



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

JOSÉ MARCONI ANDRADE COSTA

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS
ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

APARECIDA DE GOIÂNIA

MARÇO, 2025

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☒ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: José Marconi Andrade Costa

Matrícula: 20231090120029

Título do Trabalho: ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia,
Local

28 / 03 / 2025.
Data

Documento assinado digitalmente

JOSE MARCONI ANDRADE COSTA
Data: 28/03/2025 09:40:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

JOSÉ MARCONI ANDRADE COSTA

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Artigo para o Exame de Trabalho de Conclusão, acompanhado de Proposta Pedagógica, apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito à obtenção do título de Mestre/a em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa

APARECIDA DE GOIÂNIA

MARÇO, 2025.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA**, sob orientação de Cristiano Aparecido da Costa, apresentada pelo aluno **Jose Marconi Andrade Costa (20231090120029)** do Curso **Mestrado Profissional em Artes (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:00** do dia **13/03/2025** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Cristiano Aparecido da Costa** (Presidente)
- **Aurélio Nogueira de Sousa** (Examinador Interno)
- **Marcelo Eterno Alves** (Examinador Externo)
- **Dagmar Dnalva da Silva Bezerra** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Cristiano Aparecido da Costa** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

Marcelo Eterno Alves (533.464.591-87), em 17/03/2025 14:48:33 com chave 0b5b7950035811f097e2005056a537a4

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra (517.908.901-87), em 14/03/2025 10:32:20 com chave c11d3f0800d811f0ba93005056a537a4

Cristiano Aparecido da Costa (869.650.261-20), em 14/03/2025 08:18:39 com chave 144a208c00c611f0931b005056a537a4

Aurélio Nogueira de Sousa (971.574.901-10), em 14/03/2025 08:34:50 com chave 574b5ff200c811f09289005056a537a4

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 18/03/2025

Código de Autenticação: 3be6db



ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

José Marconi Andrade Costa

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar estratégias para o ensino-aprendizado do instrumento musical da família dos sopros, com ênfase no solfejo, em bandas escolares no contexto da Educação Básica. Para embasar essa proposta, foram considerados os princípios do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), com o apoio de autores como Cruvinel (2003), Campos (2014), Cislighi (2009), Moyer (2020), Silva (2010), Sousa (2020) e Robinson (1996). Dessa maneira, argumenta-se que o aprendizado musical se dá por meio da prática do instrumento. Ao aplicar os princípios do ECIM à abordagem pedagógica musical proposta neste estudo, visamos não apenas desenvolver as habilidades técnicas dos alunos de instrumentos de sopro, mas também estimular sua capacidade crítica, autonomia e reflexão sobre o contexto sociocultural em que estão inseridos. Nesse contexto, buscamos estabelecer uma relação entre os princípios do ECIM e a abordagem pedagógica musical proposta, que integra o tocar do instrumento musical ao solfejo. Ao contrário de separá-los, propomos uma correlação entre a execução instrumental e o solfejo, incentivando não apenas a prática do instrumento, mas também a expressão vocal durante a execução. A partir dessa reflexão, foi estabelecida uma estratégia de estudo, fundamentada nos parâmetros da percepção e prática instrumental — emissão sonora, articulação e habilidade motora — estimulando o conceito de “tocar cantando”.

Palavras-chave: Ensino coletivo. Solfejo. Tocar cantando. Banda. Educação Básica.

ABSTRACT

The present study aims to present strategies for the teaching-learning process of the wind section instruments, with an emphasis on solfeggio, in the context of musical bands in elementary, middle, and high school. To support this proposal, the principles of Collective Musical Instrument Teaching (ECIM) were considered, with the support of authors such as Cruvinel (2003), Campos (2014), Cislighi (2009), Moyer (2020), Silva (2010), Sousa (2020) and Robinson (1996). In this way, they argued that musical learning occurs through the act of practicing the instrument. By applying ECIM principles to the musical pedagogical approach proposed in this study, we aim not only to develop the technical skills of wind instrument students but also to stimulate their critical capacity, autonomy, and reflection on the sociocultural context in which they are inserted. In this context, we seek to establish a relationship between the principles of ECIM and the proposed musical pedagogical approach, which integrates playing a musical instrument with solfeggio. Instead of separating them, we propose an interconnection between solfeggio and instrumental performance, encouraging not only the practice of the instrument but also vocal expression during performance. Based on this reflection, a study strategy was established, based on the parameters of perception and instrumental practice — sound emission, articulation, and motor skills — stimulating the concept of “singing while playing”.

Keywords: Collective teaching. Solfeggio. Singing while playing. Musical band. Education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	5
2.	Exploração Crítica das Perspectivas do Solfejo: Uma Análise Panorâmica.....	8
3.	A Banda de Música no Contexto Escolar Brasileiro: Breve Histórico.....	13
4.	Metodologia.....	17
5.	A Prática Instrumental e o Solfejo: Emissão Sonora, Articulação e Habilidade Motora.....	19
5.1.	Emissão Sonora.....	20
5.2.	Articulação.....	22
5.3.	Habilidade Motora.....	25
6.	Interconexões no Ensino-Aprendizado: A Importância do Solfejo no Desenvolvimento Musical de Alunos de Banda.....	28
7.	Considerações Finais.....	30
	REFERÊNCIAS.....	32

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Santos e Santos (2020), o ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) vem se destacando no mundo como uma das mais relevantes práticas musicais. No Brasil, de maneira prática, em bandas de escolas de Educação Básica, musicalizam-se crianças, normalmente sem nenhum conhecimento prévio da linguagem musical ou dos instrumentos pertencentes a uma banda (Silva; Wolffenbüttel, 2018; Sousa, 2020).

Nessa linha de pensamento, Campos (2014), Pereira (2020) e Sousa (2020) afirmam que a musicalização por meio de bandas ou grupos musicais no Brasil não é recente, uma vez que a presença de grupos de instrumentos de sopro remonta ao período colonial, a partir do século XVII. Tradicionalmente, esses grupos eram coordenados preponderantemente por mestres de banda, figuras proeminentes na construção desses grupos e mediadoras do conhecimento musical. Contudo, apesar da manutenção das tradições, nota-se que métodos, metodologias e didáticas mais modernas surgiram a fim de contribuir com as relações educativas presentes no ensino-aprendizagem das bandas. Neste sentido, o ensino coletivo emerge como uma abordagem a fundamentar novas propostas metodológicas, apoiando, portanto, a continuidade e o desenvolvimento da prática musical, tanto no âmbito da educação básica quanto em outras áreas.

Assim, o ensino coletivo de instrumento musical se estabeleceu como uma proposta inovadora, inicialmente voltada para aulas em grupo, de maneira que o seu desenvolvimento incorporou à sua concepção não apenas aspectos práticos da música, mas também camadas profundas das relações sociais e educacionais. No Brasil, a propagação do ECIM vem ocorrendo há algumas décadas, tendo em Villa-Lobos a figura mais representativa dessa instauração, por meio do canto orfeônico, nos anos 1930 (Campos, 2001; Cruvinel, 2003; Costa, 2022). No âmbito das bandas, alguns referenciais são os métodos: *Da Capo* (Barbosa, 2004), *Da Capo Criatividade* (Barbosa, 2011) e, mais recentemente, o *Tocar Junto - Ensino Coletivo de Banda Marcial* (Alves, 2014) e; *Tocar Junto – Ensino de Banda* (op. Cit, 2024).

Nas bandas escolares, embora o ensino seja predominantemente coletivo, o primeiro contato dos alunos com o instrumento musical costuma ocorrer de forma individual. Tal procedimento tem sido adotado no processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - Jardim Guanabara (Guanabara, 2024).

Rodrigues (2012, p. 617) aponta que, "na trajetória do desenvolvimento de métodos de ensino coletivo, percebe-se que a diferença desta metodologia para outros métodos de

ensino de música é o entendimento de que o desenvolvimento musical pode ser alcançado por todo indivíduo". De acordo com a autora, conceitualmente, "o ensino coletivo de instrumentos potencializa o campo da percepção e da audição pela possibilidade do estabelecimento de parâmetros sonoros, troca de ideias e conhecimentos aprendidos entre os alunos" (Rodrigues, 2012, p. 616).

Nesse contexto, é importante salientar a forte ligação do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) com princípios dos métodos ativos, haja vista as transformações metodológicas propostas no início do séc. XX por três dos mais conceituados pedagogos musicais: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, educadores que, entre outras ideias, pensaram na experiência e na democratização do ensino da música. Sob uma perspectiva musical, é notável como o ECIM, em sua concepção, se apropriou do solfejo, elemento fundamental na metodologia aplicada por Dalcroze, Orff e Kodály (Cruvinel, 2003; Mateiro, 2011; Sousa, 2020).

Conforme os conceitos de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, o solfejo é de fundamental importância para o desenvolvimento musical do ser humano. Se considerarmos que a maioria das pessoas é capaz de cantar ou solfejar pequenas canções como "Jingle Bells", "Marcha Soldado" ou outras canções do dia a dia, também serão capazes de aprender melodias desconhecidas. Nesse sentido, Kodály afirma que a música se constitui de sons e não somente de notas (Paz, 2013). Já Carl Orff (1958) considera o ritmo cinquenta por cento da música, enquanto Dalcroze afirma que "é através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação" (Mateiro, 2011, p. 42). Assim, por meio destes e de outros aspectos e abordagens do solfejo, é possível relacionar melodias a um instrumento musical, à linguagem e à leitura musical.

Além disso, a relação entre o solfejo e o instrumento pode ser um caminho de mão dupla, pois pode-se utilizar o instrumento para desenvolver o solfejo e o solfejo para aprender o instrumento. Isso leva em conta o princípio de "tocar-cantar-tocar" (Robinson, 1996), o qual pode ser ampliado para incluir a ideia de tocar para solfejar e cantar para tocar, resultando na prática de "tocar cantando"¹. Nesse sentido, a ideia de imitação, como expõe Kristian Steenstrup (2007, apud Michele Girardi, 2021, p. 46), assume um papel

¹ O termo "tocar cantando", tanto se refere ao termo "*play-sing-play*" (tocar-cantar-tocar) mencionado por Robinson (1996, p. 18, tradução própria), quanto a antigos pensamentos conceituais formalizados por Arnold Jacobs *apud* Frederiksen (1996), sobre o papel da imaginação e do pensamento na relação com o tocar. Além disso, diz respeito à ideia de expressar, por meio do instrumento, o *Bel Canto* conforme apresentado por Patrick Barbier (1993), especialmente quando se considerada a maneira como Dalcroze propõe o solfejo como elemento de conexão com o instrumento musical (Pereira; Campos, 2022; Mateiro, 2011).

importante no qual “o indivíduo pode também imitar a si mesmo”. Essa dinâmica de imitação evidencia a importância de um aprendiz consciente, como destaca Bohumil Med (1986, p. 11, grifo do autor), ao “chamar o “Solfejo” de porta do pensamento musical consciente”. Esse entendimento desempenha um papel fundamental na prevenção de imitações incorretas, seja de si mesmo, seja de outros.

Sob a perspectiva pedagógica, reconhece-se que “quando um aluno está confiante em como a música deve soar, eles são capazes de imitar esse estilo tocando e se conectando com a música que estão tocando” (Moyer, 2020, p. 1, tradução própria)². Por esse viés, pode-se repetir a frase do oboísta Marcel Tabuteau: “pense bonito e tocará bonito” (Frederiksen, 1996, n.p., tradução própria)³. Portanto, “através do canto, os alunos ganham audição e musicalidade, habilidades que criam prontidão para aprender seu instrumento e a ler notação musical” (Casey, 1993 *apud* Gates, 2017, p. 3)⁴.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se a necessidade da exploração didática do solfejo para uma melhor aprendizagem de instrumentos de banda, já que este, no âmbito da musicalização de estudantes, é inerente à prática musical. Porém, por outro lado, no que toca ao estudo de música, percebe-se que o solfejo é, muitas vezes, ignorado ou pouco valorizado nas abordagens dos métodos tradicionais de instrumentos. De acordo com Gates (2017, p. 2, tradução própria), “um clichê comum ouvido nas aulas instrumentais é: se você consegue cantar, você consegue tocar”⁵. Ainda segundo o autor, “o conceito de utilização do canto na sequência instrucional do ensino instrumental não é novo; no entanto, esta abordagem de ensino é muitas vezes esquecida” (Gates, 2017, p. 2, tradução própria)⁶.

Diante deste cenário e das constatações, surgem as seguintes indagações: no contexto do ensino coletivo de bandas escolares, como o solfejo pode auxiliar no ensino-aprendizado de instrumentos musicais de sopro? O solfejo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpretativas dos alunos?

A fim de discutir o tema, apresenta-se, no próximo tópico, uma análise crítica sobre as perspectivas do solfejo. Em seguida, o terceiro tópico concentra-se no histórico da banda de música no Brasil, oferecendo um panorama importante para a compreensão do contexto

² “When a student is confident in how the music is supposed to sound, he or she is able to emulate that style through playing and connect with the music they are performing” (Moyer, 2020, p. 1).

³ “I always tell my students that if they think beautifully, they will play beautifully” (Frederiksen 1996, n.p.).

⁴ “Through singing, students gain aural and musicianship skills that build readiness for learning their instrument and reading musical notation” (Casey, 1993 *apud* Gates, 2017, p. 3).

⁵ “A common cliché heard within instrumental lessons is, “if you can sing it, you can play it” (Gates (2017, p. 2).

⁶ “The concept of using singing within the instructional sequence of instrumental education is not new, however, this teaching approach is often overlooked” Gates (2017, p. 2).

escolar. Posteriormente, a metodologia é abordada no quarto tópico, que detalha os procedimentos adotados na pesquisa, enquanto o quinto explora a prática instrumental e o solfejo de maneira mais detalhada, subdividindo-se em três seções que discutem a emissão sonora, a articulação e a habilidade motora. O sexto tópico destaca a relevância do solfejo no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento musical dos alunos de banda.

Por fim, as considerações finais encerram o trabalho, oferecendo uma reflexão crítica sobre os achados e as perspectivas do estudo, de modo que a organização dos tópicos visa facilitar a compreensão do conteúdo proposto.

2. Exploração Crítica das Perspectivas do Solfejo: Uma Análise Panorâmica

No âmbito musical, Gusmão (2010, p. 43), afirma que "a voz cantada é considerada uma das mais belas formas de expressão, sendo o canto conceituado como uma forma de comunicação através da qual o indivíduo é capaz de expressar os sentimentos escondidos na alma". Nesse sentido, Ruiz e Vieira (2018, p. 89), destacam que "a dimensão multifacetada do canto coloca a voz humana numa posição privilegiada para ser veículo de aprendizagem musical e de desenvolvimento artístico, estimulando apetências criativas, comunicacionais e sociais". Portanto, o ato de cantar pode ser considerado o ápice do desenvolvimento da habilidade do aparelho vocal e da capacidade do ser humano de se expressar vocalmente.

Considerando a história da música ocidental, é possível observar que o desenvolvimento da linguagem musical sistematizada está intrinsecamente ligado ao canto, haja vista que foi por meio dele que a música, como linguagem sistematizada, se desenvolveu (Candé, 2001). Nesse sentido, é preciso correlacionar esse desenvolvimento à notação musical, uma vez que o desenvolvimento da escrita musical, entre outros aspectos, alterou a relação entre a atividade musical vocal não escrita e a escrita. Da mesma forma que, inicialmente, a escrita surgiu em consequência da atividade vocal musical, posteriormente o canto, como linguagem musical, passou a ocorrer conjugado à escrita (Candé, 2001).

Segundo Candé (2001), ao longo da história, a interação entre a música vocal (litúrgica) e a música escrita foi restrita ao contexto evolutivo de seu período. Todavia, Freire (2008) explica que, no século XI, o monge italiano Guido d'Arezzo concebeu um sistema musical mais elaborado e amplamente aceito, no qual ele associou as frequências sonoras

a uma série de seis sílabas extraídas de um hino litúrgico em homenagem a São João Batista. Dessa maneira, as sílabas Ut, Ré, Mi, Fá, Sol e Lá passaram a servir como referências para alturas a serem cantadas. Posteriormente, essa prática ficou conhecida como solfejo, referindo-se ao

Exercício vocal entoado (a palavra deriva de sol-fa). O exercício tem um duplo propósito: como treinamento vocal básico e como prática de leitura à primeira vista, ajudando o aluno a reconhecer intervalos e notas. O termo também tem sido aplicado ao ensino dos rudimentos musicais: leitura à primeira vista, treinamento auditivo, estudo da notação, entre outros (Lathan, 2008, p.1428).

Segundo Dourado (2004, p. 308), "inicialmente, o solfejo referia-se à técnica ou disciplina de exercícios vocais não associados a textos, construídos sobre o estudo de escalas e arpejos". O autor ainda afirma que, com o tempo, o termo "passou a designar genericamente exercícios vocais empregados no adestramento da técnica e na percepção musical" (Idem, ibidem). Nessa perspectiva, uma importante contribuição veio de Guido d'Arezzo ao idealizar o pentagrama, que unificou os critérios até então existentes em um sistema que se propagou universalmente e é utilizado até os dias atuais.

Schules (1943, p. 423, *apud* Goldemberg, 2014) informa que Guido d'Arezzo foi impulsionado pelo desejo de tornar a leitura musical mais acessível e facilitar a conexão entre música escrita e música cantada, utilizando-se de um método, que aproximasse essas duas formas de expressão musical. Assim, com uma postura revolucionária, d'Arezzo criou um sistema de notação musical, que estabeleceu uma ponte entre a prática vocal e a escrita musical.

Essa perspectiva proporcionou uma maneira mais acessível e coerente de ler e interpretar música, contribuindo, assim, para o avanço da linguagem e da prática musical. Para além dessa contribuição, Guido d'Arezzo também estabeleceu uma relação com o pentagrama, que ficou conhecida como a mão guidoniana ou mão de Guido, a qual, segundo Kee (2022, p. 66, tradução própria, grifo do autor)⁷, "serviu como um "mapa cognitivo" no qual os alunos poderiam traçar escalas e intervalos", a fim de ajudar visivelmente na aprendizagem da música.

Como observado, percebe-se que a compreensão do solfejo se confunde com o desenvolvimento da linguagem musical, de modo que a complexidade com a qual a linguagem musical se desenvolveu acabou por fragmentar seu estudo. Se, em princípio, o solfejo, a partir da notação musical, era a própria música cantada, ao longo dos séculos ele

⁷ "The Guidonian Hand served as a "cognitive map" on which students could trace scales and intervals" (Kee (2022, p. 66).

se tornou uma disciplina correspondente à linguagem musical, consistindo enquanto canto, mas ao mesmo tempo sendo estudado e ensinado separadamente, como pode-se observar nos relatos do musicólogo francês Patrick Barbier (1993).

Em sua análise sobre os conservatórios italianos do século XVIII, Barbier (1993) destaca que, desde tenra idade, o aluno ingressava no conservatório como se estivesse em uma instituição religiosa, dado que o estudo da música, durante aproximadamente nove a dez anos, era encarado como um verdadeiro sacerdócio. Segundo relata Barbier (1993), ao longo da semana, os dias eram divididos, com aulas de duas a três horas e intervalos de uma ou duas horas, destinados a aulas de literatura, música e sessões de estudo individual. O solfejo era uma prática comum a todos os estudantes, enquanto as outras disciplinas eram ministradas a grupos distintos, tais como canto, composição e instrumentos de corda, madeira e metal.

Considerando a exposição de Barbier (1993), é pertinente ressaltar que a relevância do solfejo, neste contexto, era de natureza multifacetada. Primeiramente, ele funcionava como ferramenta fundamental no desenvolvimento da habilidade auditiva e na compreensão da estrutura musical. Através de sua prática, os estudantes eram expostos a diferentes intervalos, escalas e progressões melódicas, o que os ajudavam a internalizar os elementos musicais e a desenvolver sua percepção auditiva. Além disso, ao praticarem a entoação das notas musicais e das sílabas solfejadas, os alunos aprimoravam sua capacidade de controle vocal, projeção e articulação. Isso não apenas beneficiava aqueles que se dedicavam ao canto, mas também os estudantes de instrumentos musicais, pois uma compreensão da música vocal era fundamental para uma interpretação musical expressiva e coerente.

A exposição de Barbier (1993), apesar de seu valor, descreve um sistema de ensino estruturado e rigoroso no qual o aluno deveria ter um compromisso de longo prazo com seus estudos musicais. Portanto, a ênfase na prática do solfejo destacava uma postura pedagógica destinada ao desenvolvimento de habilidades técnicas.

No século XX, teóricos proeminentes como Émile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1895-1982) advogaram pelo emprego do solfejo em suas abordagens pedagógicas, não como um exercício mecanizado ou estéril, mas como um meio de facilitar a ludicidade e a espontaneidade no processo de aprendizagem musical (Goulart, 2000; Mateiro, 2011).

Essa dinâmica pode ser observada na prática pedagógica de Dalcroze, que enfatiza o desenvolvimento do canto, da respiração e do movimento corporal como elementos integrantes do processo de aprendizagem musical. Na visão de Kodály, o princípio está na

relação mútua entre o que se escreve e o que se canta, de maneira que o indivíduo musicalizado seja capaz de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando-se da linguagem musical tradicional (Mateiro, 2011).

Carl Orff, em vez de priorizar a simples leitura musical, propõe um enfoque que se concentra na percepção rítmica intrínseca ao indivíduo. Essas distintas abordagens demonstram que a diversidade de perspectivas e estratégias adotadas por esses teóricos converge essencialmente para a valorização do solfejo como elemento imprescindível no processo de educação musical (Mateiro, 2011).

Conforme ressalta Mateiro (2011), a relação que esses autores propõem não está presa à cientificidade da música, mas à própria capacidade de percepção, imaginação e criatividade do ser humano e de suas vivências. Embora tais princípios estejam incorporados às abordagens de Dalcroze, Kodály e Orff, esses teóricos buscam, em certo sentido, uma ressurgência dos fundamentos primordiais da música e uma reconexão com o propósito original da música para o ser humano, tanto no ensino quanto na prática musical. Nesse sentido, os referidos teóricos defendem uma abordagem holística que promove uma prática musical mais consciente e integrada.

Diante do exposto, constata-se uma ambiguidade entre os conceitos de cantar e solfejar. Segundo relata Mani (2020), efetivamente, o solfejo transcendeu sua definição tradicional de mera decifração de notas e alturas; portanto, delimitar o campo do solfejo não é tarefa simples, pois seu significado sofreu mudanças desde sua primeira aparição, de maneira que essa dificuldade ainda permanece nos dias atuais.

Na concepção de Mani (2020, p. 24), "o solfejo é formado por uma globalidade de elementos perceptivos, teóricos, subjetivos e técnicos, não sendo univocamente a emissão de um código, mas sim sua compreensão ampla". Nessa perspectiva, de acordo com o autor, compreende-se que o solfejo não se restringe a uma técnica ou exercício isolado; todavia, atua na interação e apreensão da música em sua completude.

O entendimento da evolução histórica da interação entre a música oral e escrita, isto é, entre o canto como forma de expressão musical humana e o solfejo como sistema de leitura musical, oferece uma base para a compreensão dos desenvolvimentos na utilização do solfejo como ferramenta pedagógica em diferentes contextos no âmbito da educação musical. Nesse sentido, no que concerne ao estudo e aplicação do solfejo, Freire (2005) aponta que diferentes sistemas foram desenvolvidos em países como França, Alemanha, Inglaterra e Brasil. Entre as diversas abordagens existentes, destacam-se três de maior relevância para este trabalho: o sistema fixo, o sistema móvel e o sistema intervalar.

De acordo com Freire (2005), o sistema fixo, originado a partir das proposições de Guido d'Arezzo, adquiriu sua consolidação durante a fundação do Conservatório de Paris, no final do século XVIII. Segundo o autor, neste sistema, as sílabas são cantadas de acordo com as notas designadas na partitura, sem indicações silábicas para as alterações (sustenidos ou bemóis). O autor ressalta que, dessa forma, cada nota está vinculada aos parâmetros fixos da afinação, tendo como referência a nota Lá, como, por exemplo, Lá 440 Hz, nas práticas modernas.

Sobre o sistema móvel, Freire (2005) relata que, durante o século XIX, na Inglaterra, Sarah Glover (1786-1867) procedeu à adaptação do sistema de solfejo concebido por Guido d'Arezzo, culminando no surgimento do sistema de solmização denominado Dó-móvel. Este sistema foi posteriormente refinado por Kodály, na Hungria, durante o século XX. Segundo Goldemberg (2014, p. 10), "o princípio mais importante do sistema de Guido e dos seus sucessores é o da mobilidade, ou seja, da relatividade das sílabas com respeito às frequências sonoras fixas".

Quanto ao sistema de solfejo de intervalos, este

Baseia-se na fixação de intervalos específicos e na análise de sequências de intervalos para a posterior execução musical, no qual os intervalos são internalizados por meio de associação com intervalos previamente cantados. Neste caso, o foco é a relação entre cada grupo de duas notas e torna-se essencial o domínio de conhecimentos de teoria musical básica e análise de notas, tonalidades para a performance do solfejo (Freire, 2005, p. 390).

No que concerne ao ensino e aplicação do solfejo, com base nos estudos de Costa (2018), seria possível considerar três tendências: o solfejo em função da linguagem escrita, o solfejo em simultâneo e o aprendizado do solfejo através da vivência musical. A primeira, que mais partilha da herança tradicional, foca na assimilação da linguagem musical, normalmente independente da prática musical. A segunda, focada na vivência musical, trabalha a ludicidade associada ao desenvolvimento da linguagem escrita progressiva e posterior prática instrumental, normalmente voltada para o público infantil. A terceira é pautada no desenvolvimento do solfejo, a partir da prática musical, comumente utilizada na prática do ensino coletivo ou mesmo no ensino individual do instrumento musical (Barbier, 1993; Costa, 2018; Mateiro, 2011; Paz, 2013).

Nesse cenário, métodos e conceitos foram desenvolvidos, contribuindo de forma significativa para o ensino musical. Entre as principais referências internacionais, destacam-se: Émile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1895-1982). Além desses, conforme aponta Costa (2018), outros nomes de grande relevância

incluem: Ettore Pozzoli (1873-1957), Edgar Willems (1890-1978) e Maurice Martenot (1898-1980).

No Brasil, Paz (2013) menciona: Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Gazzi Galvão de Sá (1901-1981) e Jurity de Souza (1910-1980), que se destacaram, deixando um legado importante para a educação musical no país. Esses teóricos e compositores, tanto no cenário nacional quanto internacional, consolidaram abordagens que continuam a influenciar o ensino da música até os dias atuais.

Como visto, as diferentes abordagens do solfejo, evidenciam a evolução e a adaptação dos métodos de ensino, de modo que essa diversidade demonstra como o solfejo pode ser explorado de formas distintas. Essa perspectiva reflete-se diretamente na evolução da prática musical no Brasil, incluindo o desenvolvimento das bandas de música nas escolas. Nesse sentido, a estrutura e a organização dessas bandas apresentam-se como um campo de estudo relevante, pois elas não apenas ensinam música, mas também promovem a integração de diferentes disciplinas e aspectos culturais, como será discutido a seguir, a respeito das bandas de música no Brasil.

3. A Banda de Música no Contexto Escolar Brasileiro: Breve Histórico

De acordo com Sadie (1994), o termo 'banda' é utilizado de forma mais abrangente para se referir a qualquer conjunto maior que um grupo de câmara, o que, para Alves (2014), corresponde a um conjunto de pelo menos dez músicos, normalmente de sopro e percussão. A palavra 'banda', segundo Sadie (1994), pode ter sua origem no latim *bandum* (estandarte), representando a bandeira sob a qual os soldados marchavam. O autor ressalta ainda que o conceito é comumente associado a conjuntos de instrumentos semelhantes, como por exemplo, banda de metais, banda de sopros e banda de trompas. Sadie (1994) também considera que um conceito mais moderno é o da banda sinfônica de sopros, que se originou de grupos norte-americanos.

Se, a princípio, as bandas se constituíram a partir de uma tradição militar, ao longo do tempo esses grupos também passaram a integrar ambientes civis e escolares. No Brasil, tal transição pode ser observada a partir do século XVIII, conforme evidenciam os relatos de Rabelo e Rocha (2018) sobre a Filarmônica Nossa Senhora da Conceição (1745), da cidade de Itabaiana - SE. Salles (1985), por sua vez, ressalta a origem da banda do Instituto dos Educandos Artífices, de Belém do Pará, no início do século XIX. Adicionalmente, Silva (2009) destaca a presença centenária das bandas no contexto escolar. Ao mencionar as

bandas do Colégio Salesiano Santa Rosa, em Niterói-RJ, e de São João Del-Rei-MG, o autor demonstra que a existência desses grupos remonta a antes de 1884.

Tão antiga quanto a presença das bandas escolares no Brasil são suas tradições. Segundo Silva (2010), o ensino-aprendizado e a condução das bandas tradicionalmente ocorriam pela figura dos mestres de banda, que, em diferentes perfis, deram importantes contribuições ao desenvolvimento musical dessas corporações, tanto militares quanto civis e escolares.

Silva (2010) relata que Villa-Lobos, ao instituir, em 1934, o Curso Especializado em Música Instrumental para a formação de músicos de banda em três escolas técnicas secundárias, propôs a contratação de capacitados professores brasileiros e estrangeiros. Nesse sentido, Villa-Lobos já demonstrava a importância de um ensino musical qualificado, além de manifestar uma aparente preocupação em atribuir um caráter educativo ao ensino de música por meio da banda no contexto escolar. Isso, possivelmente, se deve ao fato de compreender a profundidade com a qual o ensino de música empreende no ambiente educacional.

Se, por um lado, os mestres de banda tiveram um papel relevante na formação musical de diversos músicos e artistas, por outro lado, as tradições do ensino musical por meio da banda parecem contrastar com as demandas escolares e educacionais previamente esboçadas por Villa-Lobos. Sendo assim, observa-se que, ao longo do tempo, torna-se cada vez mais necessário contar com profissionais qualificados, ou seja, professores com conhecimento formal, capazes não só de transmitir o conhecimento prático musical, mas também de lidar adequadamente com as demandas escolares e as necessidades educativas dos alunos das bandas (Cislaghi, 2009; Silva, 2010).

Apesar dessa compreensão, é possível destacar a preservação de elementos que evidenciam a manutenção das tradições pelas quais as bandas ainda são impulsionadas, sejam nos conteúdos abordados ou nos procedimentos de ensino utilizados pelos professores, mesmo no ambiente educacional (Cislaghi, 2009). No mesmo sentido, de acordo com Cislaghi (2009, p. 20), "as bandas, ao longo de sua história, têm suprido a questão da formação de seus músicos criando suas próprias metodologias e mantendo práticas de ensino não muito sistematizadas e bastante peculiares".

Em contrapartida, quanto à continuidade de certas práticas e costumes evidenciados pelas tradições das bandas no Brasil, Silva (2010) menciona um proeminente conjunto de estudos realizados por educadores como Joel Barbosa, entre outros, que se empenharam na elaboração de pesquisas relevantes com o objetivo de propor metodologias educacionais para aprimorar o ensino nas bandas de música.

Nesse contexto, como proposta pedagógica, o ensino coletivo no Brasil tem se destacado e oferecido suporte metodológico ao ensino-aprendizagem das bandas, sobretudo no seguimento escolar, atendendo, por meio de suas metodologias, às demandas educacionais. Isso pode ser ainda mais evidenciado quando considerado o entrelaçamento histórico entre a atividade prática da banda e a sistematização do ensino coletivo (Campos, 2014; Cruvinel, 2003; Pereira, 2020).

O trabalho realizado nas bandas escolares proporciona aos alunos a oportunidade de explorar e desenvolver suas capacidades musicais e cognitivas, além de oportunizar o desenvolvimento de valores pessoais e sociais. Higino (2006) assinala, entre outros aspectos, que a participação dos alunos na banda estimula a iniciação musical; aguça a sensibilidade e o gosto artístico; instiga o senso de responsabilidade; estimula a concentração, além de desenvolver a cooperação a partir da relação em grupo. Nessa linha de pensamento, Cruvinel (2003, p. 53) observa que

A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua autoestima aumenta, da mesma forma, a sua produção e rendimento

Em síntese, constata-se que as bandas escolares contribuem não apenas para o desenvolvimento musical, mas também para os âmbitos social e educacional, proporcionando aos alunos valores significativos para a vida em sociedade. De tal modo que

É importante considerar não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes das relações de socialização, inclusive aqueles produzidos na escola - lugar onde as relações sociais e as práticas musicais se configuram de forma particular (Campos, 2014, p. 107).

Ainda que os estudos indiquem o papel transformador das bandas na sociedade e na vida dos indivíduos, é fundamental, do ponto de vista musical, que haja esforços contínuos para que esses grupos mantenham e cumpram seu propósito original de ensinar música. Nesse sentido, Silva (2010, p. 2) destaca que "é preciso investir em pesquisas cujo principal objeto seja o ensino-aprendizagem nas bandas de música". Com isso, torna-se evidente a necessidade de um ensino musical de excelência, uma vez que, por meio das bandas escolares, formam-se não apenas diletantes da música, mas também futuros músicos e professores de música.

Nesse contexto, Sousa (2020) destaca que, no estado de Goiás, o trabalho pioneiro do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte estimula uma abordagem metodológica

focada no ensino coletivo. De acordo com o autor, essa abordagem abrange 60% das bandas escolares da cidade de Goiânia. Além disso, Sousa (2020) salienta que nas bandas coordenadas pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte há uma presença significativa de professores especializados em diferentes instrumentos musicais, sendo comum a designação de um professor para cada tipo de instrumento nas bandas. Esse aspecto reflete um compromisso com a excelência do aprendizado musical, alinhando-se à tradição das bandas de formar músicos e estimular talentos promissores (Higino, 2006).

Considerando as observações de Sousa (2020) sobre o ensino musical em bandas escolares, é essencial que o ensino de instrumentos musicais esteja atrelado a uma proposta mais abrangente, que considere e promova o desenvolvimento da percepção musical. O solfejo, nessa perspectiva, apresenta-se como um facilitador no processo de ensino-aprendizado em bandas. Haja vista que a prática do solfejo, melhora a qualidade da banda e dos seus componentes, que desenvolvem habilidades fundamentais como afinação, audição e memorização, além de ser um facilitador na compreensão da leitura e da teoria musical (Alves, 2024).

Wolbers (2002), endossa a relevância do canto como uma ferramenta para potencializar o aprendizado de instrumentistas em bandas escolares. Segundo o autor, o canto auxilia no desenvolvimento das habilidades auditivas dos músicos, permitindo o desenvolvimento da percepção musical. O autor ainda salienta que tal prática, estimula os estudantes a ouvir de forma consciente a música que estão executando, rompendo com a visão reducionista de que a memorização das digitações seria suficiente para a compreensão e a aprendizagem musical. A importância do canto no processo de aprendizado musical da banda pode ser ainda evidenciada pela perspectiva de Robinson, (1996, p. 17, tradução própria), ao afirmar que "o aluno que é capaz de cantar as notas e ouvir o problema, pode resolvê-lo sem assistência, levando a menos interrupções e a um uso mais eficiente do tempo de ensaio"⁸.

Por outro lado, Moyer (2020) destaca que, embora existam evidências sólidas sobre os benefícios da prática do canto no desenvolvimento auditivo e musical dos alunos, muitos diretores e professores ainda resistem a incorporá-la como parte integrante do processo educativo nas bandas escolares. Entretanto, no Brasil, essa perspectiva metodológica tem ganhado espaço por meio de métodos coletivos voltados para bandas, tais como *Da Capo* (Barbosa, 2004) e *Tocar Junto* (Alves, 2014; idem, 2024), que propõem estratégias práticas para integrar o solfejo e outras ferramentas musicais ao ensino coletivo.

⁸ "The student who is able to sing the notes and hear the problem can fix it without assistance, leading to fewer interruptions and a more efficient use of rehearsal time" (Robinson, 1996, p.17).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que as bandas não apenas funcionam como espaços de aprendizado musical, mas também exercem um papel cultural significativo. Como aponta Silva (2010), a banda é um patrimônio cultural que contribui para a formação de novos músicos, para a musicalização da comunidade e para o desenvolvimento social em sentido amplo. Apoiado neste argumento, o presente trabalho acredita que a incorporação de práticas pedagógicas, tal como o solfejo, auxiliando no ensino de instrumento musical, não apenas aprimora as competências musicais dos alunos, mas, também, fortalece o papel das bandas como agentes de transformação social.

4. Metodologia

Neste trabalho, buscou-se revisar a literatura existente sobre o objeto de pesquisa. Assim, no primeiro momento, por meio de pesquisa bibliográfica, realizou-se levantamento bibliográfico, a fim de identificar trabalhos relevantes para a fundamentação teórica. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores nas bases de dados: "solfejo", "instrumento musical", "cantar" e "banda". Como filtro, adotou-se a combinação dos descritores mencionados.

O levantamento de dados foi realizado nas seguintes plataformas: Google Acadêmico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira plataforma, a pesquisa foi realizada somente em português, e na segunda, em português e em inglês. No Google Acadêmico foram encontrados cerca de 60 trabalhos acessíveis, e na CAPES, 135 trabalhos. Foram selecionados manualmente para leitura os trabalhos que, primordialmente, se correlacionavam com os descritores mencionados anteriormente ou que, em seus títulos, sinalizavam alguma relação com o tema abordado.

Após a filtragem, foi gerada uma base de estudo composta por 50 artigos e 15 teses e dissertações. Além disso, fizeram parte da base de dados 13 livros relacionados à educação musical e 9 métodos relacionados ao ensino individual do instrumento musical e ao ensino coletivo do instrumento musical em banda.

A análise das informações foi realizada por meio da leitura exploratória do material coletado, em uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios do ensino coletivo. Essa abordagem busca despertar nos estudantes a capacidade de desenvolvimento musical, a partir da prática instrumental, tanto individual quanto coletiva. Além disso, os conceitos que permeiam o ensino coletivo elevam a educação musical para além das habilidades técnicas do instrumento, englobando uma compreensão mais ampla da música

e sua relação com a sociedade. Para tanto, os principais autores utilizados são: Robinson (1996), Cruvinel (2003), Cislaghi (2009), Silva (2010), Campos (2014), Moyer (2020), Sousa (2020).

Com base nos princípios mencionados, a abordagem metodológica adotada neste trabalho inclui a integração de teoria e prática, por meio de uma sequência didática composta pelas seguintes categorias de análise: emissão sonora, articulação e habilidade motora. Isso apoiado principalmente nos autores Arnold Jacobs *apud* Frederiksen (1996), Emille Jaques-Dalcroze *apud* Mateiro (2011), Herbert Wurlitzer (2018) e Moyer (2020).

A sequência didática resultou em um produto que abrange as categorias mencionadas, com o objetivo de auxiliar professores e maestros de bandas de música da Educação Básica. No entanto, o material também pode ser útil para bandas sinfônicas ou marciais, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. A sequência didática proposta tem como objetivo contribuir para a formação inicial dos estudantes de bandas escolares que optam pelo aprendizado de instrumentos da família dos sopros, como flauta, clarinete, saxofone, trompete, trombone, eufônio, trompa e tuba, os quais são comumente utilizados nas formações de bandas musicais escolares.

Para atingir os objetivos propostos, a sequência didática foi estruturada em nove aulas inter-relacionadas, distribuídas em três encontros para cada categoria abordada. Esse quantitativo, contudo, representa apenas uma sinalização de uma ideia, passível de ampliação conforme as especificidades do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a divisão em três encontros por categoria é fundamentada na perspectiva do desenvolvimento dos alunos, sendo considerada adequada para a implementação eficaz da sequência. A proposta está apresentada como um guia orientador, permitindo ao professor a flexibilidade para adaptá-la e expandi-la conforme necessário.

A sequência didática descreve um conjunto de procedimentos que incluem o solfejo, a digitação e o tocar cantando, como estratégias de ensino-aprendizagem do instrumento musical de sopro. Simultaneamente, utilizando apenas três notas dos respectivos instrumentos, foram desenvolvidos exercícios que visam não apenas à apresentação do conjunto de procedimentos, mas também contribuir para a iniciação ao instrumento musical no contexto individual e coletivo. Para isso, foram adotados critérios que consideram, primordialmente, os parâmetros técnicos da iniciação aos instrumentos de sopro, abordando aspectos como as notas iniciais e as dificuldades motoras associadas. Além disso, a sequência didática busca estimular o desenvolvimento vocal por meio do solfejo intervalar de uníssono, segundas e terças, relacionando-se aos estudos individuais

ou homogêneos dos respectivos instrumentos, bem como promover o aprendizado dos fundamentos musicais básicos, incluindo a leitura musical.

Diante do exposto, faz-se necessário esclarecer que na sequência didática buscou-se estabelecer uma conexão entre a prática instrumental e o solfejo, incentivando uma reflexão que visa o desenvolvimento dos conceitos musicais por meio da aplicação prática no instrumento. Isso possibilita uma compreensão mais profunda e significativa da música. A abordagem adota a aprendizagem colaborativa, promovendo a interação entre os estudantes e estimulando a cooperação em grupo. Essa abordagem inclui atividades como a prática conjunta, discussões sobre interpretação musical e a troca de experiências entre os membros da banda escolar.

Adicionalmente, ressalta-se a importância da promoção da criatividade e da expressão individual, possibilitando que os estudantes desenvolvam sua própria linguagem musical. Assim, propôs-se, como sugestão, a utilização da avaliação diagnóstica, um processo que permite identificar as necessidades individuais dos estudantes e oferece feedback individualizado, favorecendo o desenvolvimento contínuo e o aprimoramento ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação considera tanto as habilidades técnicas no instrumento quanto a compreensão musical mais ampla. Essa abordagem metodológica tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma experiência de educação musical enriquecedora, que transcende a mera aquisição de habilidades técnicas no instrumento, promovendo o pensamento crítico, a autonomia e uma compreensão contextualizada da música.

5. A Prática Instrumental e o Solfejo: Emissão Sonora, Articulação e Habilidade Motora

Robinson (1996) sustenta que a interação entre a vocalização, a instrução instrumental e a performance podem contribuir de forma fundamental na melhoria do desempenho musical dos estudantes. O autor observa que indivíduos expostos ao canto durante sua formação tendem a alcançar resultados superiores em diversas avaliações de desempenho, além de apresentarem um desenvolvimento mais refinado de habilidades executivas, como entonação, articulação e dedilhado. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de aprofundar o estudo dessas competências, estabelecendo uma correlação direta com o solfejo, prática que, ao integrar essas habilidades, pode potencializar tanto o aprendizado quanto a execução musical.

5.1 Emissão sonora

De acordo com Tejada, Murillo e Mateu-Luján (2022, p. 224, tradução própria), "aprender um instrumento musical envolve a construção de conhecimento juntamente com o desenvolvimento de inúmeras habilidades"⁹. Os autores, com base na concepção de Morisson (2000), destacam que "a entonação é uma habilidade complexa que envolve diferentes áreas cerebrais e estruturas motoras"¹⁰ (Idem, p. 224).

No contexto dos instrumentos de sopro e da voz, a entonação apresenta-se como um dos componentes essenciais para uma prática eficaz (Tejada; Murillo; Mateu-Luján, 2022). No mesmo sentido, Alsop (2018) ressalta que a respiração é um dos elementos mais relevantes para tocar um instrumento de sopro, de maneira que, entre outros fatores, encontra-se intrinsecamente relacionada à qualidade da emissão sonora (entonação). O autor ainda destaca que, quando se trata de tocar bem um instrumento de sopro, o ar exerce um papel preponderante. Para o clarinetista e revolucionário construtor de clarinete alemão, Hebert Wurlitzer (2018)¹¹, a respiração é um aspecto crucial para se obter êxito ao tocar o *klarinette*, ressaltando, como instrumentista da família dos sopros, a importância de estabelecer uma conexão entre a qualidade sonora e a técnica utilizada ao tocar o instrumento. De acordo com Wurlitzer (2018, n.p., tradução própria), "se, ao tomar o ar, forçá-lo a sair ao tocar, o som será áspero; sendo assim, é possível preparar um tipo específico de tom (som/timbre), tendo como princípio a maneira como se sopra"¹². Além disso, o autor salienta que é preciso desenvolver o hábito de sempre emitir um som bonito, de maneira que isso passará a ocorrer naturalmente.

No que se refere à respiração, é importante mencionar a abordagem de Émile Jaques-Dalcroze sobre o assunto, que trata a respiração sob a perspectiva do solfejo, preparando, assim, o progresso vocal e instrumental. Nesta perspectiva, os conceitos de

⁹ "Learning a musical instrument involves the building of knowledge along with the development of numerous skills" Tejada; Murillo; Mateu-Luján, 2022, p. 224).

¹⁰ "Intonation is a complex skill that engages different brain areas and motor structures" (Morrison, 2000 *apud* Tejada, Murillo, Mateu-Luján, 2022, p. 224).

¹¹ Herbert Wurlitzer foi responsável por "incorporar em seus instrumentos o mais alto grau de perfeição acústica e desenvolvimento mecânico entre as clarinetas modernas" (Franco, 2005, p. 48). Suas inovações revelam uma interdependência entre técnicas e materiais, cujos desdobramentos impactaram tanto a prática musical quanto o ensino do instrumento. No contexto brasileiro, proposto pelo autor deste trabalho, tais inovações resultaram a introdução de uma concepção musical alemã, aplicada na banda do CPMG – Jardim Guanabara, marcando, em 2023, a formação da primeira aluna a estudar sistematicamente o clarinete alemão em uma escola pública da Educação Básica no Brasil (<https://www.marconiandrade.com/educacional/>).

¹² "If you suck air in and force it out the sound will be harsh" Wurlitzer (2018, n.p.). "It is possible to groom a particular kind of tone quality to always appear from the clarinet by the manner in which you blow it" (Wurlitzer, 2018, n.p.).

respiração e solfejo propostos por Dalcroze não se limitam apenas ao ensino e progresso musical; estão intimamente ligados à técnica instrumental, especialmente no canto e em instrumentos de sopro. Vale ressaltar que os conceitos de aprendizagem e progresso musical de Dalcroze visam uma abordagem natural do ensino e desenvolvimento musical. Portanto, a completude dessa concepção abrange a prática e o ensino-aprendizagem do instrumento musical (Pereira, Campos, 2022; Mateiro, 2011).

Voltando-se ao sentido prático, é necessário considerar autores de métodos tradicionalmente consagrados que, ao utilizar sílabas para o desenvolvimento da emissão sonora em instrumentos de sopro, se remetem ao solfejo em sua definição mais ampla. Por exemplo, o clarinetista Eléonore Klosé (1997) sugere que, ao iniciar o som no clarinete, deve-se usar o ataque de língua na palheta, articulando a sílaba "tu". Esse princípio também é adotado pelo trompetista Joseph Arban (1982), que preconiza o uso da sílaba "tu" para a emissão sonora, enfatizando a importância de evitar o emprego excessivo de força ao atacar as notas.

Por outro lado, os flautistas Taffanel & Gaubert (1923) recomendam o uso exclusivo da respiração direcionada ao bocal para a produção sonora do instrumento. Entretanto, uma vez estabelecida a conexão entre o bocal e a flauta, eles endossam o uso das sílabas "tê" e "tá" para a emissão sonora. Já o trombonista Jaques Toulon (1978), que inicialmente desaconselha o uso das sílabas "tu" e "tá", prefere que o músico se concentre na manipulação adequada do fluxo de ar, buscando produzir um som com ressonância na vogal "a". Contudo, nos exercícios subsequentes de emissão sonora com diferentes notas, Toulon (1978) passa a recomendar a utilização de diversas sílabas, como "tu", "tá" e "ti".

Dessa forma, observa-se que, embora alguns autores possam sugerir apenas a manipulação do ar ou o uso da vogal "a" como recurso didático para o desenvolvimento da emissão nos primeiros contatos com o instrumento — evidenciando a não utilização da língua na emissão sonora —, os autores mencionados seguem uma tendência para o uso da língua em suas abordagens, dada a preponderante utilização de sílabas consoantes para a realização da emissão sonora.

Em contraponto às abordagens acima, o trompista brasileiro Adalto Soares (2018), ao esboçar que o ar é o agente primeiro a produzir o som inicial no instrumento, reforça a ideia da não utilização da língua no processo de emissão sonora. Em uma análise mais ampla, pode-se considerar que esta é uma abordagem que corrobora com os conceitos concebidos por Wurlitzer (2018), ao ressaltar que a qualidade do som está intrinsecamente ligada à forma como utilizamos o ar no instrumento e que este é o caminho para a integração entre o instrumento e quem o toca. Dessa forma, recomenda-se a adoção da

vogal "a" para a produção da emissão sonora, de maneira que esse processo sempre se repita após cada respiração.

Nesse contexto, se, por um lado, o exposto suscita uma abordagem mais técnica, por outro, as contribuições do célebre tubista Arnold Jacobs incitam uma correlação mais próxima entre a técnica do instrumento e o solfejo, quando afirma que "imaginar os sons e conseguir tocar o instrumento com a mente reduz exponencialmente a probabilidade de falhar o ataque de uma nota" (*apud* Fonseca, 2017, p. 13). Corroborando com esse pensamento, Alves (2014) recomenda o uso do solfejo para o desenvolvimento da afinação, com o objetivo de que o aluno adquira a percepção consciente da altura das notas que deseja tocar, ao mesmo tempo em que esse processo estimula a afinação em grupo.

Com efeito, considera-se que a participação ou não da língua e as sílabas têm um papel preponderante do ponto de vista prático e didático no desenvolvimento da emissão sonora dos instrumentos de sopro. Além disso, observa-se que, nas diferentes abordagens, há uma intrínseca correlação entre o ar, a respiração e a apropriação do solfejo como recurso técnico e didático para o desenvolvimento da emissão sonora (Fonseca, 2017; Mateiro, 2011; Wurlitzer, 2018). Por conseguinte, para que a emissão sonora ocorra de maneira eficiente e se produza um som — que, entre outras qualidades, apresente profundidade, ressonância, flexibilidade e definição — sugere-se um caminho de uma abordagem sinérgica de integração entre os vários elementos que a compõem, na qual o solfejo é o mediador para se “tocar cantando”. Sobre isso, Moyer (2020, p. 26, tradução própria) ressalta que, para "os primeiros sons criados no início da aula instrumental, deve-se fazer o uso do canto"¹³, o que será discutido a seguir em relação à articulação.

5.2 Articulação

De acordo com Sadie (1994, p. 44), articulação é "a junção ou separação de notas sucessivas, isoladamente ou em grupos, por um intérprete, e a maneira pela qual isso se faz; a palavra é mais amplamente aplicada ao fraseado musical em geral". Complementando sobre a articulação, Dourado (2004, p. 32) afirma que "há quem entenda, de maneira semelhante à gramática, referindo-se por analogia ao papel das consoantes sobre as vogais, quanto à forma de ataque das notas: ta, da, ma, ca". Sobre isso, Benck (2004), remetendo-se aos instrumentos de sopro, afirma que

¹³ "The first sounds created in a beginning instrumental classroom should be the use of singing" (Moyer, 2020, p. 26).

É possível constatar nas fontes do século XVI até a primeira metade do século XX o uso predominante das consoantes “t”, para obter um golpe mais incisivo, e “d” uma versão mais branda, mesmo com as transformações que os padrões articulatórios sofreram ao longo da história. A essas consoantes combinaram-se as vogais, baseando-se na observação e experimentação e de forma quase intuitiva (Benck, 2004, p. 45).

A propósito, conforme discutido anteriormente sobre a emissão sonora e o solfejo, é tradicional a utilização de sílabas como caminho didático e de execução dos instrumentos de sopro; de igual modo, os autores a seguir utilizam o mesmo recurso para a articulação das notas. O clarinetista Eléonore Klosé (1997) sugere o uso da sílaba “tu”; os flautistas Taffanel & Gaubert (1923) sugerem, em alguns momentos, o uso da sílaba “tá” e, em outros, a sílaba “tê”, ou mesmo a conjugação entre elas. Já o trombonista Jaques Toulon (1978) reforça a ideia do uso das sílabas “tu” e “tá”, e o trompetista Arban (1982) recomenda a utilização de distintas sílabas, como “tu”, “tá” e “ti”, entre outras, dependendo das variações rítmicas ou da altura das notas.

Desta forma, no que se refere ao ensino da articulação na iniciação, é possível observar que, assim como em outros métodos, nenhum dos autores mencionados acima combina a consoante “d” com a vogal “a”, formando a sílaba “da”, uma das opções sugeridas por Sadie (1994, p. 44). Considerando a interconexão entre a emissão sonora e a articulação, a junção da vogal “a”, que sugere a manutenção do fluxo de ar (coluna de ar), como recomendado por Arnold Jacobs (apud Frederiksen, 1996), com o “d”, versão mais branda apresentada por Benck (2004, p. 45), recomenda-se neste estudo a utilização da sílaba “da”, resultando em uma menor interrupção do fluxo de ar e maior conectividade entre as notas, repetidas ou não.

Nesse contexto, Sullivan, referindo-se aos instrumentos de sopro, afirma que ensaiar a articulação não é uma tarefa fácil. Isso porque,

Primeiro, a articulação é em grande parte uma função da língua. Como a língua não é visível durante sopro, os professores contam com pistas auditivas e visuais externas para garantir a técnica adequada (Kohut, 1973). Em segundo lugar, o ato de articulação exige que os estudantes executantes coordenem a língua e a respiração com precisão para produzir resultados estilísticos (Kohut, 1973). Por fim, professores discordam sobre técnicas de língua para o mesmo instrumento, bem como entre famílias de instrumentos (Sullivan, 2006, p. 60, tradução própria)¹⁴.

¹⁴ "First, articulation is largely a function of tonguing. Because the tongue is not visible during wind performance, teachers rely on aural, as well as external-visual cues to insure proper technique (Kohut, 1973). Second, the act of articulation requires that student performers coordinate the tongue and breath with precision to produce stylistic results (Kohut, 1973). Finally, pedagogues disagree on tonguing techniques for the same instrument, as well as across families of instruments (Sullivan, 2006, p. 60).

Sullivan (2006), mencionando Kohut (1973), salienta a falta de padronização no ensino das articulações e recomenda a uniformidade das articulações nas práticas em conjunto, neste caso, em bandas. Nesse sentido, Sullivan (2006, p. 60, tradução própria) ressalta o fato de que "existem pedagogos que ensinam que os princípios básicos de articulação são os mesmos para todos os músicos de sopro (Bayard, 1955; Kohut, 1973; Timm, 1964; Weisburg, 1975)"¹⁵, mesmo considerando que "a articulação nos instrumentos de sopro é realizada através da interação da língua com os mecanismos específicos de cada instrumento — no caso das madeiras, a palheta; no caso dos metais, o bocal" (Correia, 2016, p. 12).

Desse modo, Budde (2011, p. 21, tradução própria) declara que "o tema mais prevalente encontrado em fontes de pedagogia musical sobre articulação em um instrumento de sopro foi o uso de sílabas específicas como um guia para o posicionamento e movimento da língua"¹⁶. O autor ainda indica que, diferentes estratégias são utilizadas para o ensino-aprendizado e desenvolvimento das articulações. Portanto, Cichowicz (1999, p. 1030) destaca que ensinar "a articulação é simples, desde que seja abordada através da linguagem" (*apud* Budde, 2011, p. 21, tradução própria)¹⁷.

Lisk (1987) advoga em favor do uso das sílabas e ressalta que utilizar a estratégia de primeiro falar e só depois tocar no instrumento pode ajudar os alunos a aprenderem os padrões de articulação, mesmo os mais difíceis. O autor também defende que "a habilidade e competência em falar o padrão de articulação também são cruciais para desenvolver a clareza e definição da articulação, seja individualmente ou em conjunto" (Lisk, 1987, p. 47 *apud* Sullivan, 2006, p. 60, tradução própria)¹⁸. Em complemento e corroborando as ideias dos autores acima, Wolbers (2002), "também sugere algumas atividades que podem ser realizadas, como: cantar/solfejar para pré-escutar o que será executado no instrumento" (*apud* Nogueira; Nascimento, 2022, p. 5), incluindo a articulação.

Se, do ponto de vista didático, o uso das sílabas se apresenta como um recurso eficiente no ensino-aprendizado da articulação, do ponto de vista prático, Arnold Jacobs ressalta que o seu desenvolvimento está mais ligado aos sons produzidos do que à sensação na boca (*apud* Frederiksen, 1996).

¹⁵ "There are pedagogues who teach that the basic principles of articulation are the same for all woodwind performers - Bayard, 1955; Kohut, 1973; Timm, 1964; Weisburg, 1975" (Sullivan, 2006, p. 60).

¹⁶ "The most prevalent theme found within music pedagogy sources regarding articulation on a wind instrument was the use of specific syllables as a guide for the placement and movement of the tongue" (Budde, 2011, p. 21).

¹⁷ "Articulation is simple as long as it is approached through language" (Cichowicz 1999, p. 1030 *apud* Budde, 2011, p. 21).

¹⁸ "The ability and skill in being able to speak the articulation pattern is also critical in developing ensemble articulation clarity and definition" (Lisk, 1987, p. 47 *apud* Sullivan, 2006, p. 60).

Diante desse cenário, observa-se que, historicamente, a técnica, a prática e a didática dos instrumentos musicais estão correlacionadas ao solfejo em seus diversos aspectos, sobretudo no contexto dos instrumentos de sopro. Ao utilizarmos o solfejo como recurso técnico para o aprendizado e desenvolvimento da articulação, não só condicionamos o movimento da língua para o instrumento de sopro, como também nos apropriamos da música preconcebida por meio do solfejo. Além disso, ao solfejarmos, falamos e cantamos as articulações antes de tocarmos o instrumento, realizando uma ação de percepção prévia e imitando, posteriormente, o comportamento do corpo ao tocar o instrumento musical, o que também evita a repetição deliberada no instrumento.

Por último, compreendemos que a prática do solfejo, quando integrada ao estudo do instrumento, apresenta o potencial de prevenir o desenvolvimento de hábitos inadequados na execução instrumental, abrangendo diversos aspectos, conforme será analisado a seguir, notadamente no que diz respeito às habilidades motoras.

5.3 Habilidade Motora

De acordo com Póvoas e Silva (2019, p. 511), "no contexto da prática instrumental, a compreensão dos aspectos envolvidos na produção do movimento é de grande importância para que se possa criar estratégias eficientes de estudo". Assim, Póvoas (2019) demonstra ser necessário considerar a relevância das habilidades cognitivas e motoras, bem como saber o conteúdo musical. Nesse sentido, a autora afirma que "a insegurança quanto ao conteúdo musical pode prejudicar a segurança no toque ou o alvo da execução e o contrário também pode ocorrer, de a falta da habilidade motora prejudicar a continuidade musical, sequência correta das notas ou a precisão rítmica" (Póvoas, 2019, p. 754).

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001 *apud* Póvoas, 2019, p. 752), "minimizar o gasto de energia são qualidades de proficiência da habilidade motora determinantes para o seu sucesso". Segundo Póvoas (2019, p. 752), "atos voluntários transformados em automatismos são reflexos de hábitos adquiridos, produto final da aprendizagem motora", de maneira que, se o

Aluno ou profissional conceber uma ação corporal inadequada ao início do processo de construção de uma realização instrumental, o padrão automatizado será memorizado e, posteriormente, toda e qualquer correção exigirá tempo e empenho, por vezes maiores do que aqueles anteriormente despendidos, para substituir o padrão (Póvoas, 2019, p. 755).

Dessa forma, "a permanência durante longos períodos trabalhando um mesmo trecho e a repetição exaustiva de movimentos estão entre as principais causas de fadiga muscular e do stress auditivo" (Póvoas, 2019, p. 756).

Diante disso, em nossa concepção, o solfejo apresenta-se em sua completude como estratégia fundamental para o desenvolvimento da habilidade motora nos instrumentos de sopro. Haja vista que Gates (2017, p. 4, tradução própria) afirma que "quando os alunos são devidamente orientados, o canto pode ajudá-los a desenvolver a percepção auditiva e fornecer uma alternativa ao apertar de botão"¹⁹. Semelhantemente, West (2015, p. 102), dentro de um contexto de aprendizado prático e correlacionando as habilidades executivas ao solfejo, menciona que: "os alunos precisam entender a notação e manipular adequadamente seus instrumentos, mas é importante que essas habilidades resultem da audição" (*apud* Moyer, 2020, p. 25, tradução própria)²⁰.

De acordo com Moyer (2020, p. 25, tradução própria), na banda, a "instrução prática comum normalmente começaria com notação, juntamente com ênfase em teoria musical, tabelas de dedilhado e habilidades executiva"²¹. A autora, mencionando Meyers (2017), considera que, nesse tipo de abordagem tradicional, há a perda de conexão entre o canto e a música. Contudo, Moyer (2020) ressalta que relacionar os aspectos acima mencionados ao canto permite que os alunos aprendam para além de pressionar teclas, válvulas ou botões, ampliando suas habilidades vocais e auditivas e envolvendo-os no processo de aprendizagem de ouvir e interpretar os textos musicais estudados.

Logo, dentro do contexto de práticas individuais ou em conjunto, compreende-se que há a necessidade de delinear estratégias para se desenvolver e aprimorar as habilidades motoras. Nesse sentido, o método *Tocar Junto*, ao enfatizar a importância do aprendizado rítmico, recomenda que "nesse tipo de leitura, o aluno deverá "dizer" o nome de cada nota, já com o ritmo indicado pelas figuras, mas sem preocupação com entoação" (Alves, 2014, p. 27, grifo do autor). Partindo desse princípio, o autor sugere o dedilhar no instrumento ao realizar a leitura métrica.

Outra alternativa vem de Jaquette, em seu método *Kodály-Based Beginning Band Method*. Como parte de sua proposta, "o educador demonstra os dedos corretos para as

¹⁹ "When students are properly guided, singing can help them develop their aural perception and provide an alternative to a 'button-pushing'" (Gates, p. 4, 2017).

²⁰ "Students need to understand notation and properly manipulate their instruments, but it is important that these skills stem from audiation" (West, 2015, p. 102 *apud* Moyer, 2020, p. 25).

²¹ "Common practice instruction would typically begin with notation, coupled with an emphasis on music theory, fingering charts, and executive skills" (Moyer, 2020, p.25).

três primeiras notas de cada instrumento. Os alunos repetem a mesma demonstração. Jaquette utiliza sílabas de solfejo e nomes de notas antes de fazer com que os alunos toquem o padrão em seu instrumento" (Jaquette, 1995, p. 46 *apud* Moyer, 2020, p. 27, tradução própria)²². Como parte do processo,

Depois de cantar, os alunos descobrem a nota inicial e cantam enquanto dedilham. A seguir, os alunos cantam uma frase da música enquanto dedilham e, em seguida, tocam imediatamente depois, construindo frase por frase da música, primeiro cantando e depois tocando (Jaquette, p.18 *apud* Moyer, 2020, p. 27, tradução própria)²³.

Desta forma, Moyer (2020), mencionando Meyers (2017), delineia que o emparelhamento da voz com os dedos constrói uma conexão auditiva, otimizando a prática no instrumento. Assim, Moyer (2020, p. 28, tradução própria) ainda considera que "com esse processo, os alunos aprendem a cantar, internalizar a música e associar a afinação à notação musical, enquanto desenvolvem habilidades executivas em um novo instrumento"²⁴.

Ademais, Girardi (2021, p. 38), ao referir-se às concepções de Arnold Jacobs acerca das atividades psicomotoras, destaca que "quando um conceito é desenvolvido na mente, se torna mais simples e bem-sucedido ao instrumento, se sob imitação". Jacobs ainda afirma que "nós usamos nossas atividades motoras baseadas no fluxo do ar, que é o nosso combustível" (*apud* Frederiksen, 1996, n.p., tradução própria)²⁵. Do ponto de vista didático, se a ideia fosse parafrasear Arnold Jacobs, diríamos que o solfejo é o "aditivo".

Não indiferente a esse processo, Wurlitzer (2018) estabelece uma correlação entre a qualidade do ar, o som e a embocadura, sugerindo o bom hábito de tornar natural o pressionar dos dedos nas teclas, evitando-se o pressionar excessivo. No mesmo sentido, é preciso ponderar a correlação estabelecida por Dalcroze entre o ar, a respiração e o solfejo (Pereira, Campos, 2022; Mateiro, 2011) e estabelecer conexão entre esses elementos, considerando a leveza do ar, a imaginação, a maneira como se solfeja e as habilidades motoras, ou, mais amplamente, pensando nas habilidades executivas do

²² "As Jaquette described, the educator demonstrates the correct fingers for the first three notes on each instrument. The students echo that same demonstration back. Jaquette utilized solfege syllables and note names prior to having the students perform the pattern on their instrument" (Jaquette, 1995, p. 46 *apud* Moyer, 2020, p. 27).

²³ "After singing it, students figure out the starting note and sing it while fingering along. Next, the students sing a phrase of the song while fingering and then play it immediately afterward, building the song up phrase by phrase, first by singing and then by playing" (Jaquette, p.18 *apud* Moyer, 2020, p. 27).

²⁴ "With this process, students are learning to sing, internalize music, and associate pitch with musical notation while developing executive skills on a new instrument" (Moyer, 2020, p. 28).

²⁵ "We use our motor activities based on the flow of wind, which is our fuel supply" (Arnold Jacobs *apud* Frederiksen, 1996, n.p.).

instrumento musical. De maneira que, se por um lado o solfejo se apresenta como um agente interlocutor entre o ser e o instrumento, por outro, a sensação com o instrumento pode servir de *feedback* para compreender se está solfejando ao tocar, reforçando o pensamento sinérgico de “tocar cantando”.

Ainda sobre a habilidade motora, de acordo com Dalby, a verdadeira musicalidade não se encontra na execução do instrumento, mas na combinação entre o pensamento e os sentimentos. Assim,

Grandes músicos trabalham a desenvolver sua mente musical para ouvir como eles querem que algo soe antes de criar o som através de seu instrumento. Cantar é uma base da musicalidade e permite que os alunos se concentrem no som que ouvem em suas mentes (Dalby, 1999 *apud* Moyer, 2020, p.10, tradução própria)²⁶.

Refletindo um pouco mais sobre as habilidades técnicas, "Dalby revela que o canto dá liberdade para que os estudantes foquem a atenção em aspectos musicais, que antecedem a mecânica do instrumento, como a expressividade" (Nogueira; Nascimento, 2022). Por último, Póvas (2019, p. 762) considera que “hábitos motores corretos são transferíveis para situações similares ou adaptáveis a outras semelhantes”.

6. Interconexões no Ensino-Aprendizado: A Importância do Solfejo no Desenvolvimento Musical de Alunos de Banda.

De acordo com Wolbers (2002), do ponto de vista ideal, os alunos de banda devem cantar desde a sua iniciação, uma vez que isso permitirá que os estudantes sejam autoconscientes e menos resistentes ao canto. Segundo o autor, uma abordagem eficaz para iniciantes em uma banda é incentivar os alunos a cantarem os exercícios propostos antes de tocá-los. Ademais, compreende-se que essa abordagem transcende o mero aprendizado, estabelecendo uma correlação intrínseca entre ensino e aprendizado, evidenciando a interconexão entre esses dois aspectos.

Diante dos benefícios dessa abordagem, Robinson (1996, p. 21, tradução própria), nos convida a imaginar as seguintes situações:

²⁶ "Great musicians work to develop their musical mind for hearing how they want something to sound before creating the sound through their instrument. Singing is a foundation of musicianship and allows students to concentrate on the pitch they hear in their minds" (Dalby, 1999 *apud* Moyer, 2020, p.10).

Imagine um conjunto que toca afinado de forma natural e sem esforço, com tempo mínimo de ensaio. Imagine uma sala cheia de alunos capazes de afinar seus próprios instrumentos de forma rápida e fácil (...). Imagine passar a maior parte de cada ensaio trabalhando em questões de fraseado, expressão e sensibilidade, em vez de horas intermináveis de exercícios e repetições. Esses cenários imaginados estão dentro do domínio das possibilidades²⁷.

Assim, o autor argumenta que a abordagem de tocar e cantar contribui significativamente para que professores e maestros conduzam os estudantes no processo de aprendizado, reduzindo, assim, o grau de frustração dos professores, associado à repetição de conceitos que deveriam ser óbvios. Além disso, “a prática regular dessas atividades ajuda os alunos a se tornarem aprendizes independentes, capazes de resolver seus próprios problemas musicais de forma rápida e eficiente” (Robinson, 1996, p 17, tradução própria)²⁸.

Nesse contexto, embora existam muitos benefícios em relacionar a atividade vocal, o canto ou o solfejo ao ensino-aprendizado dos alunos de banda, também há desafios significativos a serem enfrentados. Para Robinson (1996) um dos principais obstáculos à utilização do canto nas atividades de uma banda é a falta de confiança dos professores ou maestros em suas próprias habilidades vocais. Além disso, o autor ressalta a possibilidade de os alunos reagirem negativamente ao canto, seja por timidez ou pelo constrangimento gerado pela pressão das interações sociais com os colegas. Nesse sentido, “assim como os professores, os alunos precisam ser apresentados a uma vocalização suave e indolor, em uma atmosfera positiva e não ameaçadora” (Robinson, 1996, p.18, tradução própria)²⁹. Por conseguinte, é interessante relacionar o próprio instrumento utilizado ao solfejo e ao canto.

Robinson (1996, p. 21, tradução própria), destaca que “professores de instrumento que conseguem superar sua relutância em incorporar atividades de canto no ambiente de ensaio fornecem aos seus alunos experiências de aprendizagem musical mais eficientes e

²⁷ “Imagine an ensemble that plays in tune naturally and effortlessly, with minimal rehearsal time spent on “down-the-line” intonation checks. Imagine a room full of students able to tune their own instruments quickly and easily (...). Imagine spending the majority of each rehearsal working on issues of phrasing, expression, and sensitivity, rather than endless hours of drills and repetition. These imagined scenarios are within the realm of possibility” (Robinson 1996, p. 21).

²⁸ “The regular practice of these activities help students become independent learners, who are able to fix their own musical problems quickly and efficiently” (Robinson, 1996, p 17).

²⁹ “Much like their teachers, students need to be introduced to vocalization gently and painlessly in a positive, unthreatening atmosphere” (Robinson, 1996, p.18).

agradáveis”³⁰. O autor ainda ressalta que essa ação promoverá uma geração futura de pessoas musicalmente alfabetizadas.

Por isso, é fundamental disponibilizar aos professores materiais didáticos que favoreçam a integração no processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos de sopro em uma banda. Essa perspectiva deve criar sinergia entre o solfejo e os fundamentos básicos da prática instrumental, como emissão sonora, articulação e habilidade motora. Dessa forma, propõe-se um caminho entre o que se imagina e o que se toca, proporcionando aos alunos “tocar cantando”.

7. Considerações Finais

No processo de ensino-aprendizagem de música, é essencial comprometer-se com a formação dos alunos, criando caminhos que lhes permitam desenvolver autonomia e autoconsciência, além de produzir conhecimento de forma significativa. Na sociedade contemporânea, marcada por automação e conhecimento fragmentado, o solfejo adquire um papel relevante ao integrar técnica, imaginação e espontaneidade no aprendizado musical. Essa prática reduz a desmotivação causada pela repetição mecânica de exercícios técnicos e amplia o horizonte criativo dos estudantes. Entretanto, para que haja harmonia entre o que se imagina, pensa e toca, é indispensável reconhecer a importância dos fundamentos técnicos que conectam o músico ao instrumento.

Desde o primeiro contato com o instrumento, a introdução do solfejo como prática consciente permite que os estudantes compreendam a relação entre técnica e expressão musical. Esse aprendizado promove o desenvolvimento de músicos capazes de integrar sua identidade ao instrumento, resultando em uma performance que, priorizando a expressividade, perpassa a mecanização. Nesse contexto, a prática do solfejo, quando bem compreendida, não se limita à repetição de sons, mas busca a construção de uma música dotada de sentido, autenticidade e profundidade artística. Essa abordagem de ensino musical tende a formar músicos que não apenas tocam, mas também “cantam” com seus instrumentos, reforçando a ideia de “tocar cantando”.

O processo de conectar o ser ao instrumento exige não apenas domínio técnico, mas também reflexão e interpretação conscientes da música. Nesse sentido, o solfejo se

³⁰“Instrumental teachers who are able to overcome their reluctance to incorporate singing activities in the rehearsal setting provide their students with more efficient and enjoyable music learning experiences. In so doing” (Robinson, 1996, p. 21).

destaca como uma ferramenta fundamental, pois permite aos estudantes acessar os verdadeiros parâmetros que definem a boa prática musical. Por fim, no âmbito do ensino coletivo em bandas escolares, a adoção consciente e engajada do solfejo configura-se como um elemento transformador no processo de aprendizado musical. Essa prática potencializa o desenvolvimento técnico dos estudantes, estimulando a imaginação, a autenticidade e capacitando-os a integrar esses aspectos no ensino e aprendizagem do instrumento. Dessa forma, o solfejo promove uma expressão artística que articula, de maneira equilibrada, tanto a singularidade individual e o senso de pertencimento, quanto a coletividade musical e o respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ALSOP, Michael A. **Breathing instruction of successful high school marching band directors**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18297/etd/2970>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ALVES, M. E.; CRUVINEL, F. M. (org.); ALCÂNTARA, L. M. (org.). **Tocar Junto: Ensino Coletivo de Banda Marcial**. Goiânia: Pronto Editora, 2014. (Coleção Tocar Junto).

_____. **Tocar Junto: ensino de Banda**. 2ª Edição. Goiânia: Editora Roriz, 2024. (Coleção Tocar Junto).

ARBAN, Jean Baptiste. **Arban's Complete Conservatory Method: for trumpet (cornet) or e bemol alto, b bemol tenor, baritone euphonium and b bemol bass in treble clef**. Carl Fischer Music Dist, 1982.

BARBIER, Patrick. **História dos Castrati**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, J. L. S. **Da Capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda**. Jundiaí: Keyboard, 2004.

_____. **Da Capo Criatividade: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda**. Jundiaí, SP: Keyboard Editora Musical, 2011a.

BENCK, MARIA. C. **O regionalismo fonético e a articulação fundamental na flauta transversal**. Salvador, 2004. 111f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

BUDDE, Paul Joseph. **An analysis of methods for teaching middle school band students to articulate**. University of Minnesota, 2011. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/f57e7c8c63a46e4923a1b9bf1272d7d2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 16, n. 19, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/264>. Acesso em: 05 mai. 2024.

CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

CISLAGHI, Mauro César. **Concepções e Ações de Educação Musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José - SC: Três Estudos de Caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CORREIA, Ana Carolina Lobo. **O Desenvolvimento da Articulação no Ensino-aprendizagem do Saxofone**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal).

COSTA, Luandrey Célio Silva da. **Ensino coletivo de instrumentos de metais: uma proposta de estudos de base a partir da realidade pedagógica do Curso Livre de Metais**

da Escola de Música D'alva Stella e das concepções didáticas de professores da área. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COSTA, Samanta Ferreira da. **A prática de Solfejo dos Músicos da Banda Sinfônica Municipal de Manaus que Tocam Clarinete**. 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1309>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a Educação Musical como Meio de Transformação Social**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de Termos e Expressões da Música**. São Paulo: Editora 34, 2004.

FONSECA, João Daniel Rebelo. **Entre o sopro e o som: Estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo Arnold Jacobs**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Minho, Portugal, 2017.

FRANCO, Ney Campos. **Avaliação Psicoacústica de Barrilhetes: variações novas percebidas na clarineta**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

FREDERIKSEN, B. **Arnold Jacobs: Song and Wind**. USA: Wind Song Press Limited, 1996.

FREIRE, Ricardo Dourado. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In: **Anais do XV Congresso Anual da ANPPOM. Rio de Janeiro: UFRJ**. 2005. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao8/ricardo_freire.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Opus**, v. 14, n. 1, p. 113-126, 2008. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/239/219>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GATES, James G. **Using Singing as a Teaching Tool in Brass Playing**. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/579. Acesso em: 18 mai. 2024.

GIRARDI, Michele. Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2021.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 8, n. 5, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/447>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: semelhanças, diferenças, especificidades**. 2000. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/dalcroze-orff-susuki-kodaly.pdf>. Acesso em: 27 maio, 2023.

GUANABARA, Colégio Da Policia Militar Jardim. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia: Colégio Da Policia Militar Jardim Guanabara, 2024.

GUSMÃO, Cristina De, et al. O formante do Cantor e os Ajustes Laríngeos Utilizados para Realizá-lo: Uma Revisão Descritiva. **Per Musi**, n. 21, 2010, p. 43–50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-75992010000100006>. Acesso em: 20 mai. 2024.

HIGINO, Elizete. **Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano de Santa Rosa (1888-1988)**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

KEE, Lydia C. Medieval Methods: Guido D' al Methods: Guido d'Arezzo's Innovative Approaches. **Teaches to Music Education**, 13: n. 2, Article 1, 2022. DOI: 10.15385/jmo.2022.13.2.1. Disponível em: <https://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol13/iss2/1>. Acessado em: 17 abr. 2024.

KLOSÉ, Eléonore. **Método completo de clarinete**. Madrid: Moderna 1997.

LATHAN, Alison. **Diccionario Oxford la Música**. México: FCE, 2008.

MANI, Pedro Yugo Sano. **Imaginações, Percepções, Conexões: A Relação Entre Processos de Solfejo e as Estruturações da Composição**. 2020. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. 1ª ed. Editora IBPEX. Curitiba. 2011.

MED, Bohumil. **Solfejo**. Brasília: Musimed, 1996.

MOYER, Sarah J. **Singing in the beginning band classroom**. 2020. Disponível em: <https://commons.lib.jmu.edu/masters202029/15>. Acesso em: 08 fev. 2024.

NOGUEIRA, Rian Rafael Silveira; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **Meu Solfejo! instrumentistas de bandas de música**, 2022. Disponível em: http://abemededucacaomusical.com.br/anais_ernd/v5/papers/1227/public/1227-5480-1-PB.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências**. Brasília: Musimed, 2013.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Concepções Pedagógicas da Educação Musical Brasileira: Relações Com os Campos da Educação e da Arte-Educação. **Opus**, n.26, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/809>. Acessado em: 13 out. 2024.

PEREIRA, Eliton; CAMPOS, Martins de Castro. **A Eurytmia de Jaques-Dalcroze**. Goiânia: [s.n.], 2022.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. Ação pianística e coordenação motora: aspectos inerentes à atividade músico-instrumental com vistas à otimização da técnica com foco no

conteúdo musical. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 751–763, 2019. DOI: 10.5965/1808312903052008751. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15582>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan; SILVA, Daniel da. Ação pianística e coordenação motora: processos de feedback e aplicação de métodos de análise. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 511–519, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007511. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16646>. Acesso em: 12 jul. 2024.

RABELO, Thais; ROCHA, Edite. A Música Sacra na Filarmônica Nossa Senhora da Conceição de Itabaiana (SE). In: **Congresso da ANPPOM**. 2018. Disponível em: https://musicabrasilis.org.br/sites/default/files/thais_rabello_-_anppom_-_2018_filarmonica_itabaiana_thais_e_edite.pdf. Acessado em: 23 dez. 2024.

ROBINSON, Mitchell. **To Sing or Not to Sing in Instrumental Class**. Music Educators Journal, v. 83, n. 1, 1996, p. 17–47. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3398989>. Acesso em: 1 jun. 2024.

RODRIGUES, Társilla Castro. O ensino coletivo: Uma alternativa de ensino aplicada aos instrumentos de cordas friccionadas. **Anais do SIMPOM**, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/2483>. Acesso em: 26 maio, 2024.

RUIZ, Janete Conceição Soares Costa; VIEIRA, Maria Helena. **Entre a Palavra, a Imaginação e o Som: Imagética e Metáfora na Pedagogia Coral Infantil**. 2018. Disponível em: http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/84863/1/Ruiz%20e%20Vieira_2018_Musichildren_UAveiro.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de Música**: Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SALLES, Vicente. **Sociedade de Euterpe**. Brasília: Do Autor, 1985.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 28, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/820>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, L. E. A. da. AS BANDAS DE MÚSICA E SEUS “MESTRES”. **Cadernos do Colóquio**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/450>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. **Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos “Mestres da banda”**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Lucas Nascimento Braga; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Banda do CIEP: uma experiência em educação musical escolar. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte-ISSN 2359-6120 (online)**, v. 26, n. 26, p.

671-679, 2018. Disponível em:

<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissesem/article/view/603>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SOARES, Adalto. **Orquestra de Metais Lyra Tatuí**: a trajetória de uma prática musical de excelência e a incorporação de valores culturais e sociais. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOUSA, Aurélio Nogueira. **Bandas marciais escolares de Goiânia**: relações com a vida estudantil de seus integrantes. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SULLIVAN, Jill. The effects of syllabic articulation instruction on woodwind articulation accuracy. **Contributions to Music Education**, p. 59-70, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24127200>. Acessado em: 23 jul. 2024.

TAFFANEL, Paul; GAUBERT, Philippe. **Complete Flute Method**. Paris: Alphonse Leduc, 1923.

TEJADA, Jesús; MURILLO, Adolf; MATEU-LUJÁN, Borja. The Initial teaching of intonation in the brass wind instruments and music reading in Spain. An exploratory study with music school teachers. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 19, p. 209-221, 2022. Disponível em: 10.5209/reciem.77966. Acessado em: 18 maio, 2024.

TOULON, Jacques. **J'apprends le Trombone**: Méthode Progressive de Trombone. Edição: Robert Martin. Mâcon-cedex, 1978.

WOLBERS, M. (2002). **Singing in the Band Rehearsal**. Music Educators Journal, 89(2), 37-41. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3399840>. Acesso em: 30 ago. 2024.

WURLITZER, Herbert. **Von Neustadt an der Aisch in die Konzertsäle der Welt**. 2018. [s.l.]: [s.n.].