preenchimento por graus conjuntos, ou ainda através da inclusão de arpejos adequados ao contexto tonal em questão.

Em situações em que o estudante tenha pouca noção ou certeza do que foi feito e de como deveria soar a melodia entoada, sugere-se que a melodia seja conferida no instrumento. No entanto, esse recurso deve funcionar como auxílio posterior ao processo de emissão e não como ponto de partida para a manipulação de uma linha melódica. Nesse momento, é preciso fazer uma ressalva: existem casos em que os estudantes parecem não possuir a mínima referência sonora interna, aliada a uma falta de atenção às qualidades de tom, o que resulta em uma enorme dificuldade de emissão. Nesses casos, sugere-se que, após as etapas de aquecimento, o estudante escute a linha melódica global e tente imitá-la¹⁰.

Assim, a prática de solfejo a partir de uma construção pessoal de uma linha melódica implica etapas de sensibilização do espaço tonal, emissão global, identificação de problemas, hipotetização de soluções e experimentação de estratégias. Essa prática, de cunho reflexivo, pode ser também aproveitada como ferramenta suplementar para trabalhar-se dentro de contextos musicais mais amplos e reais, englobando repertórios de diversos gêneros e estilos, na qualidade de um

programa de estudo a ser selecionado, trabalhado e aprofundado ao longo de um determinado tempo.

Considerações finais

A Estrutura Pedagógica proposta por Davidson e Scripp constitui-se um modelo que visa descrever as subhabilidades envolvidas na prática do solfejo, podendo ser útil tanto para o professor como para o estudante. Na qualidade de modelo, essa estrutura tem potencial de desempenhar funções microanalíticas e diagnósticas. A Estrutura Pedagógica possibilita também mapear o nível de desenvolvimento do estudante em relação aos processos de leitura e compreensão musical.

A prática de solfejo fundamentada na Estrutura Pedagógica privilegia a mobilização de conhecimentos estruturais e passa a exigir conscientização por parte do estudante, que deixa de praticá-lo de forma meramente mecânica, tendo de assumir uma postura engajada neste processo. Aliado a isso, a postura analítico-reflexiva, incentivada nesse tipo de prática, visa fomentar um processo de escolha consciente, que seja fundamentado e justificado em termos de conhecimentos musicais. No entanto, ainda que uma postura analítica venha a ser fomentada junto ao estudante, seu conhecimento intuitivo, oriundo de processos de enculturação desempenha um papel imprescindível em sua aproximação com a partitura.

O presente artigo pretendeu demonstrar como o solfejo pode ser realizado de maneira a envolver ações de reconhecimento e emissão do todo, identificação de eventuais problemas, experimentação de estratégias. O solfejo, efetuado de forma reflexiva, deixa de ser algo passivo ou mecânico para constituir-se em um tipo de prática consciente e engajada, que visa atingir, no processo de leitura, níveis qualitativamente distintos de compreensão musical e de qualidades expressivas do todo. Além disso, quando efetuado sob forma de um processo, permite uma utilização e mobilização prática de conhecimentos teóricos. Dessa forma, o solfejo tem condição de tornar-se um instrumento de reflexão crítica, que pode contribuir nos processos de estudo de uma partitura.

9 Estudantes que já desenvolveram escuta interna efetuam normalmente essa varredura de forma silenciosa (Davidson; Scripp, 1988b, p. 25).

10 Santos (2003), com fundamentação na teoria de Piaget, denominou esse processo de *imitação por cópia acomodadora*. Nesse tipo de imitação, o estudante realiza um processo de ajuste para conseguir emitir uma linha melódica em questão. Embora esse recurso desempenhe um papel fundamental em estágios iniciais, sua utilização não deve perdurar por muito tempo, pois é na etapa de construção pessoal (denominada de *imitação diferida*) é que a interação com a partitura pode tornar-se diferenciada.

Referências

- ADLER, Samuel. *Sight-singing: pitch, interval, and rhythm*. 2 ed. New York: Norton and Co., 1997.
- BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-84, 2001.
- BLAND, Leland D. *Sight singing through melodic analysis*. Chicago: Burnham, 2000.
- DANDELOT, Georges. *Manuel pratique pour les sept clefs*. Paris: Eshig, 1948.
- DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Sightsinging at New England Conservatory of Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 3-23, 1988a.
- _____. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 24-50, 1988b.
- _____. Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In: COWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 392-413.
- DEMAREST, Steven M. Improving sight-singing performance in the choral ensemble: the effect of individual testing. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 46, n. 2, p.182-192, 1998.
- _____. *Building Choral Excellence: teaching sight-singing in the choral rehearsal*. Oxford: University Press, 2001.
- GABRIELSSON, Alf. The performance of music. In: DEUTSCH, Diana (Ed.) *The Psychology of Music*. 2 ed. San Diego: Academic Press, 1999. p. 501-602.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-12, 2000.
- GOODMAN, Nelson. *Languages of Art*. New York: Bobbs-Merrill, 1968.
- GOOLSBY, Thomas A. Eye movement in music reading: effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, v. 12, p. 77-96, 1994a.
- _____. Profiles of processing: eye movement during sightreading. *Music Perception*, v. 12, p. 97-123, 1994b.
- HAMER, M. Professionals know the score. *New Scientist*, v. 53, p. 20, 1997.
- HEGYI, Erzsébet. *Método Kodály de Solfeo I*. Tradução: Adela Milán Vela. Madrid: Pirámide, 1999.
- JANDER, Owen. Solfeggio. In: THE NEW Grove Dictionary of Music and Musicians. New York: Mac Millan, 2001. v. 23, p. 639.
- JERSILD, Jürgen. *Ear training: basic introduction in melody and rhythm reading*. London: J & W Chester, 1962.
- KARPINSKI, Gary S. *Aural skills acquisition*. New York: Oxford, 2000.
- LARA, Brittain. Sight-singing pedagogy: research applied to classroom methods. *Choral Journal*, v. 39, n. 1, p. 9-15, 1998.
- LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray. *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT, 1999.
- LIN, Herbert. Approaches to clinical research in cognitive process instruction. In: LOCHHEAD, Jack; CLEMENT, John (Ed.). *Cognitive Process Instruction*. Philadelphia: The Franklin Institute Press, 1979. p. 11-32.
- LUCAS, Keitha V. Contextual condition and sightsinging achievement of middle school choral students. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 3, p. 203-216, 1994.
- McCOY, Claire Wehr. Basic training: working with inexperienced choirs. *Music Educators Journal*, v. 75, n. 8, p. 42-45, 1989.
- McPHERSON, Gary E. Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, p. 217-231, 1994.
- MUSUMECI, Orlando. ¿Deberíamos cambiar Conservatórios por "Renovatório"? Hacia um modelo de la idiosincracia de los conservatórios. In: *Fundamentos da Educação Musical*, série 4. Salvador: ABEM, 1998. p. 144-150.
- OTTMAN, Robert W. *Music for sight singing*. 5th ed. New Jersey: Prentice-Hall, 2002.
- ROGERS, Michael R. *Teaching Approaches in Music Theory*. Illinois: Southern Illinois University, 1984.
- SANTOS, Regina A. T. dos. *Proposta de desenvolvimento de Leitura Musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa*. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SLOBODA, John A. *The musical mind*. New York: Oxford, 2000.
- STERLING, P. The effects of accompanying harmonic context on vocal pitch accuracy of a melody. *Psychology of Music*, v. 13, n. 2, p. 72-80, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge, Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- WELCH, Graham. Developing voice skills in children: Results with a new microcomputer-based system for real time visual feedback. *Psychology of Music*, v. 17, p. 83-85, 1989.
- WELCH, Graham; HOWARD, D. M.; RUSH, C. Real-time visual feedback in the development of vocal pitch accuracy in singing. *Psychology of Music*, v. 146-147, 1989.
- WHITE, John D. *Guidelines for college teaching of music theory*. 2nd ed. Lanham: Scarecrow Press, 2002.

