

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ESCRITA E LEITURA MUSICAL
SOB A ÓTICA DO MÉTODO DE MUSICALIZAÇÃO
GAZZI DE SÁ

BRENO QUINDERÉ

RIO DE JANEIRO, 2010

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ESCRITA E LEITURA MUSICAL
SOB A ÓTICA DO MÉTODO DE MUSICALIZAÇÃO
GAZZI DE SÁ

por

BRENO QUINDERÉ

Monografia apresentada para conclusão
do curso de Licenciatura em Música do
Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e
Artes da UNIRIO, sob a orientação
da Professora Sílvia Garcia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2010

Para Ermano,
sem o qual nada disso seria possível.

Procure habituar-se a ouvir conscientemente, pelo prazer que isto causa, toda a sorte de sons que chegam aos seus ouvidos. Distinga-os, classifique-os, determine-os apreciando e procurando timbres, durações, intensidades e fases do ritmo. Assim você terá tomado conhecimento da riqueza e variedade rítmica que a vida nos oferece.

— Gazzi Galvão de Sá

QUINDERÉ, Breno. *A importância do ensino da escrita e leitura musical sob a ótica do Método de Musicalização Gazzi de Sá*. 2010. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música), Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho têm por finalidade refletir a respeito de algumas questões que surgem da observação de diversos aspectos referentes à importância da escrita e da leitura na formação musical do aluno, da formação profissional e da metodologia que mediará o triângulo formado por ensino da música, professor e aluno. Faz-se necessário, portanto, conjugar as diversas opiniões de pesquisadores da educação musical da atualidade referentes à prática da leitura e escrita musical. Da mesma forma, como que esta atividade, do ponto de vista histórico e educacional, é, por sua vez, encarada nas sala de aula e sua relevância para o desenvolvimento musical do aluno. Em decorrência, apresento a maneira com que Gazzi de Sá, comprometido com a prática musical do aluno e adequado ao escolar brasileiro, encaminha o uso dessa ferramenta em seu Método de Musicalização, sem deixar de referir-se ao estudo de aspectos inerentes a linguagem musical da música ocidental: ritmo, melodia (som), harmonia e fraseologia.

Palavras-chave: Gazzi de Sá – musicalização – leitura e escrita – Método

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A ESCRITA E LEITURA MUSICAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E EDUCACIONAL.....	12
CAPÍTULO II - O MÉTODO DE MUSICALIZAÇÃO GAZZI DE SÁ.....	24
2.1 Contexto Educacional.....	24
2.2 A proposta de Gazzi de Sá e o livro do Método.....	36
2.2.1 Aspecto Rítmico.....	39
2.2.2 Aspecto Melódico.....	50
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela minha vivência musical desde os meus 12 anos de idade quando, ainda na 7ª série do ensino fundamental, ingressei no Coral Juvenil do Centro Educacional de Niterói (CEN). Este, que por mais de 40 anos seguidos permaneceu sob a regência de Ermano Soares de Sá, pianista, professor de musicalização do CEN e filho de Gazzi Galvão de Sá, representou para mim, primeiramente, a oportunidade de se fazer música em conjunto, onde todos possuíam igual importância na realização musical. Em outras palavras, a consciência de que cada integrante é um cooperador ativo no processo de construção da obra artística, onde o mais importante era cantar não com a voz, mas sobre tudo, na linguagem dos músicos, com o ouvido. Este último sendo principal faculdade dentro da atividade coral: representação da cumplicidade entre cantores e cantoras, porta de entrada para a experimentação do canto em conjunto e receptor consciente da linguagem musical ali trabalhada. Aliado a isso, a experiência de um repertório eclético que vinha desde a renascença até a música contemporânea brasileira e estrangeira proporcionou a experimentação de uma cultura musical que, como sabemos, não faz parte da realidade da maioria dos jovens nas escolas de nosso país.

Além da atividade coral oferecida pela escola, a qual era voluntariosa e gratuita, nós alunos tínhamos, também, na grade curricular obrigatória a disciplina Educação Musical, vigente desde a fundação da escola em 1960, a qual era pautada, e ainda o é, em uma linha pedagógico-musical específica: a utilização do Método de Musicalização Gazzi de Sá. Essa metodologia batizada com o nome de seu criador, pai do professor Ermano, cuja trajetória descrevo em breves linhas por considerar mesclada com o campo do ensino de música no Rio de Janeiro, me estimulou

sensivelmente a investigar a questão da escrita e leitura na educação musical e mostrar como que essa ferramenta, utilizada por Gazzi, possui lugar reservado no processo de ensino da música, indispensável para o seu aprendizado consistente.

Nascido em João Pessoa, Paraíba, em 13 de dezembro de 1901, Gazzi de Sá veio para o Rio de Janeiro motivado por Heitor Villa-Lobos para integrar o corpo docente responsável pela implantação do Canto Orfeônico nas escolas, projeto pedagógico implantado pelo Maestro já demasiadamente discutido, analisado e criticado por muitos pesquisadores. Tendo tido já um longo e profícuo trabalho em sua terra-natal em prol do ensino da música, ao chegar no Rio de Janeiro, Gazzi não se limitou somente a lecionar nas instituições escolares, mas era responsável, também, pela capacitação de professores de música realizada no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, atual Instituto Villa-Lobos da escola de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Este treinamento, na cadeira Apreciação Musical, tratava de prover aos profissionais um maior domínio da linguagem musical (percepção, leitura, análise), em grande parte através do contato com a música folclórica, dando ênfase ao ensino de música por meio do canto coral [voz], o que democratizava o acesso a essa arte (Fonterrada, 2008). Não somente democratizava, mas facilitava a operacionalização do ensino, tendo em vista que o instrumento utilizado para musicalizar já se encontrava dentro de cada aluno, a voz, proporcionando, segundo Cunha (2006) um aprendizado mais significativo quando realizado num contexto de [máxima] experimentação.

No entanto, tendo em vista as proporções geográficas do Brasil, a dificuldade de deslocamento em função da má qualidade das estradas e a grande quantidade de professores de música que necessitariam ter frequência obrigatória nos cursos de formação implantados no Rio de Janeiro, em São Paulo e em João Pessoa, na Paraíba,

terra natal de Gazzi, tornou-se inviável a continuidade do programa (Fonterrada, 2008). Cunha (2006) destaca entre os fatores que impossibilitaram a continuidade do projeto do canto orfeônico a falta de capacitação pedagógica adequada e a falta de metodologia suficientemente estruturada.

Gazzi de Sá, entretanto, manteve-se no Rio onde, através de suas experiências em sala de aula, principalmente, no Ginásio da União das Operárias de Jesus, atual Colégio Imperial situado em Botafogo, pôde elaborar e por em prática o método pelo qual veio a ser conhecido, porém pouco “re-conhecido”.

Inserido no movimento Música Viva, tendo em companhia personalidades como Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzi faz parte de uma geração "que colocava como palavra de ordem criar e experimentar [com consciência]" (Cunha, 2006, p. 16). Essas idéias se fazem presentes na construção de seu método na medida em que o aluno desenvolve a capacidade de leitura e entendimento do texto musical vinculado com o “fazer musical”. Como destaca Swanwick (1993) quanto à criatividade e realização musicais: habilidades e conhecimento devem servir a esta atividade e não ser o mestre.

Objetivos

Como objetivo principal dessa pesquisa, pretendo trazer a discussão quanto ao ensino da leitura e escrita musical comprometida com a prática da mesma através da proposta do Método de Musicalização Gazzi de Sá, mostrando, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a importância de um currículo mais sistemático, baseado em uma metodologia específica que ordene e guie o professor dentro dos conteúdos específicos da leitura e escrita musical.

A partir disso, surgem questões que norteiam a concretização deste estudo e conduzem a alguns objetivos secundários: de que maneira a prática da escrita e da

leitura musical pode representar uma educação musical comprometida com sua práxis? O domínio consciente dessas faculdades habilita a apreensão por parte do aluno da linguagem a ponto de capacitá-lo a pensar sobre música, avaliar musicalmente e correlacionar diversos parâmetros estéticos – tradicionais e contemporâneos, populares e eruditos – sem desconsiderar o contexto cultural em que se insere?

Justificativa

Nas últimas décadas, diversas questões já foram levantadas a partir da preocupação de uma aula de música desvinculada da criação musical em busca de novos paradigmas educacionais que preconizam a experimentação corporal ligada à música, a relação com novos cenários sonoros contemporâneos relacionados a uma estética musical que vão de encontro aos conceitos tradicionais de melodia, acorde, harmonia, consonância e dissonância, tensão e repouso, *ársis* e *tésis*, etc. Ao entrar em contato com pesquisas que trazem à luz uma educação musical dentro de uma perspectiva dita como sendo atualizada, comprometida com a *sonoridade contemporânea*, sinto a carência de relevar como que podemos conjugar a prática da leitura, ou seja, da alfabetização de signos sonoros e sua organização, que representam, acima de tudo, fenômenos da música, conjugada a vivência da mesma. Em outras palavras, a possibilidade de trabalhar os aspectos materiais da linguagem musical, sem perder de vista os princípios da realização e da experiência musical direta (Swanwick, 1993).

Encontrei pesquisas feitas por Swanwick (1993), Koellreutter (1997) e Schroeder (2009) que descrevem e, em parte, valorizam os processos de musicalização, propondo formas de realização de uma educação musical comprometida com a música e a atualidade, mas que desconsideram os aspectos da

leitura ligados a tradição musical europeia como sendo importantes para a educação musical do aluno.

Num levantamento feito no site do Departamento de Educação Musical da UNIRIO (DEM)¹, constatei que existem poucos trabalhos que abordem essa temática e nenhum que apresente alguma metodologia voltada para o assunto.

Por outro lado, publicações feitas pela revista Plural (1998) e pela Revista Abem trazem objetivamente considerações sobre os prós e contras do ensino da escrita e leitura musical em diversos contextos educativos (escolas regulares, conservatórios, universidades, aulas particulares).

Cunha (2006) considera quanto ao projeto de canto orfeônico traçado por Villa-Lobos, no qual Gazzi se insere:

(...) ao aluno a consciência musical por meio da sua vivência musical, na valorização do sentir - aspecto do ensino no qual a teoria por si só perde o sentido - de forma que tudo deve ser aprendido através da prática e não a partir das regras no papel (Cunha, 2006, p.13).

Observa-se nas palavras da autora que apesar de diversas ressalvas que possamos encontrar a respeito dos postulados do canto orfeônico e o contexto político que foi implantado, é inegável a preocupação no "desenvolvimento artístico da criança e [de] produzir adultos musicalmente alfabetizados" (Cunha, 2006, p.13). Igualmente, "a valorização da cultura brasileira, através da vinculação de nossa cultura, de nossas raízes pela assimilação do folclore" (Cunha, 2006, p.13).

Outro aspecto positivo desse modelo, que anteriormente mencionei, e que, freqüentemente, é deixado de lado, é a preocupação com objetivos específicos e com a formação de professores (Leme, 1998). Embora possamos considerar que apesar da semelhança com a metodologia Kodály, o canto orfeônico de Villa-Lobos não transpassava tanto rigor em sua aplicação (Fonterrada, 2008). Isso nos remete

¹ <http://www.domain.adm.br/dem/>, pesquisa realizada em 30/05/2010.

novamente a considerar: (a) a falta de uma metodologia, um método de ensino inserido em nossa cultura que apresente caminhos coerentemente traçados para o ensino da música e (b) uma ampla formação de profissionais que não só sejam capazes de atingir em sala os objetivos inseridos em dada metodologia, mas que tenham consciência de sua importância em comparação com outras linhas metodológicas, brasileiras ou estrangeiras.

Sob a influência de educadores como Dalcroze, Orff e Swanwick, Schroeder (2009) apresenta receios muito coerentes contra a valorização da leitura musical:

Modernamente, no ensino de uma segunda língua, mesmo que a escrita seja introduzida concomitantemente, a oralidade é bastante enfatizada, sobretudo no início do processo. Geralmente cada novo conhecimento (um vocabulário, uma regra gramatical, etc.) é apresentado através de exemplos onde aparece contextualizado (em situações do cotidiano) e a escrita só é trabalhada quando a maior parte das dúvidas já foram resolvidas oralmente. Em outras palavras, o aluno só escreve ou lê aquilo que já compreendeu, ou cujo significado percebeu (Schroeder, 2009, p.50).

Fernandes (1998) diria muito sucintamente que o som deve preceder o símbolo, destacando que o desenvolvimento da musicalidade dos alunos não será afetado caso o pressuposto seja respeitado, ou seja, respeitar a vivência sonora anterior ao uso dos símbolos.

Professores que tenham a pressa de introduzir a escrita sem a preocupação com a vivência sonora, descompromissado com a *fruição musical*, certamente cairão nos problemas apontados por Schroeder, que acrescenta categoricamente:

Em música, no entanto, a escrita continua sendo um modo bastante usado de introduzir o aluno na linguagem (principalmente em aulas de instrumentos). Na verdade, a escrita é tão valorizada que, para o senso comum, saber ler uma partitura é sinônimo de “saber música”. (...) Um caminho alternativo, e que talvez evitasse essa distorção do ensino, seria justamente inverter as prioridades no início da aprendizagem, até certo ponto retardando a alfabetização musical escrita (Schroeder, 2009, p.50).

Ao usar o termo *distorção*, Schroeder (2009) traz à tona essa verdade recorrente na prática de diversos educadores que se dizem musicais, na medida em que estes não entendem a leitura musical como um resultado de “constatações

musicais” feitas pelo aluno e provocadas pelo professor. “Saber música” não é sinônimo de ler partitura. Porém, não deveríamos nos perguntar: o que é ler partitura sabendo música?

A partir dessa problemática, este estudo pretende refletir a respeito de algumas perguntas que surgem da observação de diversos aspectos referentes à importância da leitura e da escrita na formação musical do aluno, principalmente, em escolas de ensino regulares, para as quais a metodologia em questão, elaborada por Gazzi foi concebida, da formação do profissional que estará lidando com esse contexto educacional e da metodologia que mediará o triângulo formado por ensino da música enquanto linguagem, professor e aluno.

Essas questões, em função da minha experiência como cantor, estudante de música, professor de percepção musical e de ter tido, graças ao Prof. Ermano, contato com o Método de Musicalização de seu pai, o Prof. Gazzi, tanto como aluno quanto como docente, me motivaram a investigar essa incógnita em que se encontra a educação musical no Brasil e os entraves que a acompanham.

O Método de Musicalização Gazzi de Sá apresenta-se aos professores de música como um método genuinamente brasileiro, inserido em nosso contexto cultural, fruto da experiência de mais de 40 anos de sala de aula de um dos maiores educadores do campo da música que o Brasil já teve. Um Brasil que recentemente conquistou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas que, por outro lado, traz a tona uma verdade difícil de admitir: não temos nada de concreto, em termos de ensino, para compararmos. Agora, nos deparamos com um imenso *reset*, uma estaca zero, onde os métodos europeus de musicalização, como Dalcroze, Orff e Kodaly não se adequam devidamente à nossa realidade e nenhum conjunto de

diretrizes metodológicas específicas foram estabelecidas para nortear a forma como esse ensino será aplicado em sala de aula.

No início da década de 70, isso se tornou ainda mais acentuado com a promulgação da Lei n. 5692/71 que extinguiu a disciplina Educação Musical da grade curricular obrigatória, substituindo-a pela disciplina Educação Artística: *a disciplina substituída pela atividade* (Fonterrada, 2008). O resultado catastrófico foi a institucionalização de uma cadeira responsável em formar superficialmente o aluno em diversos campos das artes (música, teatro, artes plásticas e dança), ministrada por um profissional utopicamente qualificado em oferecer àqueles uma formação sólida em quaisquer uma das vertentes artísticas. Não somente a música perde o seu espaço, mas as outras artes são sucateadas por conquistarem algo que, efetivamente, nunca obtiveram.

Recentemente, o quadro, depois de um imenso hiato, ganha novas molduras. Foi sancionada a Lei nº 11.769/2008 que torna obrigatória a implantação da educação musical enquanto disciplina obrigatória nos ensinos fundamental e médio. Uma medida que traz muitas esperanças, mas consigo, também, muitas dúvidas. Se por um lado os Padrões Curriculares Nacionais (PCNs) implementados pela atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) apresentam propostas promissoras com relação à abordagem do ensino da música nas escolas tendo respaldo nos “métodos ativos” da primeira metade do séc. XX, por outro se apresentam questionamentos pertinentes apontados por Fernandes (2004) ao analisar os documentos mencionados: como é feita a prática escolar? Como são colocadas em prática nas escolas as propostas curriculares analisadas? Existem professores capacitados para tal ensino?

A professora Alda de Jesus Oliveira esclarece:

A questão metodológica na educação é crucial. A qualificação profissional para organização, seqüência, progressividade, continuidade, objetivos e metas de

programas e currículos, além de seleção de repertórios são elementos vitais para o trabalho do professor de música (Oliveira, 2007, p. 56).

No entanto, apesar de Oliveira (2007) considerar outros métodos de musicalização e apontar suas inaplicabilidades no contexto brasileiro, mais uma vez, mesmo com a direta constatação do problema, não é evidenciado nenhum método que se insira na educação musical de nosso país.

Por fim, chegamos ao cenário herdado da educação artística onde não se estabelece um ensino com bases sólidas, que ofereça ao professor subsídios de trabalho para proporcionar ao aluno uma educação musical que abranja os aspectos materiais da linguagem musical (ritmo, som, harmonia, fraseologia e análise), comprometido com a construção ativa desse conhecimento. É preciso implantar uma metodologia que possibilite um diálogo constante entre aluno e professor, alunos e alunos, de tal maneira a esse último ser um intermediador, comprometido com a descoberta e domínio de uma linguagem que provém da experiência produzida pela música em seus aspectos melódicos e rítmicos. "A função do professor é a de estimular, questionar e aconselhar, ao invés de mostrar e dizer" (Swanwick, 1993, p. 25).

É preciso retirar o Método de Musicalização Gazzi de Sá do esquecimento em que foi colocado, fato que vai de encontro com o reconhecimento do mesmo por parte de grandes personalidades da música e da educação musical brasileira, principalmente no Rio de Janeiro, como Villa-Lobos, José Vieira Brandão e muitos outros, que eram amigos e grandes admiradores do professor e compositor paraibano. Um método que busca a conscientização da linguagem musical e, a partir daí, a ciência da qualidade do que se ouve, do que se sente e do que se realiza. Igualmente, os professores precisariam ter total domínio da mesma em seus aspectos materiais para extrair do método, como mais tarde veremos, o que esse possui de mais brilhante: a

possibilidade da apreensão dos fenômenos musicais de maneira simples e lúdica, porém profunda. Doravante, a capacidade por parte do professor de visualizar os processos inseridos e antecipados na proposta de Gazzi de Sá, nunca poderá ser alcançada se temos profissionais que espelham na sala de música a figura do artista multifacetado, quase que esquizofrênico, que promove uma musicalização escolar pouco consistente, "caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento" (Fonterrada, 2008, p. 120).

Apesar da LDB, em consonância com a Lei nº 11.769/2008, determinar a obrigatoriedade da licenciatura para docentes da área de música, é notável um preconceito de ensinar e praticar a leitura musical em sala de aula por não se entender a importância de sua prática. Isso conduz a uma geração de educadores que, por não possuírem essa consciência, não dominam competentemente este quesito, impossibilitando a apreensão dessa fundamental habilidade "muito relevante para o ensino da música" (Fernandes, 1998, p. 54).

Metodologia

Para atingir os objetivos traçados por esse trabalho, recorro à pesquisa bibliográfica referente à prática da leitura e escrita musical no ensino de música. Os principais textos correspondem à revista Plural (1998) do Centro de Pesquisa e Documentação da Escola de Música Villa-Lobos, os quais se dedicam, especificamente, a investigar esses aspectos.

Em comparação com a bibliografia pesquisada, utilizo como instrumento de análise o Método de Musicalização Gazzi de Sá (1990), publicado pela FUNARTE, visando demonstrar sua adequação aos princípios anteriormente discutidos. Como roteiro à análise referente aos aspectos metodológicos do método, recorro à

Introdução a este feita pelo próprio autor, na qual seus procedimentos são apresentados de forma sucinta.

No âmbito desta monografia, não existe a pretensão de elaborar um estudo analítico aprofundado sobre o método, mas apresentar seus pontos principais, relacionando-o com outros postulados e depoimentos que justifiquem sua importância em nosso cenário educacional e validem minha perspectiva pessoal da metodologia em questão.

A pesquisa se insere num paradigma qualitativo por atender-se em responder um problema que relaciona-se diretamente com a minha experiência musical. A correlação do assunto com textos especializados é de suma importância para viabilizar as argumentações aqui incitadas. No entanto, o próprio foco do trabalho compreende-se numa metodologia de ensino que faz parte da minha vivência musical. Sendo assim, a visão de quem foi musicalizado pelo método é imprescindível para frisar os aspectos ligados a criação e como os mesmos eram contemplados em sala de aula.

CAPÍTULO I

A ESCRITA E LEITURA MUSICAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E EDUCACIONAL

Para se falar da importância do estudo da escrita e leitura musical no processo educativo da música, é necessário, antes mais nada, entender minimamente o como e porque da necessidade de grafá-la, de que maneira isso se deu no decorrer da história da música ocidental, conduzindo, indubitavelmente, ao dever de se compreender como que esses signos se organizam e para qual finalidade.

Ao mencionar a origem da notação musical moderna, remetemo-nos imediatamente à Idade Média e à personalidade de Guido D'Arezzo, monge responsável pelo mais significativo aperfeiçoamento da escrita musical moderna. Sua contribuição deu-se não através da criação de uma grafia propriamente dita, mas no aperfeiçoamento e reunião sistemática dos sinais e figuras recorrentes que eram utilizados para auxiliar o aprendizado oral do repertório litúrgico, denominado "canto-chão".

Fora da Igreja, a cultura popular, que perpetuava suas tradições musicais por meio oral, não era, então, no que tange a oralidade, tão diferente do que acontecia no ambiente religioso. O que ocorreu e estimulou tal mudança foi uma necessidade de permanência e unificação dos cantos religiosos praticados nos rituais que, outrora, eram aprendidos oralmente, dependendo da memorização de quem cantava e de quem ensinava. Isso, por um lado, proporcionava o constante dinamismo desse repertório, mas por outro resultava na perda e não-unidade da música praticada pela Igreja. Portanto, "com o desenvolvimento do canto gregoriano e a decorrente utilização de um sistema de notação musical baseado em neumas, a tradição musical do Ocidente deixou de ser oral" (Goldemberg, 2000, p. 7).

Mais adiante, percebeu-se que essa unificação representava também um monopólio do saber e, com isso, o poder que o advinha (Leme, 1998). Leme (1998) esclarece esse fenômeno ao dizer que “a necessidade de preservar a música [religiosa] da influência da música secular, reforçada pelo desejo de ver cada vez mais suas idéias difundidas, foi um dado fundamental para o desenvolvimento de uma escrita musical” (Leme, 1998, p. 96).

O desenvolvimento recorrente da música a partir da escrita é notável no simples fato de que no momento em que se grafou um idéia, fosse ela musical ou não, abriu-se a possibilidade para elaboração da mesma, num processo de reflexão e criação que abriria portas a todas as gerações sucessivas de estilos e tendências, do canto gregoriano à música eletrônica, desde Machaut e Des Près, passando por Bach, Mozart e Beethoven, até Cage e Boulez.

A evolução da linguagem musical ocidental, num sentido de transformação da música das alturas, como coloca José Miguel Wisnik em “O Som e o Sentido”, desenvolve-se do *modalismo* (oral, cíclico) ao *tonalismo* (discurso, contraste) no exato momento em que a escrita possibilita a criação da estrutura polifônica (notação e simultaneidade das vozes, mensuração do tempo). Ou seja, num aspecto estritamente musical, o poder da “(...) escrita é indispensável para o domínio do campo sonoro requisitado pela linguagem [tonal] (...) que já não obedecem (...) à rítmica frásica [do] cantochão, nem à rítmica pulsante e coreográfica das danças (...)” (Wisnik, 1989, p. 123). Ao tecer essa afirmação, o autor deixa muito claro que estar inserido na cultura ocidental (tonal) significa abraçar a escrita como principal aliada no entendimento da construção da linguagem e sua conseqüente apreensão.

Da mesma forma que a grafia possibilitou toda uma história da música, reflexo da elaboração e maturação do pensamento musical (fixação de alturas, durações,

timbres, dinâmicas, acentos e articulações), esta deve estar presente em todos os níveis do processo educativo da música, tendo-se em mente que, inserido nesse contexto, a partitura é resultado do pensamento que escreve e, posteriormente, descreve (analisa) o que foi escrito, para que possa, a partir daí, dar vida a algo que, a princípio, foi documentado.

Admitindo-se, então, que a escrita e, conseqüentemente, sua leitura estão enraizadas em nossa cultura, surge a questão muito bem incitada por Fernandes (1998): como se deu o caso da escuta [interpretativa] e sua relação com a escrita na história da música?

Em seu artigo, Fernandes (1998) traça as diversas nuances que permearam o desenvolver da escrita musical. Com o passar dos séculos, foi crescente a necessidade de se detalhar mais e mais as informações relativas a execução. O poder do compositor sobre a obra aumentou e, conseqüentemente, a liberdade do intérprete de criar ou de interpretar de diversas maneiras o que estava escrito diminuiu, resultando numa atenção cada vez maior em decodificar com precisão as informações dadas pelo compositor. Isso, talvez, justifique a valorização exacerbada da escrita, principalmente, a partir do período romântico (Leme, 1998), refletindo na maneira como a mesma era encarada nos conservatórios, centros de estudo de música predominantes na Europa no séc. XIX. Estes invertiam o propósito da notação e o real posicionamento do aprendizado da música e sua relação com o ser humano.

Não é o objetivo desse capítulo discutir, ainda, a questão metodológica específica. No entanto, falar em escrita e sua função, implica em considerar a forma de seu ensino, reflexo de seu entendimento por parte das pessoas de um determinado tempo e lugar.

Logo, sendo a escrita musical estritamente ligada a sistemas formalizados de signos (Fernandes, 1998) que são responsáveis por proporcionar as atividades ligadas à prática e ensino da música, o que acontece com sua relevância para a educação musical com surgimento da gravação e recursos tecnológicos que possibilitam o registro direto do som? Isso certamente se faz verdade se considerarmos que a função da notação é somente a de registro (Fernandes, 1998), da mesma forma que o ensino da música poderia se justificar somente para aqueles que querem estar num palco de sala de concerto. No entanto, segundo Salles (1998) e Fernandes (1998), as capacidades referentes à notação contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades auditivas, pois se apresenta enquanto “um instrumento epistêmico e pedagógico de grande importância no processo de construção do conhecimento musical” (Salles, 1998, p. 21).

Apesar de considerar a notação importante para a educação, Salles (1998) não deixa de colocá-la no seu devido lugar ao enfatizar que essa não substitui ou traduz a música, mas somente a descreve com funções práticas e possibilita os aspectos referentes ao auxílio de sua memorização, do processo composicional e sua perpetuação e transmissão cultural, ou seja, instrumento de ensino musical.

Para o autor a palavra de ordem é *significado*. Todo e qualquer signo sonoro deve representar, antes de mais nada, uma construção viva que produza uma associação imediata com os sons que registra e não uma representação gráfica “revestida de sons sem vida” (Salles, 1998, p. 23), resultando numa educação que “dissocia música e significação” (*idem*). Em outras palavras, para a criança ou aprendiz em geral deve vir primeiro a busca pelo som. Com base nas idéias construtivistas de Jean Piaget, Salles (1998, p. 24) considera quanto ao uso da grafia:

Uma grafia musical (...) só é significativa na medida em que esta possa estabelecer uma relação ativa e criativa com os sons, uma ação produtora de sentido. O sentido,

que se inicia na própria ação de busca do som, desenvolve-se em sua interiorização, na constituição de sua *imagem sonora* e, posteriormente, de sua *notação*.

Nesses termos, conclui que são essenciais no processo de construção do conhecimento musical a “invenção de músicas, de notações e de conceitos pela própria criança” (Salles, 1998, p. 32). Isso não quer dizer que somente as notações criadas pelos alunos terão sentido, mas que um sistema só se constituirá de *significantes* na medida que sua construção seja pautada na descoberta estimulada pelo professor.

Com isso, sendo como o era em suas origens, um instrumento, a escrita musical não pode encerrar-se no paradoxo de dissociar a música de seu significado. Igualmente, Fernandes (1998) afirma, como já foi anteriormente citado, que o surgimento da notação musical foi posterior a sua prática (mais uma vez o som precedendo o símbolo), dependendo sempre de quem a intermedia através de três variáveis: (a) o seu meio, (b) as formas de registro e (c) as fontes sonoras. Ou seja, grafar (e ler) musicalmente significa antes de mais nada interpretar. Aí está a cerne importância do ensino da notação e/ou sua utilização no processo de aprendizagem.

Tecendo sobre o processo interpretativo da escrita, Fernandes (1998) constata sua importância ao mencionar pesquisas que comprovam sua eficácia. Admite que “os símbolos visuais não são sons, mas sua essência reside na sua interpretação” (Fernandes, 1998, p. 50). Em outras palavras, a escrita proporciona processos mnemônicos para uma manifestação físico-auditiva de signos representantes de significado. Dentro do contexto ocidental, considerar “(...) o conhecimento tonal, as características rítmicas, as habilidades de leitura de símbolos musicais, a execução instrumental ou canto (...)” (*idem*), implica em dominar (interpretar) a notação musical.

Esses últimos aspectos dentro do processo de construção do conhecimento musical alicerçado pela escrita, implicam numa busca metodológica que abarque de forma coesa esses conteúdos e que utilize a leitura como instrumento no processo de compreensão dos processos musicais, conferindo a aspectos rítmicos e melódicos um significado resultante da experimentação direta, da apreensão por parte do aluno de fenômenos musicais que encontram na notação um ponto de apoio. Dessa forma, não pode ser dissociada da compreensão musical e feita de maneira burocrática. Ela deve ser utilizada como abstração e convenção, seja através da grafia convencional ou de grafias alternativas que facilitem a associação dos fenômenos musicais aos símbolos utilizados (mais diretos e menos relativos).

Ao abordar, então, as três variáveis que Fernandes (1998) destaca para avaliar as necessidades atuais da música e da educação musical, é preciso contemplar, com luz ao passado, o intermediador de hoje, com suas próprias formas de registro e modos de fazê-lo, entendendo que o ensino da leitura e escrita musical deve manter o seu papel (musical) nas salas de aulas. Isso pode parecer óbvio mas é sutil no tocante à revolução que o século XX, com todas os seus novos meios e linhas do pensar, trouxe ao ouvir e ao fazer musical (Leme, 1998). É importante que o professor esteja consciente dessa diversidade para que possa fazer uso positivo dela no momento em que as confronta numa sala de aula diversificada e pouco homogênea. Entretanto, é notável, também, que nossa cultura valoriza a escrita, a qual não pode ser considerada um tabu. Precisa ser, por tanto, redimensionada para servir às necessidades posta pelos tempos atuais. De acordo com Haas-Kardozos (1998) “a escrita musical é [ainda] o meio mais rápido e natural para que o aluno se familiarize com os mecanismos da linguagem musical” (Haas-Kardozos, 1998, p. 87). Se a notação é, então, importante para o ensino da música, de que forma seu uso pode ser feito de

maneira competente e contextualizada?

O século XX foi marcado pela transformação em diversos níveis e áreas do conhecimento. Tanto nas ciências quanto nas artes muito se foi questionado, redescoberto e reinventado. Uma das grandes protagonistas desse cenário, que vêm se transformando desde então, é a tecnologia, fenômeno que alcança a todos e projeta uma incrível teia de informações e possibilidades, criando linhas infinitas de questões e repostas, consequência da “fragmentação do conhecimento” (Valiengo, 2006, p. 16) que dificulta sensivelmente a organização e reflexão de informações desarticuladas entre si (Valiengo, 2006). Na música, consideráveis pesquisas foram desenvolvidas na área da psicologia da música e da sociologia da música (Fernandes, 1998). Muito pouco desses pontos será debatido aqui. No entanto, é importante se ter consciência dessa diversidade atual e o quanto ela se manifesta dentro da música, para compreender o porquê da existência de diversos posicionamentos acerca do seu ensino.

A educação musical vai questionar com novas propostas pedagógicas as formas de abordagem do ensino da música preconizados até então pelos conservatórios europeus que, por sua vez, ignoraram o real objetivo da notação, relacionando-a a uma maneira distorcida de se pensar o fazer musical (Requião, 1998). “Observa-se que quando o homem percebe que está sendo utilizado pela técnica, busca a mesma técnica para fugir disso e regressar às suas origens e à subjetividade tomada pela objetividade” (Valiengo, 2006, p. 15).

Essas novas propostas, que vieram a ser consideradas métodos (Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Mourice Martenot, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Susuki), como coloca Fonterrada (2008), caracterizam-se enquanto *métodos ativos* por considerarem o valor da música e a preocupação com desenvolvimento e bem-

estar do ser humano, e não a primazia de formar intérpretes *virtuosos* por excelência, formação oferecida pelos conservatórios. Loureiro (2003, p. 73) considera sobre essas “escolas especializadas” (*idem*) que quando a técnica

é encarada como finalidade em si mesma, despreza o prazer de tocar, desvalorizando o “fazer sonoro” em detrimento da repetição de exercícios cuja função única está centralizada no virtuosismo de alguns poucos considerados portadores de “dom” e de “talento” para a prática musical.

As visões desses diversos músicos-educadores, baseadas nas personalidades de Pestalozzi e Froebel, herdeiros de Rousseau, admitem

uma nova metodologia para o ensino da música pela qual o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e perceber conscientes, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social propiciam a experiência concreta antes da formação de conceitos abstratos (Loureiro, 2003, p. 41).

Essas novas abordagens vão dizer que aprender a ler música não pode ser importante apenas para aqueles que vão ter que lidar com isso em sua vida profissional, mas que deve haver um meio de encaminhar a vivência musical e de justificar seu ensino comprovando que isso também pode ser um meio de desenvolvimento musical e, sobretudo, global do aluno. Afinal, todo ser humano tem a capacidade de ouvir e pensar musicalmente, trazendo consigo uma bagagem musical extraclasse que não deve ser desconsiderada pelo professor mas conjugada com os conteúdos a serem trabalhados. Villa-Lobos, parecendo antecipar as palavras de Swanwick (2003), diz que “educar [música] musicalmente” é

senão cultivar o gosto pela mesma e ensinar a ouvir. Todo mundo tem a capacidade para receber ensinamentos, pois sendo capaz de emitir esses sons para falar, pode emití-los também para cantar; assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terá para música. Tudo é uma questão de educação e método (Villa-Lobos *apud* Paz, 2000, p. 14).

Apesar dessas propostas serem estrangeiras e concebidas para o contexto de seus criadores, a influência em nosso país é notável, porém a aplicabilidade é questionável. Doravante, se faz importante o uso de uma metodologia adaptada ao contexto brasileiro que dialogue com essas novas linhas pedagógicas e que não trate a

escrita musical como um tabu.

Até o momento, ficou claro que a escrita e a habilidade de leitura possui lugar cativo no “processo de educação musical de qualquer indivíduo” (Requião, 1998, p. 74) e que é responsabilidade do professor “saber o momento e forma certa de abordagem” (*idem*).

Seria injusto, entretanto, não considerar as tentativas (mais divulgadas) empregadas em nosso país por parte daqueles que buscavam entrar em consonância com os movimentos educacionais vindo desses países como a Alemanha (Orff), a Suíça (Dalcroze, Willems), a Hungria (Kodály), tendo em comum “a desvinculação da aula de música do ensino do instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva” (Fonterrada, 2008, p. 214). Dentre esses pioneiros, encontra-se João Gomes Júnior, fundador do Instituto Nacional de Musica de São Paulo e difusor da manossolfá no Brasil, pregando “a experiência musical direta, de onde conduziam-se a teoria e a escrita musical” (Fernandes, 1998, p. 52). Como o Maestro Heitor Villa-Lobos no Rio de Janeiro, Gomes Júnior, inspirado na escola francesa e nas idéias de Dalcroze, vai em São Paulo organizar as primeiras concentrações orfeônicas oficiais nas escolas, baseada no canto coletivo, na disciplina e no despertar do senso crítico musical através das realizações artísticas (Almeida, 1957; Loureiro, 2003). Nas próprias palavras do Maestro Villa, “O Canto Orfeônico tem a finalidade de disciplinar e educar. É o traço de união entre a música popular e a clássica.” (Almeida, 1957, p. 33).

Serão, também, líderes deste movimento Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone que, no final dos anos 30, seguindo caminhos metodológicos um pouco diferentes, enfatizam os princípios da vivência musical concomitante ou posterior ao uso da grafia, nunca anterior, culminando no emprego da notação convencional e na

prática da leitura (Fernandes, 1998). Diferentemente do canto orfeônico de Gomes Júnior e Villa-Lobos que objetiva, “por meio do trabalho oral, musicalizar as massas” (Loureiro, 2003, p. 55), aqueles dois educadores introduzem a iniciação musical focando na formação do músico. Em Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli, “a preocupação está em atender às diferenças individuais dos alunos no processo de musicalização” (*idem*).

Todas essas personalidades empreenderam buscas e tentativas metodológicas por entenderem a prática sonora, obrigatoriamente, precedente ao uso de símbolos visuais e que “mesmo nas culturas populares [folclore conjugado com repertório erudito], quando falamos de educação escolar, a grafia terá lugar no programa, já que o aspecto da representação é fundamental [para o aprendizado]” (Fernandes, 1998, p. 56). Em outras palavras, se tantas campanhas foram travadas para melhor inserir o ensino da música nas escolas de forma mais coerente, considerando-a não uma atividade de lazer, mas um campo do conhecimento (Fonterrada, 2008), significa que a implantação de um currículo consistente e sistemático se faz importante para a continuidade e eficácia da proposta. Loureiro (2003, p. 21) sinaliza que o desprestígio do ensino da música dentro do currículo escolar está intimamente relacionado com o “fim do canto orfeônico” e “sua inclusão na educação artística”.

Por outro lado, independente da metodologia ou linha pedagógica utilizada, as deficiências quanto a formação profissional depõem contra sua competente aplicação, consequência do compreensão equivocada por parte do professor dos processos ali inseridos. Ainda, se tal metodologia utiliza como ferramenta principal a escrita e leitura musical, a rejeição será imediata caso o profissional não a domine, seja por considerá-la um tabu, seja por priorizar regras demasiadamente teóricas e desconectadas de sua *praxis*. O cenário que se forma dentro da sala de aula é ou

aquele tradicional dos conservatórios europeus, um “ensino que ao priorizar regras teóricas priva os seus alunos de experiências musicais necessárias ao seu desenvolvimento” (Requião, 1998, p. 72), ou o produto de um entendimento equivocado das metodologias *escola-novistas*. No momento em que surgem educadores preocupados com a ampla formação do aluno sem desconsiderar os aspectos musicais, surgem aqueles que por ignorância distorcem suas idéias, “adotando-os acriticamente e de maneira descontextualizada” (Fonterrada, 2008).

Caso se queira fortalecer a área da educação musical [no Brasil], é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras. [Só assim o professor poderá adaptar e avaliar contextualizadamente a metodologia que estiver utilizando] (Fonterrada, 1998, p. 120).

O objetivo desse trabalho, portanto, é mostrar que tal metodologia comprometida com os postulados traçados pelos métodos ativos do século XX, que proporcione a compreensão dos fenômenos musicais, sem desconsiderar o ensino da leitura e escrita musical e a vivência musical do aluno inserida no contexto de nosso país, adequada às escolas brasileiras, já existe.

O Método de Musicalização Gazzi de Sá foi desenvolvido respeitando cada um dos pontos até agora abordados. Como qualquer método, por via de regra, é limitado. Porém, nas palavras do professor e compositor José Vieira Brandão “surpreende pela lógica com que explica os fenômenos da formação de uma consciência de som, ritmo, harmonia, fraseologia, etc”.²

Utilizando a voz como instrumento, "fator preponderante e básico na musicalização a qualquer nível" (Paz, 1989, p. 13), e o canto coral como atividade principal para proporcionar a vivência da prática e prazer da realização em conjunto, o método elimina dificuldades primárias como a confecção e perícia de instrumentos

² Depoimento em prefácio ao Método de José Vieira Brandão (Sá, 1990, p. 10).

materiais. Vai desenvolver o estudo a partir do repertório folclórico, enraizado em nossa cultura e familiar aos estudantes, optando por extrair deste conjunto de peças musicais os aspectos melódicos referentes ao sistema que se insere, o tonal. A partir daí, para o entendimento das alturas utiliza os números enquanto graus da escala que compreendem qualidades funcionais, acompanhados de uma “simplificação gráfica inicial” (Sá, 1990, p. 18) de fácil assimilação associada ao gesto corporal e a uma silabação própria que conduz o aluno ao entendimento claro do aspecto rítmico da linguagem musical tonal sem precisar recorrer ao compasso, clave e armadura. Não obstante, Gazzi produz no aluno a assimilação desses aspectos conferindo a estes significado musical na medida em que desenvolve o estudo da fraseologia musical, relacionando construção rítmica à prosódia gramatical, menos abstrata e mais íntima à percepção do aluno, e o aspecto melódico ao discurso proporcionado por pergunta e resposta, tensão e repouso, também presentes na língua falada.

Dado os subsídios para que o aluno não somente leia, mais entenda a construção da música e desenvolva a habilidade de manipular os fenômenos sonoros do (se podemos assim dizer) sistema tradicional da música ocidental, Gazzi de Sá constrói no aluno uma audição mental crítica capaz de fazê-lo saber e querer pensar musicalmente e estabelecer relações com quaisquer “músicas”, além de utilizá-la, como ressalta Koellreutter (1994), “como meio de desenvolver [sua personalidade], despertando e desenvolvendo nele faculdades indispensáveis para qualquer atividade profissional” (Koellreuter, 1994, p. 16).

CAPÍTULO II

O MÉTODO DE MUSICALIZAÇÃO GAZZI DE SÁ

AOS PROFESSORES

Este livro é o relato de uma experiência pessoal durante quarenta anos de pesquisas na educação e linguagem musical. Não é completo, pois aborda apenas os aspectos tonais. Apresenta conclusões dessa longa experiência repentinamente interrompida por motivo de doença do seu autor.

Não pretende dar receita de como lecionar, mas somente relata aquela experiência. Poderá enriquecer o ensino com novos processos de iniciação à leitura e escrita musical, revelando, dentro de suas limitações, o verdadeiro sentido da linguagem musical.

Sá, 1990, p. 17

2.1 Contexto educacional

O trecho acima citado apresenta-se no início do livro do Método de Musicalização Gazzi de Sá. Logo abaixo deste, podemos ver uma foto que retrata uma aula de música ministrada pelo mestre numa turma de alunos do ensino fundamental. Certamente, numa turma de escola regular, duas alunas estão à frente da disciplinada turma: uma ao quadro negro, de costas para o grupo, escrevendo a representação gráfica correspondente a subdivisão da Unidade de Movimento do Sistema Métrico Binário, provavelmente a pedido do professor, que no decorrer da atividade a pediu que o grafasse ou sugeriu que um voluntário o fizesse; e ao lado desta, virada para a turma com as mãos fechadas, salvo os polegares esticados, erguidas acima da cabeça, a outra aluna guia a turma no canto através do uso da *mano-solfa*, o solfejo através das mãos, técnica introduzida no Brasil por Gomes Júnior e empregada, também, por Villa Lobos (Almeida, 1957; Fernandes, 1998).

Nessa simples evidência, podemos ver o principal laboratório do professor Gazzi para suas constatações quanto a educação musical e, mais especificamente, quanto a elaboração da sua metodologia de ensino.

A sala de aula era seu logradouro, permeada pela integração entre professor, aluno e alunos, representada por um princípio que se faz muito claro quando nos deparamos com sua maneira de pensar a educação musical implícita em seu trabalho publicado: a descoberta da música é um direito do aluno que só se faz fiel quando é produto da construção compartilhada entre os sujeitos presentes no processo e do confronto de expressões individuais, constitutivas de percepções distintas, coletivizadas pela elaboração do conhecimento mutuamente experimentado. “Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo” (Swanwick, 2003, p. 66). Em outras palavras, ensinar música para Gazzi de Sá é um “andar de mão dadas” entre os alunos, guiados pelo professor que, por sua vez, não detêm o *saber* da resposta, mas a sutileza de realizar a pergunta (tesão), seqüenciada por descobertas conjuntas (talvez repouso), um discurso, uma conversa criativa (Schafer, 1991).

Ilustrando essas características, o seguinte trecho, onde Gazzi trabalha a noção de “ritmo elementar” (que veremos mais adiante), células rítmicas que, relacionadas com a palavra (ársis e tésis, leve e pesado, átono e tônico), ganham significado único, indivisível, sugere uma *conversa rítmica* entre os alunos que estimula a expressividade e o diálogo:

Procure externar o que você sente, imaginando uma conversa com um dos colegas, por meio de batidas, significando pergunta e resposta. Um com lápis e o outro com palmas darão impressão de vozes diferentes dialogando (Sá, 1990, p. 39).

É presente em todo o método o estímulo à composição e à improvisação desvinculadas da leitura imediata. Neste caso, os integrantes da “conversa” comunicam-se, conferindo sentido rítmico, movimento à manifestações puramente métricas, de tal maneira que “a fluência musical precede [ou acompanha] a leitura e a escrita musical” (Swanwick, 2003, p. 69). Considerando, como Gazzi, a música

análoga à linguagem, Swanwick (*idem*) estabelece a seguinte ordenação: ouvir, articular, depois ler e escrever.

Mais adiante, em consonância com os princípios de Murray Schafer (1991) quanto à educação sonora e à preocupação com a conscientização do ambiente sonoro em que vivemos, Gazzzi, nascido em 1901, preocupado com o “verdadeiro sentido [e função] da linguagem musical” (Sá, 1990, p. 17), observa ao aluno:

Procure habituar-se a ouvir conscientemente, pelo prazer que isto causa, toda sorte de sons e ruídos que chegam ao seus ouvidos. Distinga-os, classifique-os, determine-os apreciando e procurando timbres, durações, intensidades e fases do ritmo [elementar]. Assim você terá tomado conhecimento da riqueza e variedade rítmica que a vida nos oferece (Sá, 1990, p.40).

Na verdade, “o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é [para nós] ou do que ela faz” (Swanwick, 2003, p. 58). O mais importante é ter claro para si o papel da música pautada na vivência do elemento sonoro para que, ao ser aplicada no ensino, ganhe real significado e sentido, de tal maneira que se possa, em prol do aluno, moldar e conjugar conscientemente qualquer procedimento metodológico, em qualquer faixa etária. Acredito que isso para o próprio Gazzzi estava mais do que resolvido, e que se não houvesse ocorrido dessa maneira, não teria sido possível a mera confecção do método que hoje conhecemos, fruto de sua experiência como educador e músico, calcado em aspectos da linguagem musical que, num primeiro momento, este julgava importante para o desenvolvimento do aluno, dando-o ferramentas para pensar, acima de tudo, sobre música e estabelecer relações com diversos parâmetros estéticos.

Como veremos nesse capítulo, Gazzzi transparece pela abordagem dos conteúdos referentes aos aspectos rítmicos e melódicos da música tonal, uma metodologia que, de acordo com Loureiro (2003), deve

trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, (...) desenvolvendo musicalmente o aluno, considerando sua vivência e sua experiência, valorizando suas habilidades e seu potencial criativo e integrando, sempre que

possível, o conteúdo musical aos demais desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo (Loureiro, 2003, p. 22).

Entretanto, é preciso considerar que lidar com essa metodologia significa tentar entendê-la e extrair seus objetivos a partir do que foi compilado no livro que temos acesso. Ou seja, dialogar com algo que, em primeiro lugar, precisa estar vivo e não congelado no papel.

O Método de Musicalização Gazzi de Sá foi publicado em 1990 graças, principalmente, a iniciativa valorosa de Rejane Carvalho de França, Ermano Soares de Sá e Theresia de Oliveira em organizar o material deixado por Gazzi de Sá, falecido 9 anos antes. Enquanto obra póstuma, o método deixou de ser uma entidade dinâmica da sala de aula, promulgada pelo seu criador, passando-o para o papel, empreitada que Rejane classifica em sua apresentação à edição como sendo “inadiável a recuperação da experiência de criação”³.

Por um lado, isso proporcionou a manutenção das concepções de Gazzi, um relato de sua experiência para o uso e enriquecimento de futuros educadores, mas por outro cristalizou suas propostas e procedimentos. Isso significa que para aplicá-lo é preciso antes superar a barreira estabelecida pelo próprio livro⁴.

Lembro-me que, certa vez, o Professor Ermano, filho do Gazzi, comentou que se seu pai ainda estivesse vivo, provavelmente o método nunca tivesse sido publicado, pois estava em constante processo de aperfeiçoamento. Gazzi, extremamente criativo, estava sempre buscando uma maneira mais clara de expressar o que pensava.

As implicações decorrentes dessa etapa interpretativa do método serão extremamente danosas caso haja má compreensão do seu conteúdo. Pois, em função

³ Rejane Carvalho de França em Apresentação ao Método (Sá, 1990, p. 4).

⁴ É importante considerar alguns processos interpretativos que, de certa forma, nos distanciam do pensamento de Gazzi. O primeiro deles é a própria capacidade do autor de expressar suas idéias na tentativa de, através da escrita, elaborar um método de ensino. O segundo é a tentativa de organização póstuma do método a partir dos documentos deixados pelo autor. O terceiro é o contato com o livro publicado, resultado dessas duas etapas anteriores, que, dependendo de nossa interpretação, apresenta a metodologia em questão.

da possível má formação musical do leitor, este irá deturpar ou ignorar boa parte dos procedimentos nele inseridos, decorrência de conceitos estereotipados. Dessa forma, o método cai no risco de ser entendido de forma incompleta, sem a clareza de visualizar até onde se conduz dado procedimento, e/ou, pior, de ser aplicado de maneira equivocada e incompleta. É exatamente isso que vem acontecendo nas últimas décadas.

É sintomático que, seja qual for a metodologia em questão, esta será valorizada mais ou menos por um determinado grupo de pessoas ou comunidade, tanto em função de suas necessidades contextuais quanto do entendimento acertado de seus procedimentos.

Fonterrada (2008), sem considerar significativamente o Método Gazzi de Sá, avalia em sua pesquisa que “o esquecimento dos métodos ativos [Orff, Kodály, Dalcroze] vem sendo danoso ao ensino da música no país” (Fonterrada, 2008, p. 120). Da mesma forma, a desvalorização do Método Gazzi é igualmente danosa para a educação musical brasileira. Pois, assim como as linhas metodológicas estrangeiras, pode “oferecer contribuições que transcendem limites de tempo e de espaço e além de expressar um conceito de música de um instante específico, demonstra a atualidade de sua proposta no momento presente” (Valiengo, 2006, p. 16).

As palavras de Valiengo (2006) nos conduzem a um outro aspecto relacionado ao momento em que o método em questão foi desenvolvido. Como já vimos anteriormente, Gazzi de Sá veio de João Pessoa, Paraíba, ao Rio de Janeiro motivado por Villa-Lobos, primeiramente, em meados dos anos trinta para fazer o “Curso de Preparação e Orientação de Canto Orfeônico” e novamente em 1947, quando se mudou definitivamente, para “integrar o corpo docente do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), sendo responsável pela cadeira de Apreciação Musical até

1964” (Peçanha, 2009). Nesse período, conviveu intensamente tanto com Villa-Lobos quanto com diversas outras personalidades importantes da época. Dentre elas, o Prof. José Vieira Brandão, Adhemar da Nóbrega, Andrade Muricy, Theresia de Oliveira, entre outros que admiravam intensamente o seu trabalho e atestavam positivamente suas investidas em desenvolver um caminho eficaz para a iniciação musical. De extrema confiança de Villa-Lobos, Gazzi, substituindo-o, exerceu a função de diretor do CNCO (1954 e 1955) e “colaborou com a organização do Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba (este oficializado em 1952)” (Peçanha, 2009, p. 10), bem como “convidado para ministrar cursos sobre o ensino de Canto Orfeônico em São Paulo e Curitiba (1959 e 1963)” (*idem*).

Dentro do contexto do *canto-orfeonismo*, Gazzi de Sá direciona sua prática educacional de acordo com essa linha pedagógica, priorizando o canto coral como principal ferramenta para o *fazer musical*, recurso esse já exaustivamente debatido por diversos autores quanto seus benefícios para a educação, buscando da forma mais eficaz trazer ao aluno a apreensão de seus conteúdos. Sobre o método, Luzia Simões Bartolini (1961), diretora da Escola de Música Antenor Navarro (PB), escola essa criada por Gazzi e sua esposa, Dona Santinha (Peçanha, 2009), considera que

Na qualidade de Orientadora de Canto Orfeônico da Paraíba e como professora da mesma disciplina na Escola Industrial daquele Estado, é com maior prazer que testemunho a eficiência do processo de autoria do professor Gazzi de Sá para o ensino do Canto Orfeônico⁵.

Ou seja, abordar o Método Gazzi de Sá compreende-se em entender sua ligação com os princípios educacionais promulgados por Villa-Lobos que, ao instituir, em grande escala, a prática do Canto Orfeônico nas escolas do Brasil, exigindo, dessa forma, uma metodologia eficaz de resultados concretos e de fácil apreensão, “trouxe uma nova concepção de ensino de música” (Loureiro, 2003, p. 63).

⁵ Depoimento em prefácio ao Método de Luiza Simões Bartolini datado de 12 de agosto de 1961 (Sá, 1990, p. 15).

No entanto, não se pode desconsiderar que a ação de Villa-Lobos compreendia, além de musicais, fortes questões políticas, que, ao determinar o ensino obrigatório da música, “extrapola sua ação cívica e disciplinadora” (*idem*), ligada, por sua vez, a um contexto ditatorial que hoje não mais existe, mas que, ao mesmo tempo, não invalida a assertiva de sua proposta. Pois, além de formar o público e divulgar a música brasileira,

pretendeu-se, por meio de sua metodologia, musicalizar não só pela prática, mas também pela teoria musical, atingindo toda população estudantil. Não se pode negar que o canto orfeônico, com essa postura, lança no cenário educacional a possibilidade de uma prática musical coletiva e abrangente (Loureiro, 2003, p. 63).

Entretanto, é preciso tomar cuidado em mencionar a teoria musical no processo, sem cair no equivoco de relacionar o canto orfeônico à “prática” (que, na verdade, esta pouco havia) dos conservatórios. Nas palavras do próprio Villa-Lobos, fica claro sua nova visão de teoria musical:

Há cerca de doze anos, empreendemos no Brasil uma reforma completa da música, em que visamos, precisamente, evitar os falsos valores. Primeiramente, procuramos distinguir entre *música-papel* e a *música-som*, de modo a tornar bem claro que se a música não vive pelo som, não tem nenhum valor, qualquer que seja o estado acadêmico que se lhe devotou (Villa-Lobos *apud* Paz, 2000, p. 16).

Dessa forma, assumindo a proeminência da metodologia Gazzi para o canto orfeônico, entendemos que sua permanência no quadro educacional brasileiro dependia da continuação daquele programa. Sabemos que não foi assim que se sucedeu.

Uma das medidas mais notáveis tomadas pelo governo brasileiro com objetivo de ampliar a prática do canto orfeônico compreendia-se, através da ação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), na “especialização de professores para sua prática e a formação, em breve espaço de tempo, de novos professores” (Loureiro, 2003, p. 60). Em função do elevado número de escolas, a autora considera que “foi necessário formar professores para a prática musical de modo emergencial, uma vez que não havia número suficientes de professores de

música para atender às escolas públicas” (*idem*). Ou seja, estavam sendo encaminhados para as salas de aula profissionais da áreas da música que buscavam especialização no canto orfeônico, bem como professores de arte, ou até mesmo provindos da formação Normal, que eram supostamente qualificados para exercer a função de educadores de música (Fuks *apud* Loureiro, 2003).

Como já mencionado anteriormente, apesar dessas medidas, a continuidade do programa foi diretamente comprometida pela formação inadequada oferecida e pela dificuldade de deslocamento dos professores buscadores de qualificação, que, por sua vez, vinham de diversas partes do Brasil para os centros de formação (Fonterrada, 2008; Loureiro, 2003).

Segundo Fonterrada (1993), Fuks (1991) e Loureiro (2003), a SEMA, responsável pela fiscalização desse material humano destinado às salas de aula e seu constante re-treinamento, “tornou-se menos rígida em relação à orientação que dava aos professores de música (...) [que] sem esta realimentação diretiva, não souberam (sic) o que ensinar” (Fuks *apud* Loureiro, 2003, p. 62). Agravando ainda mais a prática do canto nas escolas, Villa-Lobos sai, em 1944, da direção da SEMA, somado, em 1945, ao fim do Estado Novo (Loureiro, 2003). A partir daí, apesar da permanência fragilizada do Canto Orfeônico no currículo escolar, “o país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário” (Loureiro, 2003, p. 63).

Outra face do problema considerada por Jardim (2008), tendo como base a lei 4.024/61 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ajudou a desmantelar o Canto Orfeônico, tirando-o da qualidade de disciplina obrigatória, mas facultativa, é que possivelmente o espaço institucional conquistado pelo Canto Orfeônico, que no âmbito educacional se afastou de seus conteúdos especializados,

começasse a ser requisitado pelos profissionais que se julgavam qualificados para ocupá-lo: os músicos. Desta forma, a Lei de Diretrizes de Base, de 1961, considerada liberal em comparação com sua sucessora, a LDB de 1971, no que tange a especificidade de disciplinas artísticas não-obrigatórias, foi uma maneira de dar uma nova configuração ao ensino de música, restituindo-lhe seus conteúdos de origem.

A opinião de Jardim (2008) é que o movimento do Canto Orfeônico pode ter provocado uma revisão dos processos de ensino praticados no âmbito da formação especializada e estimulado profissionais dessa área a buscar outras metodologias para realizá-lo. A inspiração foi buscada, principalmente em Dalcroze e Off, metodologias que buscavam desenvolver os potenciais criativos da criança, ao contrário da rígida disciplina que fundamentava o Canto Orfeônico.

O espaço institucional conquistado pelo Magistério Especializado, designação dada por Villa-Lobos aos professores de música na escola de formação geral, tornou dispensável a presença do músico como profissional de ensino, no âmbito escolar. Não só dispensável, como desqualificado para atender as exigências daquela disciplina escolar construída; quer seja na forma como se organizou como categoria profissional, com a justa percepção da singularidade das funções educativas e sociais que a distinguiam do *músico*; ou na forma como afirmaram seu espaço na estrutura educacional, especializando e criando estruturas de especialização para preparar os futuros profissionais e renovar seus quadros (Jardim, 2008, p. 131).

Estranhamente, notamos que em detrimento dos preceitos que regiam os ideais do Canto Orfeônico, calcados nos métodos ativos europeus, de alguma forma, devido às distorções de sua prática, “os interesses e propostas de modernização do ensino, bem como as atuações dos intelectuais na defesa desse ideário manifestaram-se, conjuntamente, com os longos debates que envolveram a aprovação da [LDB de 61]” (Jardim, 2008, p. 78).

Se considerarmos, então, o educador supostamente qualificado, atuante no contexto do canto orfeônico e o músico profissional que, por sua vez, queria inserir-se no mercado de trabalho, segundo Rosa Fuks (*apud* Loreiro, 2003, p. 64), para esses personagens, “(...) era como se este novo caminho pudesse acobertar a deficiência de

sua formação”. Refletindo já as “tendências da pró-criatividade” (Loreiro, 2003, p.64), esse novo perfil de ensino menos rígido e mais abrangente, seria segundo Cacilda Borges Barbosa, em entrevista realizada por Fuks (*apud* Loreiro), conduzido “na base de cada um fazer o que quiser”.

As palavras de Loureiro (2003) mostram, talvez, uma semente que estimulou o chamado movimento da pró-criatividade sacramentados pelos documentos educacionais que estariam por vir. Entretanto, precisamos tomar cuidado em inserir nesse movimento artístico-educacional os profissionais oriundos da Iniciação Musical de Liddy Chiaffarelli Mignone, e ela própria, juntamente com Sá Pereira. É prudente afirmar, sim, que esses professores se aproveitaram “dessa liberdade para camuflar a falta de conhecimentos específicos [exigida pela SEMA] (...) [em] uma certa sintonia com as mudanças que convulsionavam a vida cultural da época” (Fuks, 1991, p. 141). No entanto, sua atividade era bem direcionada, não se classificando pela expressão cunhada por Cacilda Borges Barbosa que, por sua vez, classifica bem o futuro “valedudismo”.

Estamos aqui, lidando com um período da história da educação musical no Brasil muito conturbado, repleto de divergências e divisões tênues, onde se esbarram ainda a extrema rigidez dos conservatórios com sua super-valorização da música erudita, a cultura popular, conquistando cada vez mais seu espaço, a educação musical, desmembrada em canto orfeônico e iniciação musical, e finalmente, a prática crescente na escola normal pública, a pró-criatividade (Fuks, 1991). Fica, portanto, para nós, difícil de identificar as linhas divisórias que definem pontualmente cada segmento metodológico, exigindo uma prudência e atenção ao interpretar as relações existentes nessa emaranhada rede de opiniões. Uma coisa, no entanto, parece provável: o ensino da leitura e escrita passou, a partir daqui, a ser visto como tabu.

Este cenário, preparado pela LDB de 1961, seria devidamente instituído pela lei de ensino 5.692/71, que, dez anos depois, assentada em novas concepções de arte da segunda metade do século XX, procuraria oferecer ao aluno na cadeira Educação Artística, parcionada em diversas manifestações artísticas (música, teatro, artes plásticas e dança), uma vivência musical mais próxima à

uma visão mais total da vida, apresentando alternativas menos presas às convenções musicais e estando mais adaptados às novas tecnologias ou até mesmo à falta delas, já que as diferenças econômicas e sociais são cada vez mais evidentes.(...) Há uma ampliação de possibilidades para a composição, explorando também a politonalidade e o atonalismo. Além dos instrumentos convencionais é inserida uma gama teoricamente infinita de possíveis fontes sonoras instrumentos que compreende de sucatas a computadores, sons da natureza ou qualquer recurso que possa produzir alguma contribuição sonora (Valiengo, 2006, p. 17).

Segundo Loureiro (2003, p. 69), considerando o movimento da arte-educação,

o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorreu especialmente com a música, sendo comum as pessoas recordarem com saudade do tempo em que o canto orfeônico esteve presente nas escolas.

Dessa forma, procedimentos como o Método de Musicalização Gazzi de Sá, inserido no contexto precedente, o do Canto Orfeônico, e seguindo seus princípios, foram, de maneira geral, rejeitados acriticamente, sem levar em consideração sua eficácia musical, mas somente sua ligação com um sistema de ensino supostamente antiquado e teórico. “Sabe-se, porém, que teoria e prática não podem ser separadas. Por baixo de qualquer prática existe sempre uma teoria latente” (Fuks, 1995, p. 29).

Um exemplo disso, apresentado como válido no capítulo anterior, é o uso da leitura e da escrita musical no processo de ensino-aprendizagem da linguagem musical, definitivamente utilizada por Gazzi para estimular a “sensorialidade auditiva” (Fonterrada, 2008, p. 143) que de acordo com as idéias preconizadas por Edgar Willems, “é a base material sobre a qual se assenta a música (...) que permite liberdade de escuta” (*apud* Fonterrada, 2008, p. 143). Como já foi visto

anteriormente, essas novas propostas vão caminhar “no sentido da ampliação e atualização de conceitos, repertório e formas de atuação” (Veliengo, 2006, p. 16).

Desses novos pensadores da educação musical, destacamos, novamente vindos do estrangeiro, Murray Schafer, Boris Porena, John Paynter, Verônica Gainza e, mais tarde na década de 90, o inglês Keith Swanwick, dos quais suas idéias serviram de base para a elaboração das diretrizes que viriam guiar essa nova prática em educação musical, fundamentada na teoria da Arte Educação (Fuks, 1995; Loureiro, 2003). Esse último, por sua vez, exerceu notável influência na elaboração da nossa mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/96, que, junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vai estabelecer áreas de conhecimento obrigatórias, uma delas, a saber: *artes*; compreende-se, mais uma vez, pelo agregamento dos saberes artísticos, num discurso que priorizará a polivalência, procurando “dar uma função educacional mais ampla ao ensino da arte, voltando-se para a formação plena do indivíduo” (Penna, 1998, p. 63). Nesses termos, é inevitável retomar o questionamento quanto ao profissional que, dependente da formação fornecida pelos cursos superiores de licenciatura plena, terá sobre sua responsabilidade o dever de conjugar todos esses conhecimentos de maneira competente. Na opinião de Hentschke (*apud* Loureiro, 2003, p. 71), esse educador artístico é incapaz de “deter um domínio médio dos discursos (...) artísticos”, que no caso específico da música, ou ele ignorará suas especificidades “como linguagem com características e conteúdos próprios” (Loureiro, 2003, p. 71), ou, se tiver formação específica, defrontar-se-á “com uma realidade que exige dele uma prática polivalente” (*idem*).

De qualquer forma, admitir novas concepções e procedimentos educacionais em detrimento de anteriores é no mínimo incoerente. É preciso haver uma

consideração abrangentes dos recursos pedagógicos disponíveis para a educação, produzir diálogo entre eles, tendo em mente que qualquer ensino musical “serve de complemento ao ensino *tradicional* e leva o aluno a dúvidas, a suposições e hipóteses, ao conhecimento especulativo, à pesquisa e à investigação” (Koellreutter, 1994, p. 13).

A partir desse momento, apresentarei, em linhas gerais, a forma como o Método de Musicalização Gazzi de Sá, oriundo de um músico vindo da Paraíba e contemporâneo ao desenvolvimento dos grandes *métodos ativos* do século XX, conduz o aluno à conscientização da linguagem musical e seus fenômenos, ao mesmo tempo que, segundo Ermano Soares de Sá, “desenvolve sua sensibilidade dentro dos mais autênticos processos pedagógicos musicais”⁶.

2.2 A proposta de Gazzi de Sá e o livro do Método

Como já vimos anteriormente, a história da educação musical no Brasil desde a década de 30, assistiu ao florescimento de diversas propostas educacionais voltadas para o ensino da música, consequência da investida de educadores que, em função do que acreditavam, procuraram educar o brasileiro musicalmente, fornecendo-lhe a possibilidade de apreciar a música de uma forma mais consciente.

Dos muitos educadores que já citamos, Gazzi de Sá nos pareceu ter sido aquele que, de uma forma mais sistemática, procurou elaborar um método de musicalização que se estruturasse enquanto um caminho bem definido a ser percorrido e construído pelo aluno, guiado pelo professor, para o entendimento da linguagem musical. Por outro lado, não encontramos, nos documentos consultados⁷,

⁶ Depoimento em prefácio ao Método de Ermano Soares de Sá datado de 1º de outubro de 1967 (Sá, 1990, p. 15).

⁷ As fontes utilizadas que tratam da metodologia do Profº Gazzi correspondem ao "Musicalização - Método Gazzi de Sá" (1990), publicado pela Pro-Arte/INM - Funarte e ao "Apontamentos para o aluno extraídos do livro Musicalização", uma brochura organizada pelo Profº Ermano, com o intuito de oferecer ao aluno um resumo do método, onde este poderia acompanhar os principais pontos abordados

relatos de Gazzi que pontuassem sua visão de educação musical, a função do professor em sala de aula, a forma como o aluno deve ser encarado e sua relação com a música, entre outros temas pertinentes a debate, que são facilmente encontrados em livros como o da professora Ermelinda Azevedo Paz (2000), o qual nos mostra os princípios presentes no discurso de diversos educadores.

Dessa maneira, nos resta, enquanto fonte de pesquisa, o Método de Musicalização (1990) e a Introdução à este destinada que, em sua construção, exigindo um olhar atento, transpassa grande parte daquilo que o seu idealizador tinha como proposta educacional. Ajudando, também, a compor esse quadro, embora de cunho subjetivo, conta a minha experiência com o Prof^o Ermano Soares de Sá que, tendo contato com o método tanto em sala de aula quanto nos ensaios corais, reflete, por um outro prima, as impressões dessa metodologia na visão do aluno.

Quem entra em contato com esta proposta, mesmo não tendo um vasto conhecimento dos métodos ativos estrangeiros e nacionais, pode constatar que Gazzi de Sá soube conjugá-los e, somando às suas experiências pessoais, organizou procedimentos para facilitar o contato e apreensão da linguagem musical. Muitos desses procedimentos não se classificam como originais, mas se conjugam acertadamente, representando um método fruto da proposta *ativa* do professor Gazzi de Sá e a clareza como este entendia, acima de tudo, música, pois, quem elabora um método mais re-inventa do que inventa.

Nos depoimentos listados na introdução do livro, constam as palavras de Sérgio O. de Vasconcellos Corrêa, dizendo que "seria uma temeridade e mesmo absurdo, se eu viesse aqui com o intuito de lhes demonstrar, na íntegra, o que é o Método Global de Iniciação Orfeônica do professor Gazzi Galvão de Sá" (Sá, 1990, p.

em sala de aula e contidos no livro do método, utilizado pelo professor (nesta brochura não consta a data de publicação, somente o seu registro no MEC - ver *Referências Bibliográficas*).

13-14)⁸. Portanto, fazendo minhas as palavras de Corrêa, apresentarei como roteiro para as considerações que farei daqui em diante, trechos extraídos da introdução ao Método de Musicalização elaborada pelo próprio Gazzi (Sá, 1990, p. 18-19). Por motivos de organização, dividirei separadamente, no âmbito desta monografia, em aspectos rítmicos e melódicos (Som), apesar de Gazzi intercalar esses elementos estruturais da música por considerá-los interdependentes. Não pormenorizarei a forma de aplicação ou correta ordem dos eventos a serem contemplados em sala de aula, mas, somente, a exposição das ferramentas e meios empregados sob o entendimento de Gazzi de Sá.

Contudo, é importante ter em mente que a maneira como o autor organiza os conteúdos no método corresponde, visivelmente, à ordem que julgava ser a mais correta para a condução do trabalho em sala de aula, não significando, pois, que o mesmo conseguisse ou mesmo quisesse em todas as circunstâncias respeitar este mesmo caminho. Em outras palavras, o método não pode ser encarado de forma rígida, pois cada situação exige estratégias específicas, cabendo ao professor avaliar de que modo cada aspecto deve ser trabalhado, adaptado à turma que estiver lidando, conjugado, talvez, à outras propostas metodológicas que venham a enriquecer a vivência dos conteúdos e, por conseguinte, o processo de aprendizagem.

Nas palavras de Paz (1989) vemos, em concordância com o Método Gazzi, que

a escolha de uma metodologia de ensino é sempre motivo de grande preocupação para o professor, porém, estamos cada vez mais convencidos de que não há um método completo. O método não pode ser uma coisa rígida, mas precisa comportar uma flexibilidade tal que permita, a quem faça uso dele, obter o máximo de rendimento com um mínimo de esforço, sem a preocupação de encontrar o definitivo e, acima de tudo, trabalhando com satisfação. A escolha do método, em suma, depende da realidade local e humana. Quanto mais métodos e técnicas dominar o

⁸ Do artigo publicado em "Escola Secundária", nº14, setembro de 1960, p. 116-122, CADES. O professor e membro titular da Academia Brasileira de Música Sérgio O. de Vasconcellos Corrêa foi professor de Canto Orfeônico do Estado de São Paulo e grande colaborador para a demonstração prática da eficácia do Método Gazzi de Sá.

professor, maiores serão suas condições e possibilidades de ajudar o aluno a encontrar, musicalmente, seu caminho (Paz, 1989, p. 13).

Portanto, essa maleabilidade que o método oferece se apresenta como um ponto extremamente positivo, pois demonstra a concepção coesa, por parte de Gazzini, dos aspectos ali contidos e da maneira que os apresenta ao aluno. Por outro lado, se entendidos de forma equivocada, geram uma promulgação superficial da metodologia e o surgimento de julgamentos errôneos e mal embasados que, por sua vez, vão de encontro à sua principal qualidade, porém, maior exigência de entendimento por parte do professor quanto sua aplicação: a simplicidade conseguida pelo autor em abordar, de maneira profunda, mas lúdica, a linguagem musical.

Voltando às palavras de Corrêa, na ocasião de ter aplicado o método, o professor relata a atração e estímulo dos seus alunos quando "pela primeira vez em cinco anos de magistério, os alunos pediram-me a continuação da aula e para tanto, desistiram do recreio" (Sá, 1990, p. 14).

2.2.1 Aspecto Rítmico

A simplificação gráfica inicial determina uma economia na musicalização escolar. Os sinais utilizados no ritmo são hastes, acrescidas de barras superiores para os múltiplos e de barras inferiores para os submúltiplos. (...). Com esta apresentação há, de início, economia de noções de compasso, clave e armadura, implícitas na grafia e no material sonoro utilizado (canções tradicionais)⁹.

Nas palavras de Ermano Soares de Sá¹⁰, "a simplificação da escrita musical é um dos grandes achados do método"¹¹ (*apud* Sá, 1990, p. 14), pois possibilita o

⁹ Gazzini de Sá em Introdução ao Método (Sá, 1990, p. 18).

¹⁰ O Prof. Ermano Soares de Sá, filho de Gazzini de Sá e de quem fui aluno, convidado em 1960 pela professora Myrthes de Luca Wenzel (D. Myrthes) a integrar a equipe de professores fundadores de uma "escola diferente, (...) de formação que desse ao aluno a oportunidade de desenvolvimento (...)" (Wenzel *apud* Lôbo, 2002, p. 8), instituiu no Centro Educacional de Niterói a disciplina Educação Musical, pautada numa metodologia específica: o Método de Musicalização Gazzini de Sá. Dois anos depois, dedicando-se, também, à regência e consagrando-se nessa atividade pela qualidade musical, fundou o Coral Juvenil do CEN, com o qual foi campeão em diversos concursos corais, realizando concertos por todo Brasil e no estrangeiro. Permanecendo ininterruptamente na sala de aula até 2000, voltou suas atividades somente para direção dos corais da escola (Coral Juvenil, Coral Infantil e Grupo Lætare), quando, em 2007, por problemas de saúde, sofreu aposentadoria forçada. Atualmente, a cadeira de Educação Musical, a utilização do Método Gazzini de Sá e a direção dos corais está sob a coordenação de Luiz Carlos F. Peçanha, ex-aluno e professor de música da escola. Peçanha dedica-se à promulgação do método tanto pela sua atuação docente quanto através de cursos, tendo como objetivo

contato com a linguagem musical através da escrita de uma maneira muito mais despojada e lúdica, porém, sem se distanciar do significado correspondente ao fenômeno sonoro. Dessa forma, a economia de recursos como compasso, clave e armadura aproximam o aluno do significado musical de cada melodia estudada.

O primeiro passo seria o estabelecimento da relação entre movimento corporal, ritmo e música, sentido e vivenciado pelos alunos, a partir da utilização de dois gestos: o *gesto pendular* e o *gesto circular*. Ambos, em seu percurso completo, começando e terminando com o movimento dentro do corpo, representam, em comparação com o pulsar de nossos corações, a Unidade de Movimento (1 tempo), ou seja, a medida de tempo vinculada ao movimento dos braços e referente ao pulso, representada graficamente pela figura da haste (gesto pendular) ou pela haste pontuada (gesto circular)¹².

UNIDADE DE MOVIMENTO

gesto pendular

gesto circular



Da mesma forma que existem diversas unidades de medida (metro, quilômetro, Celsius, quilo, etc), o gesto, sendo a unidade de medida do tempo em música, nos auxilia a mesurá-lo, e, principalmente, estabelecer seu início, seu andamento (lento, moderado ou rápido) e sua regularidade. Entretanto, “a regularidade é apenas uma das condições para uma boa execução das unidades.

expor as propostas educacionais de Gazzi e trazer à ciência esse personagem tão importante para a educação brasileira.

¹¹ Depoimento em prefácio ao Método de Ermano Soares de Sá datado de 1º de outubro de 1967 (Sá, 1990, p. 15).

¹² Gazzi não explica, de início, a função do ponto de aumento. Mais tarde, constata o valor da haste (não pontuada) nos dois sistemas: no S.M.B. valendo 1 tempo e no S.M.T valendo $\frac{2}{3}$. Faz-se necessário, portanto, a utilização do ponto pra que a haste no S.M.T., acrescida à sua metade, represente a unidade de movimento, passando a valer 1 tempo.

Uma outra condição consiste em apresentarem às unidades significados diferentes quando comparadas entre si” (Sá, 1990, p. 23).

Nesse momento, surgem dois aspectos inerentes ao ritmo: um deles, o aspecto métrico, decorrente da sucessão das unidades, medidas pelos gestos, e executadas de maneira indiferente; o outro, o aspecto rítmico, corresponde a direção, ao discurso musical que, relacionado com a acentuação de uma palavra ou frase, diferencia instintivamente as diversas unidades em leve e pesada, aguda ou grave, ársica ou tética, “criando-se a vida musical” (Sá, 1990, p. 24).

Os inexpressivos vocábulos simples e composto¹³ definidores da divisão binária e ternária dos tempos, respectivamente, são substituídos pelas expressões mais funcionais e condizentes com a formação mental do escolar - sistema métrico binário (S.M.B) e sistema métrico ternário (S.M.T.) indicados no início de cada melodia ou peça a ser lida¹⁴.








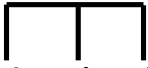


Portanto, a partir da noção de unidade de movimento, representada pelos dois gestos, decorrem as demais figuras, conseqüência da sua soma ou divisão: o quádruplo $\underline{\text{L}}$, o dobro L , a divisão T e a subdivisão F da unidade. Para os múltiplos (quádruplo e dobro), são acrescentadas às hastes barras inferiores, e para os submúltiplos (divisão e subdivisão), são acrescentadas às hastes barras superiores. Todas essas figuras do ritmo podem ser realizadas com o uso dos gestos, porém, algumas de maneira diferenciada. O gesto pendular sugere à unidade de movimento uma divisão em metades (e quartos) e o gesto circular em terços (e sextos), dando desde já ao aluno a compreensão do que posteriormente será classificado como compasso simples ou composto, trabalhados aqui através do conjunto de figuras métricas vinculadas ao gesto correspondente, organizando-as,

¹³ Aqui, Gazzi refere-se à maneira como na teoria tradicional são relacionadas as formas de divisão do tempo à expressões (simples e composto), referente aos compassos, que não possuem relação alguma com o resultado sonoro. A impressão direta que essas denominações causam ao aluno é "composto" sendo algo mais difícil que "simples" e não, somente, duas maneiras diferentes de se dividir a unidade de movimento. Gazzi resolve esse problema ao correlacionar a definição teórica com o resultado prático, mostrando que o conjunto de figuras métricas decorrentes de uma determinada forma de dividir o tempo, constituem-se, por sua vez, em um sistema métrico (binário ou ternário).

¹⁴ Gazzi de Sá em Introdução ao Método (Sá, 1990. p. 18).

assim, em: Sistema Métrico Binário (S.M.B.) e Sistema Métrico Ternário (S.M.T.).

Os gestos, por sua vez, sugerem corporalmente a forma de divisão da unidade: o pendular com duas fases, para fora do corpo (segunda metade, mais leve) e para dentro do corpo (primeira metade, mais pesada); o circular, apesar de não possuir fases bem definidas, possui o instante de maior peso para dentro do corpo e oferece um sentido mais "cíclico", próprio da divisão ternária.

	S.M.B. (<i>gesto pendular</i>)	S.M.T (<i>gesto circular</i>)
quádruplo (4)	 táaaa	 táaaa
dobro (2)	 táa	 táa
unidade (1)	 tá	 tá
divisão (metades ou terços)	 tá ti	 tá tê tê
subdivisão (quartos ou sextos)	 tá tu ti tu	 tá tô tê ti tê tô

Para a melhor compreensão dessas figuras rítmicas, Gazzì elaborou uma silabação específica empregada na execução de cada uma delas, a começar pelo "tá" representando a unidade de tempo. Estabelecendo esta sílaba a partir da sonoridade da palma que, executada bem no início de cada gesto, delimita o seu início, em todas as outras figuras, suas respectivas silabações começarão com o "tá" por representar o início do tempo, seu momento de maior peso. Portanto, para os múltiplos da unidade (nos dois gestos), ou seja, quando há soma de valores, [regra] somente a 1ª sílaba

conserva o "t", permanecendo das sílabas subseqüentes apenas a(s) vogal(is). Ex.: tá + tá = táa (dobro); táa + táa = táaaa (quádruplo). Aos submúltiplos da unidades do S.M.B. serão associadas as silabações "tá ti" à divisão e "ta tu ti tu" à subdivisão. Aos submúltiplos da unidades do S.M.T. serão associadas as silabações "tá tê tê" e "tá tô tê ti tê tô". É claro que o domínio dos gestos e das silabações do ritmo será conseguido mediante à repetição individual e em conjunto, por meio da comparação, imitação e execução simultânea de diferentes figuras, como sugere o método através de variados exercícios. Contudo, o mais importante aqui é notar que cada silabação foi cuidadosamente pensada, sendo o "tá" sempre presente no início do gesto, caracterizando-o, o "ti" e o "tu" próprios da divisão binária, e o "tê" e o "tô" da divisão ternária (note que o "ti" também aparece na subdivisão do S.M.T., dividindo-a exatamente em sua metade. Se esta figura for executada simultaneamente à divisão ou subdivisão do S.M.B., estes, os "tis", coincidirão no mesmo instante, facilitando a experiência de trechos polirrítmicos). Ainda, a regra da soma das silabações também se aplica aos submúltiplos (divisões e subdivisões) da unidade, resultado da soma de duas ou mais frações. A essas figuras resultantes, Gazzzi dá o nome de *derivados*. Estes podem ocorrer nos dois sistemas métricos, apresentando uma gama de possibilidades rítmicas para o aluno, enriquecendo seu repertório de criação. Como são muitos os derivados, aqui seguem-se somente alguns exemplos:

$$\begin{array}{l}
 \text{SMB} \quad \text{soma dos 1}^\circ \text{ e } 2^\circ \text{ quartos, } \begin{array}{c} \overline{\square} \overline{\square} \\ \text{táu} \quad \text{ti tu} \\ \frac{1}{2} \quad \frac{1}{4} \frac{1}{4} \end{array} \text{ ou seja, } \begin{array}{c} \overline{\square} \overline{\square} \\ \text{tá + tu} \\ \frac{1}{4} + \frac{1}{4} \end{array} = \begin{array}{c} \overline{\square} \\ \text{táu} \\ \frac{2}{4} \end{array} \\
 \\
 \text{soma dos 1}^\circ, 2^\circ \text{ e } 3^\circ \text{ quartos, } \begin{array}{c} \overline{\square} \overline{\square} \overline{\square} \\ \text{táu} \text{ti} \quad \text{tu} \\ \frac{3}{4} \quad \frac{1}{4} \end{array} \text{ ou seja, } \begin{array}{c} \overline{\square} \overline{\square} \overline{\square} \\ \text{tá+tu+ti} \\ \frac{1}{4} \frac{1}{4} \frac{1}{4} \end{array} = \begin{array}{c} \overline{\square} \\ \text{táu} \\ \frac{3}{4} \end{array}
 \end{array}$$

$$\text{SMT soma dos 1}^\circ \text{ e 2}^\circ \text{ terços, } \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{táê} \\ \underline{\quad} \\ 3 \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{tê} \\ \underline{\quad} \\ 3 \end{array} \right| \text{ ou seja, } \left| \begin{array}{c} \overline{\quad\quad} \\ \text{tá+tê} \\ \underline{\quad} \quad \underline{\quad} \\ 3 \quad 3 \end{array} \right| = \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{táê} \\ \underline{\quad} \\ 3 \end{array} \right|$$

$$\text{soma dos 2}^\circ, 3^\circ, 4^\circ \text{ e 5}^\circ \text{ sextos, } \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{tá} \\ \underline{\quad} \\ 6 \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{tôêiê} \\ \underline{\quad} \\ 6 \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{tô} \\ \underline{\quad} \\ 6 \end{array} \right| \text{ ou seja, } \left| \begin{array}{c} \overline{\quad\quad\quad\quad} \\ \text{tô+tê+ti+tê} \\ \underline{\quad} \quad \underline{\quad} \quad \underline{\quad} \quad \underline{\quad} \\ 6 \quad 6 \quad 6 \quad 6 \end{array} \right| = \left| \begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \text{tôêiê} \\ \underline{\quad} \\ 6 \end{array} \right|$$

Note que as barras superiores dos submúltiplos conservam sua direção, respeitando a posição à eles conferida dentro da unidade. Isso facilita o aluno, auxiliado pela silabação, a identificar a fração em questão.

Sempre seguida à descoberta das figuras rítmicas¹⁵, sejam ou não derivados, Gazzí chama a atenção para todas as possibilidades anacrústicas de sua execução, trazendo à consciência do aluno que a figura rítmica, sem muito significado em si mesma, ganha personalidade musical quando estabelecemos direção ao discurso. Ou seja, quando, comparando à poesia, concatenamos palavras (figuras métricas) e tecemos um significado maior a partir da interação desses vocábulos, cria-se uma direção prosódica (acentuação) que, aplicada aos valores musicais, nos apresenta um dos elementos mais importantes do método, o Ritmo Elementar.

Retomando o que foi inicialmente exposto, a constatação de unidades qualitativamente diferentes, apesar de quantitativamente iguais, enquanto leves e pesadas (termos musicalmente mais expressivos do que forte e fraco), conduz a noção de compasso.

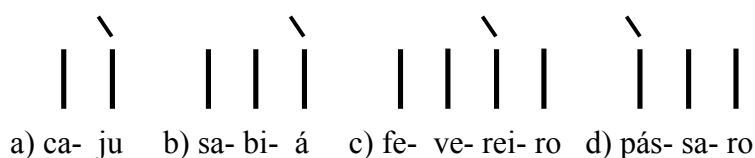
O sentimento do compasso é despertado (...) pela disposição fraseológica de melodias e peças (...). O processo tradicional da determinação do aspecto quantitativo

¹⁵ No momento da passagem para a grafia tradicional, os fenômenos métricos (unidade de tempo e seus múltiplos e submúltiplos), antes associados à figuras únicas, serão representados por figuras determinadas pela unidade. Como as figuras da GT são de valores proporcionais entre si, não absolutos, sua duração dependerá da figura em apreço correspondente à unidade de movimento, não havendo aquele comum preconceito de que a semínima vale somente 1 tempo e a semibreve sempre 4, uma figura "grande e lenta".

do compasso, mediante o emprego prévio da pseudofração indicadora, é superado pela determinação qualitativa sugerida na mensagem sonora das melodias e peças¹⁶.

Esta determinação qualitativa implícita no discurso melódico é fundamentada nas duas fases de todo movimento muscular: contração (ÁRSIS) e relaxamento (TÉSIS), isto é, impulso e repouso. Em música, todo conjunto de unidades possui, alternadamente, estas duas fases que formam, juntas, o "ritmo elementar também chamada INCISO" (Sá, 1990, p. 32). Este último, portanto, "constitui um todo indivisível" (*idem*).

Gazzi de Sá exemplifica esse fenômeno ao realizar a metrificação das palavras através do uso de unidades leves e pesadas que, respeitando a acentuação tônica dos vocábulos, serão diferenciadas graficamente utilizando o acento grave sobre as unidades detentoras do peso. Essa característica altera, por sua vez, a entoação da silabação "tá", sendo dita num registro mais grave para as figuras pesadas e num registro mais agudo para as figuras leves, como no "tic-tac" de um relógio (o "tac" é sempre mais grave, mais pesado).



Os ritmos elementares formados possuem um significado próprio, como as palavras que lhes dão origem. Dessa forma, sua identidade não se estabelece em função das figuras, vistas individualmente, que o comporta, mas sim, a partir da sua junção qualitativa. Isto é, a associação com a palavra está para o ritmo elementar, indivisível, assim como a sílaba está para a figura que a metrifica, leve ou pesada, porém, ainda sem significado musical.

¹⁶ Gazzi de Sá em Introdução ao Método (Sá, 1990. p. 19).

Nessa etapa inicial, a utilização da unidade de movimento para a metrificação das palavras, seja no S.M.B. ou no S.M.T., se dá pela facilidade de execução e atribuição dessas figuras às sílabas. Doravante, a utilização de outras figuras do ritmo na constituição do ritmo elementar se fará presente na medida em que são apresentadas ao aluno.

Esclarecendo ainda mais o significado do ritmo elementar, Gazzzi de Sá define suas fases da seguinte maneira (Sá, 1990, p. 31):

- a 1ª fase é aquela que precede a unidade pesada, sofrendo a sua inevitável atração, única razão de sua atividade, de sua movimentação, de sua dinâmica;
- a 2ª fase se inicia pela unidade pesada, centro de vida desta verdadeira célula musical, podendo ser seguida de outras figuras que lhe serão subordinadas, apenas lhe completando o sentido e por isto mesmo com sonoridade surda;

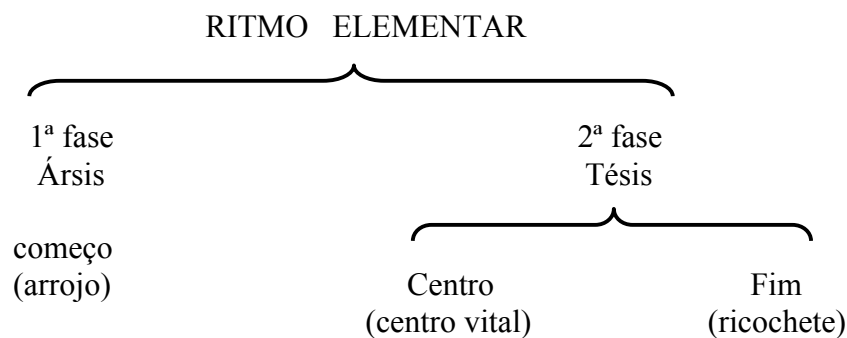
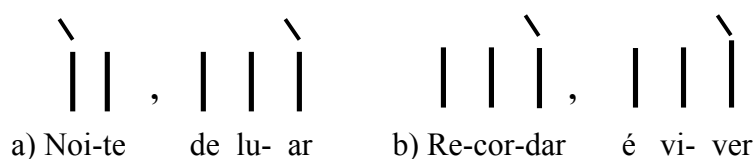


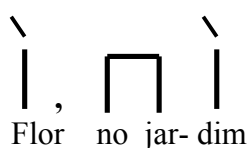
Figura 1. O Ritmo Elementar (Sá, 1990, p. 31)

Igualmente, a metrificação pode ser aferida à combinação de palavras, formando pequenas frases, resultado da soma dos significados dos ritmos elementares que as compõem. Estes são separados por vírgulas, delimitando-os:



Os exemplos acima deixam bastante claro que não é possível dizer "Noite de...lunar" mas "Noite...de lunar" (a preposição "de" faz parte do segundo ritmo elementar e não do primeiro). Igualmente, "Recordar..." pede um complemento que especifique seu significado e lhe dê acabamento, "...é viver".

O ritmo elementar, podendo conter duas fases, o impulso (anacruse) e o repouso (crusa), necessita, obrigatoriamente, para sua existência, somente da 2ª fase, o centro vital: "dada a alta importância da unidade pesada concluímos ser esta a única figura indispensável ao ritmo elementar" (Sá, 1990, p. 31). Em outras palavras, no ritmo elementar podem não haver figuras ársicas antes ou depois da crusa ou tésis. Entretanto, esta última deve estar sempre presente.



 Flor no jar-dim

O trabalho sistemático decorrente da elaboração de ritmos elementares (incisos) a partir de palavras e frases oferecerá grande diversidade para composição de segmentos rítmicos, formadores de estruturas fraseológicas que culminarão na noção de diferentes compassos, fenômeno da linguagem musical proveniente da "necessidade de dar regularidade métrica à sucessão dos incisos (...)" (Sá, 1990, p. 43). Gazzi de Sá desenvolve no aluno o entendimento do compasso como consequência da concatenação de ritmos elementares, possuidores de um centro vital (a unidade pesada) que, por sua vez, representará o início do compasso. Por esse caminho, o entendimento da regularidade rítmica do compasso ganha um sentido musical muito mais profundo, na medida em que o estudante vai tomando consciência dos elementos rítmicos, não somente métricos, nele contidos.

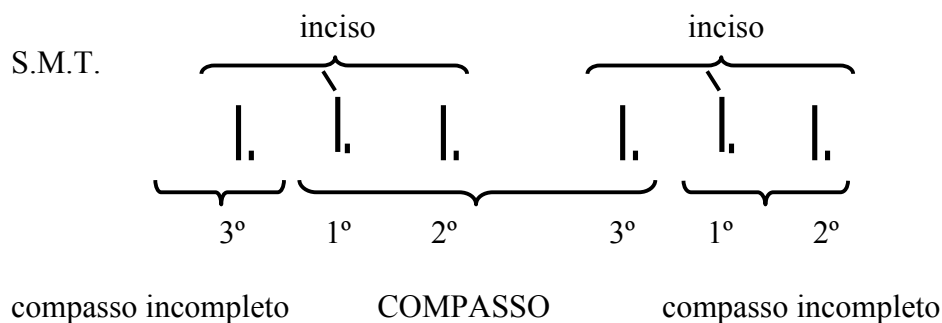


Figura 2. Compasso (Sá, 1990, p. 43)

Finalmente, estabelecendo a quadratura fraseológica, teremos o conjunto de dois incisos formando um *grupo rítmico*, o conjunto de dois grupos rítmicos formando uma *frase* e o conjunto de duas frases formando um *período*. Na figura acima, por exemplo, temos um grupo rítmico constituído por dois incisos, "elemento de vida musical" (Sá, 1990, p. 50), que ao se combinarem tornam-se um organismo de ordem superior. Nas palavras de Gazzi, "o 1º inciso tem prioridade na formação do organismo musical, conferindo diretrizes à sua estrutura. Combina-se ao 2º inciso por repetição ou diversificação" (*idem*). Nesse caso, a combinação resultante é a repetição, "(...) processo mais simples do desenvolvimento" (*ibidem*). Em outras situações, os grupos rítmicos podem se apresentar por diversificação, ou seja, contendo incisos que, em sua estrutura, se diferem tanto quanto às fases do ritmo quanto às figuras utilizadas.

Com todas essas ferramentas, o aluno tem a possibilidade de compor, experimentando construir estruturas rítmicas que falam musicalmente. A visualização desses elementos é oferecida, também, pelo repertório folclórico que, em sua maioria, obedece a estrutura fraseológica trabalhada. Os alunos vão educando seus ouvidos, ao mesmo tempo que se fascinam pelo tanto que se possibilita construir, apoiados pela linguagem falada. O uso desta última, sendo mais próxima ao aluno do que a linguagem musical, ajuda no entendimento do texto musical como resultado do que

se ouve, pensa e realiza. Ninguém, ao ler um livro, diz: "tenho que tomar cuidado para que essas palavras não atrapalhem a fruição da minha leitura!". Nós simplesmente lemos, apreendendo através da grafia o conteúdo implícito no texto. Da mesma forma ocorre com a música, onde a língua falada cria, nesse processo, uma ponte interdisciplinar.

A educação musical não pode constituir-se em uma roda solta na formação da criança. Deve existir coordenação entre o professor de música e os professores de outras disciplinas, para alcançar uma formação integral dos estudantes. Esta formação parte de atividades que apontem a diferentes aspectos do desenvolvimento (Álvarez et al, 2000, p. 5, trad. nossa)¹⁷.


Do mesmo modo, Álvares (2000) considera que "a grafia musical é ensinada quando as crianças se encontram no processo de aprender a ler e a escrever a língua materna" (Álvarez et al, p. 5, trad. nossa)¹⁸. Gazzi de Sá respeita esse princípio e vai mais além, costurando o ritmo da fala com o ritmo da música, alfabetizando o aluno não no português mais no "musiquês".

No método, procura-se entender a música como uma possibilidade nela mesma, e não sobre ela, de comunicação "verbal" (Fuks, 1995). Difere-se, dessa maneira, da maior parte das investidas em se trabalhar o aspecto rítmico, onde a palavra é vinculada somente ao sentido métrico, de tal forma que sua identidade rítmica é ignorada, quiçá contrariada. Um simples exemplo disso, é quando se utiliza palavras como "ligeirinho" para representar a subdivisão da unidade (S.M.B.), tendo-se cada sílaba para cada quarto (ta tu ti tu), sendo a primeira delas o "tá". Ora, o "tá" é por definição pesado (início do gesto), e a sílaba tônica em questão, ou seja, o centro vital desse vocábulo, desse ritmo elementar, corresponde a "ligei**R**inho". Em outras

¹⁷ Texto original: "La educación musical no puede constituirse en una rueda suelta en la formación del niño. Debe existir coordinación entre el profesor de música y los maestros de las otras asignaturas, para lograr una formación integral de los estudiantes. Dicha formación parte de actividades que apuesten a diferentes aspectos del desarrollo".

¹⁸ Texto original: "La grafia musical se enseña cuando los niños se encuentren en proceso de aprender a leer y a escribir la lengua materna".

palavras, se quisemos metrificá-la para, assim, representar o "tá tu ti tu" (subdivisão),

esta se iniciaria no "ti", anacrusticamente: 

ti tu tá tu
li-gei-ri-nho

Em Gazzzi de Sá, a grafia torna-se, portanto, "um instrumento epistêmico (...) no processo de construção do conhecimento" (Salles, 1998, p. 21) e visualização daquilo que se experimenta musicalmente, em discurso.

2.2.2 Aspecto Melódico

Como já foi dito anteriormente, a elaboração de uma metodologia é, indubitavelmente, um processo que, por via de regra, é limitador. Esta refletirá aspectos que, sob a análise de seu criador, possuem maior relevância para o aprendizado dos conteúdos apresentados. Da mesma forma, esta análise se apresenta por um conjunto de constatações que resultarão na elaboração de conceitos, construindo, por sua vez, caminhos e direções mais ou menos abrangentes. Esses caminhos conduzem a pontos específicos, não contemplando, assim, todas as possibilidades. Entretanto, se bem sedimentados, proporcionam uma descoberta consciente onde, no caso do Método de Musicalização Gazzzi de Sá, Ritmo e Som se correlacionam através da relação dinâmica e discursiva estabelecida por tensão e repouso, inerente aos dois aspectos, rítmico e melódico. Portanto, para desenvolver o estudo dos sons, ou melhor, da função dos sons e seu papel aliado ao discurso melódico, Gazzzi limita-se (conscientemente) ao terreno mais íntimo do "ouvido ocidental": a tonalidade.

As tonalidade são trabalhadas, desde o início, com o emprego dos graus da escala, atribuindo-se ao primeiro grau o nome da nota que lhe fixa a altura, a qual será determinada por meio do diapasão, criando no órgão vocal do educando a sensação da altura exata do som¹⁹.

¹⁹ Gazzzi de Sá em Introdução ao Método (Sá, 1990. p. 18).

No processo de musicalização, dentro dos parâmetros tradicionais, o contato com a partitura e sua leitura são fatores significativos para uma educação musical consistente. Como vimos no primeiro capítulo, a leitura possui um papel indispensável para o desenvolvimento, visto que essa habilidade representa a capacidade de compreensão auditiva do aluno, onde "é necessário, primeiro, conceber e formar uma impressão mental do som e, depois, emití-lo de maneira correta" (Goldemberg, 2000, p. 7). Dentre as propostas mais recorrentes para o trabalho sistemático da leitura musical cantada, constam os métodos de leitura relativa e de leitura fixa.

No sistema de leitura relativa, conhecido, também, como "dó" móvel²⁰, as alturas, abordadas de maneira não absoluta, ou seja, sem a relação exata do que se diz com o que se lê, compreendem relações funcionais dentro do contexto escalar que estão inseridas. Este procedimento têm origem no sistema de solmização de Guido D'Arrezzo, onde, baseado em hexacordes (tom, tom, tom, semitom, tom, tom), a estrutura intervalar é mantida, entretanto, podendo partir de notas (tônicas) diferentes (Goldemberg, 2000). Nessa estrutura hexacordal, a referência maior é a posição do semitom "mi-fã" dentro da série (o germe do tonalismo) que, por sua vez, será relacionada à toda ocorrência desse intervalo, alterando, assim, o nome das outras notas, de tal maneira "que as sílabas possam ser utilizadas em transposição para qualquer tonalidade, em contraposição ao dó fixo, no qual as sílabas correspondem a frequências invariáveis para cada nota" (Apel *apud* Goldemberg, 2000, p. 10).

Concedendo, pois, uma característica relativa ao único semitom do hexacorde, paradoxalmente, estabelece, porém, "um marco fixo" (Scholes *apud* Goldemberg, p.

²⁰ A escala maior, na leitura relativa, é lida, independente da tonalidade, com os nomes das notas dó, ré, mi, fã, sol, lá e si, correspondentes à escala de dó maior, também denominada escala-modelo por não possuir nenhuma alteração (sustenido ou bemol) em sua estrutura. Igualmente, no modo menor serão utilizados os nomes das notas lá, si, dó, ré, mi, fã e sol, correspondentes à escala de lá menor, tonalidade relativa à dó (Fonterrada, 2008).

10) dentro dos modos, os quais, por sua vez, eram variáveis quanto a posição do semitom.

Logo, "fala-se em sistema móvel ou relativo, quando o modo de designar as notas musicais expressa de forma prioritária as funções melódicas da escala [e não a altura fixa dos sons]" (Goldemberg, 2000, p. 10). Entretanto, fixar o nome aos sons correspondentes às notas possibilita tanto a memorização dos intervalos e suas qualidades, independentes do contexto que estejam associados, seja ele modal, tonal ou atonal, quanto à visualização de planos tonais distintos que são, assim, formados a partir dos mesmos parâmetros.

Os dois procedimentos para leitura possuem, portanto, vantagens e desvantagens quanto sua aplicação, conduzindo à questão: seria possível conjugar de alguma forma os dois caminhos, extrair suas vantagens, produzindo no aluno a percepção funcional das notas, mantendo, por sua vez, a relação exata com a altura do som? Nas palavras de Fonterrada (2008), em países latinos onde a prática do dó fixo é mais difundida "não faz sentido o esforço para desaprender o culturalmente aceito e atrelar esses mesmos nomes a organizações em altura relativa, sem dúvida, um complicador" (Fonterrada, 2008, p. 158).

Gazzi de Sá escolhe um caminho que abarca esses dois tipos de leitura, substituindo os nomes das notas por números que representam os graus da escala. Como foi dito anteriormente, o método aborda o aspecto tonal da linguagem musical por este ser mais próximo à percepção do aluno e mais representativo dentro do repertório folclórico. Por esse caminho, torna-se imperativo que a descoberta dos sons que comportam a escala dêem a noção de repouso proporcionado pela *tônica*, nota que dá nome à escala e que, por sua vez, define as notas correspondentes aos outros graus.

Tendo como referência a escala de dó maior, Gazzi estabelece a relação das notas com os graus, ao mesmo tempo que produz a experiência funcional da tônica enquanto grau de maior resolução.

Se você cantar a escala-padrão, dita ESCALA DE DÓ MAIOR, ascendente com o nome das notas ou com os graus e parar no **si** ou no **7º grau**, sentirá a necessidade de cantar imediatamente o **dó** ou o **8º grau** por causa da sensação de repouso, de acabamento, de conclusão que este lhe dará. (...) Do mesmo modo se você cantar descendente esta escala com o nome das notas ou os graus e parar no **ré** ou no **2º grau**, sentirá a necessidade de cantar o **dó** ou o **1º grau** (Sá, 1990, p. 26).

dó	ré	mi	fá	sol	lá	sí	dó		dó	si	lá	sol	fá	mi	ré	dó
						^									^	
1	2	3	4	5	6	7	8		8	7	6	5	4	3	2	1

A partir dessa experiência, fica claro que a tônica é um "ponto de atração dos sons da escala" (Sá, 1990, p. 27) , isto é, onde esses, 2º e 7º graus, se resolvem, por sua vez, atraídos pelo "1". Surge, pois, a definição da "tônica que se impõe sobre as demais notas da escala, polarizando-as" (Wisnik, 1989, p. 114). De igual modo, a tônica depende desses sons à sua volta para que a trama em questão se faça presente e os pilares da tonalidade sejam estabelecidos: "é o poder tensionante e o poder resolutivo da tonalidade" (*idem*, p. 115) em diálogo. Dessa forma, Gazzi estabelece duas classificações possíveis aos graus da escala quanto à sua qualidade, ou seja, sua função: *resolutivo* e *apelante*. Esses dois tipos de sons possibilitam um jogo melódico de pergunta e resposta onde a primeira é inerente aos sons apelantes e a segunda aos sons resolutivos, formando grupos melódicos de no mínimo dois sons que se dialogam:

1	2	?	2	1.		8	7	?	7	8.
⤵						⤵				

O segundo grupo, por sua vez, de caráter conclusivo, complementa a mensagem deixada pelo grupo anterior, completando o discurso e encerrando a

terminação, os grupos em "grupo-pergunta, para realizar a entoação necessária à interrogação (...) e o grupo-resposta (...), devido ao sentido conclusivo, terminal, que a tônica encerra" (Sá, 1990, p. 41).

Entretanto, a vivência dos sons não se limita somente à esta primeira série. Os demais graus da escala são inseridos na medida em que sua função é entendida a partir das atrações entre os graus apelantes e resolutivos.

Já vimos que o 7 é irresistivelmente atraído pelo 8 ou 1. Do mesmo modo se você cantar uma escala descendente partindo do 8º grau e demorar na entoação do 4º, sentirá que este grau é atraído pelo 3º. O 3º grau, que tem o nome de *mediante*, constitui um lugar de atração da escala. Sendo a tônica a atração principal, a *mediante* é atração secundária e, por este motivo, traz maior variedade à frase musical (...). A *mediante* tem como sons atraídos para si a *subdominante* ou 4º grau (...) e a *sobretônica* ou 2º grau que sabemos ser som também atraído pela tônica (Sá, 1990, p. 77).

Com o surgimento do 3º grau, constitui-se uma nova série: "2 3 4". Esta série, também formada por três sons, é exatamente a inversão da série "7 1 2", isto é, o semitom que antes era formado pelos 7º e 1º graus encontra-se, agora, entre o 3º e 4º graus, na parte superior da série, ocorrendo, da mesma forma, a troca de posição do tom. O único intervalo disjunto presente nas duas séries, formado pelas extremidades, ou seja, a terça menor (um tom e meio), mantêm-se o mesmo. Quanto às funções, há, igualmente, um grau resolutivo (3) no centro da série, atraindo, por sua vez, os dois graus apelantes (2 e 4)²³.

Crescem, portanto, as possibilidades de grupos melódicos para estabelecer maior variedade ao diálogo musical. Da mesma forma, teremos grupos-pergunta e grupos-resposta que, na presente série, ainda com no mínimo dois sons e por grau conjunto, poderão ser formulados. Por exemplo:

$$\begin{array}{cccc} 3 & 4 & ? & 4 & 3 . \\ \frown & & & \frown & \\ & & & & \end{array} \quad \begin{array}{cccc} 3 & 2 & ? & 4 & 3 . \\ \frown & & & \frown & \\ & & & & \end{array}$$

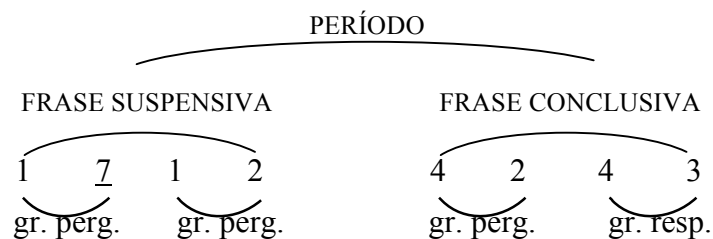
²³ Note que o 2º grau, por pertencer às duas séries, possui duas possibilidades de resolução, ou no "1" ou no "3".



Entretanto, apesar do "3" representar, como o "1", um ponto de atração na escala, este último caracteriza-se quanto tônica, o principal centro de repouso, por sua vez, um grau resolutivo *absoluto*. O 3º grau é, portanto, um grau resolutivo *relativo*, compartilhando a mesma função com o 1º grau, porém, apresentando uma nova característica à formação dos grupos-resposta, concluindo-os, mas dando margem, eventualmente, à continuação, proporcionando maior dinamismo ao discurso.

Portanto, a junção de dois sons, formando um grupo melódico, pode evoluir à noção de *frases melódicas*, formadas a partir da combinação dos grupos entre si. As frases distinguem-se, pois, pela natureza funcional dos grupos que às encerram, podendo ser classificadas em *suspensivas*, quando o 2º grupo termina com um grau apelante, e *conclusivas*, quando termina com um grau resolutivo. Por sua vez, a frase conclusiva, quando encerrada pela tônica, se chamará *conclusiva absoluta*, e quando encerrada pelo "3", se chamará *conclusiva relativa*. Entretanto, o organismo musical de maior extensão será representado pelo conjunto de duas frases, o *período*, sendo a primeira suspensiva e a segunda conclusiva (relativa ou absoluta).

O esquema abaixo mostra, semelhante ao aspecto rítmico, a quadratura correspondente à interação de todos os organismos melódicos, delimitados pelas ligaduras que "servem para indicar onde o pensamento musical está coeso, unido, inseparável" (Sá, 1990, p. 56).



Entretanto, a razão de haver somente dois sons em cada grupo melódico não foi ainda exposta. Porque não constituir o grupo de três ou até quatro sons? A razão justifica-se pela relação que Gazzi estabelece entre a quadratura fraseológica do ritmo e do som.

Como vimos anteriormente, a menor manifestação rítmica imbuída de significado é o inciso ou ritmo elementar, detentor de um centro vital que pode ser adornado por uma fase anacrústica e complementado, posteriormente, por figuras de sonoridade surda. No grupo melódico, equivalente ao grupo rítmico, "cada som constitui uma síntese de *inciso melódico*, tendo as mesmas características do inciso rítmico já estudado" (Sá, 1990, p. 56). Isto é, da mesma forma que o tempo pesado é indispensável para a vida do inciso rítmico, o inciso melódico tem sua mensagem sintetizada pelo som que lhe confere significado funcional. Em outras palavras, os dois sons constituintes do grupo-síntese, representam, na verdade, uma "estrutura [que] nos servirá de modelo para improvisação rítmica ou melódica e a elaboração dos pensamentos musicais" (Sá, 1990, p. 56). Essa elaboração se dará a partir do uso de notas melódicas, ou seja, graus que servirão de adorno a cada um dos incisos melódicos do grupo, esses últimos chamados de *sons-síntese*. Conforme a natureza do adorno, as notas melódicas podem ser de quatro espécies: bordadura, apoiatura, nota de passagem e escapada²⁴. Dessa forma, o som-síntese ganha maior significação quanto ao seu conteúdo, na medida em que são empregadas notas melódicas de natureza funcional oposta que transformam, por sua vez, o grupo-síntese em grupo

²⁴ As definições das notas melódicas constam no Método de Musicalização (Sá, 1990), p. 60-61. Achei por bem discriminá-las por considerar a abordagem simples e clara: a) **bordadura** é a nota melódica de valor rítmico leve que, partindo da nota real, volta à mesma, mantendo o intervalo conjunto inferior ou superior; b) **apoiatura** é o som conjunto superior ou inferior precedendo a nota real e em valor rítmico sempre pesado; c) **nota de passagem** é o som conjunto leve, ascendente ou descendente, entre duas notas diferentes; d) **escapada** é o som leve colocado entre os dois sons de um movimento melódico e em sentido contrário ao mesmo. Forma intervalo conjunto com o primeiro som do movimento melódico e intervalo disjunto com o segundo. Pode ser inferior ou superior.

melódico. Abaixo, seguem alguns exemplos onde, a partir do grupo-síntese, cada espécie de nota melódica, submetida ao som-síntese que adorna, elabora a linha melódica.

Bordadura

grupo-síntese: 2 1 com nota melódica $\begin{array}{ccccccc} | & | & \backslash & | & | & \backslash \\ 2 & 1 & 2 & , & 1 & \underline{2} & 1 \end{array}$

Apojatura

grupo-síntese: $\underline{2}$ 1 com nota melódica $\begin{array}{cccc} \backslash & | & \backslash & | \\ 1 & \underline{2} & , & 2 & 1 \end{array}$

Nota de passagem

grupo-síntese: 2 4 com nota melódica $\begin{array}{ccccccc} | & | & \backslash & | & | & \backslash \\ 4 & 3 & 2 & , & 2 & 3 & 4 \end{array}$

Escapada

grupo-síntese: $\underline{2}$ 2 com nota melódica $\begin{array}{ccccccc} | & | & \backslash & | & | & \backslash \\ | & | & | & , & | & | & | \\ 1 & 2 & \underline{2} & , & 1 & \underline{2} & 2 \end{array}$

Como é possível notar, o centro vital do inciso rítmico corresponde ao som-síntese, parte principal do inciso melódico. Por sua vez, as partes não essenciais dos incisos melódicos, as notas melódicas, correspondem as figuras leves do inciso rítmicos, submetidas à crusa (tempo pesado)²⁵.

Com o surgimento da série "2 3 4", ocorre, assim, a fusão com a primeira série estudada, a " $\underline{2}$ 1 2", unidas pelo 2º grau. Até então, no método, os capítulos destinados ao estudo do aspecto melódico eram denominados "Função dos Sons". Neste momento, Gazzzi introduz o título "Modo Maior", justificando-o na composição da série " $\underline{2}$ 1 2 3 4":

²⁵ A apoiatura, por ser uma nota melódica de natureza pesada, é a única espécie que ocorre, portanto, na crusa do inciso rítmico, deslocando o som-síntese e conferindo-lhe caráter leve.

Os semitons $\underline{1}$ e $3\ 4$, respectivamente pertencentes a estas duas séries²⁶, apresentam atração em sentido oposto: $\underline{1}$ ascendente e $3\ 4$ descendente. Estas atrações, quando reunidas na mesma série, constituem os elementos que definem o MODO MAIOR, as suas mais fortes características: os dois semitons (Sá, 1990, p. 106).

A atribuição dos dois semitons à definição do modo maior (entende-se como "modo" a maneira como os semitons se dispõem na série) é devida às atrações em sentidos opostos dos graus 7º e 4º. Isto é, ao resolverem-se nos graus 1 e 3, resrespectivamente, dissolvem o *trítano*, afirmando, por sua vez, o poder resolutivo da tônica e dos graus que com esta possuem afinidade funcional, neste caso, o "3". Nas palavras de Wisnik (1989, p. 129), "o trítano, admitido na função dominante [apelante] como elemento tensionador, se presta a ser resolvido através dos retornos repousantes à tônica".

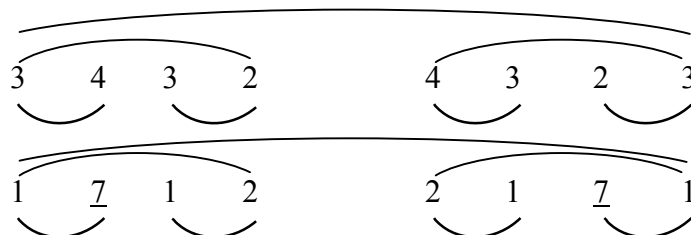
Até então, o trabalho com as séries advém de uma perspectiva melódica (horizontal), onde o reconhecimento da função dos sons e do seu papel dialogador se dá pela relação existente entre os graus. Prevalece-se a sucessividade que conduz a mensagem sonora a partir do que aconteceu para o que vai acontecer, onde a melodia,

mesmo quando não acompanhada de acordes, (...) é depositária da linguagem da simultaneidade onde o [seu] fio (...) não dá nenhum ponto sem nó harmônico. Se a melodia pentatônica de uma flauta japonesa tem aquele caráter encantador e dolorosamente nostálgico (...) na sua recorrência circular a uma dimensão, a melodia de uma flauta solo bachiana subordina vários planos melódicos e harmônicos, através de suas cadências e modulações. Ela transita pelas regiões sonoras criando territórios, desfazendo-os, opondo-os e levando-os à resolução, através de peripécias de caráter nitidamente discursivo. A "fala" da melodia se dá como um fraseado progressivo, um fio lógico em que se distinguem claramente o "antes" e o "depois" na linearidade do tempo, distinção que a música modal dissolve quase sempre na repetição circular (Wisnik, 1989, p. 132).

Contudo, "tensão e repouso não se encontram somente na frase melódica (horizontal), mas na estrutura harmônica (vertical)" (Wisnik, 1989, p. 114). Esta última, confere à melodia um significado musical que extrapola a individualidade do som, ajustando-o dentro de um contexto sonoro onde a relação intervalar e a afinidade funcional estabelecem estruturas acordais, culminando na existência de um pólo

²⁶ Séries " $\underline{1}\ 2$ " e " $2\ 3\ 4$ ".

cadencial (Wisnik, 1989). Com isso, surge, portanto, uma nova experiência, um novo prazer na música, denominada a *simultaneidade dos sons*. Essa simultaneidade é fruto da afinidade funcional dos graus entre si, entendendo-se por afinidade não aquilo que necessariamente apraz ao ouvido, mas enquanto mensagem harmônica (resolutiva ou apelantes) compartilhada, dentro da série, por sons que são funcionalmente equivalentes.



Os dois períodos-síntese acima, se cantados simultaneamente, reforçam o significado implícito em sua estrutura melódica onde, por movimento paralelo ou contrário das linhas, encadeiam funções harmônicas inerentes a cada som-síntese (apelantes: $\underline{7}$ 2 4; resolutivos: 1 3).

Essa sucessão simultânea das funções leva o aluno ao reconhecimento do acorde da tônica, mais tarde, completado pelo 5º grau, determinado pela atração natural dos sons apelantes aos resolutivos, e à identificação, por sua vez, da mesma estrutura vertical formada pela afinidade dos graus apelantes. Dessa maneira, notando-se que esse afinidade, se estabelece pelo intervalo da terça, onde a interdependência dos sons conduz a noção de acorde, no caso, de três sons (tríades), cada estrutura dessa é, portanto, sintetizada, quanto à sua função, pelos graus que lhe dão origem, isto é, pelas notas fundamentais. Nesse momento, o aluno é levado, com o uso desses graus, a "fazer harmonizações muito simples com o emprego dos graus tonais, o que lhe proporciona a participação viva no elemento harmônico e, como consequência, o começo de sua educação polifônica" (Sá, 1990, p. 19).

De início, ainda com o uso da série "7 1 2 3 4", a harmonização das melodias é feita a partir da elaboração de uma segunda voz que, utilizando os graus "1" e "7", reforça o encadeamento implícito no material melódico ao colocar tais graus nos momentos correspondentes à mudança harmônica. Aliado a isso, o estudo das melodias presentes no método desenvolve-se a partir da análise dos seus aspectos rítmico e melódico, e da existência de um novo conceito dentro da construção melódica, a *unidade orgânica*.

Na análise do aspecto rítmico será avaliado, pela concatenação dos incisos e identificação dos tempos pesados, (a) o compasso, (b) a divisão fraseológica quanto à formação dos grupos rítmicos compostos, cada um, por dois incisos e (c) a natureza da organização desses organismos, por repetição ou diversificação.

O aspecto melódico será, por sua vez, estudado a partir da verificação dos sons-síntese e das notas melódicas, a estes subordinadas, de cada inciso. "O encadeamento [harmônico], isto é, as passagem (...) [dos sons síntese] apelantes para (...) [os] resolutivos [entremeados pelas notas melódicas], efetua-se tomando por base as notas mais graves de ambas as categorias" (Sá, 1990, p. 123).

No último momento da análise, o aluno é levado a identificar a unidade orgânica. Este elemento estrutural, distinto aos conteúdos até agora estudados, mas a estes relacionado, "baseia-se na repetição de um desenho melódico (um determinado grupo de sons) que constitui o mais importante princípio da estrutura musical. Este desenho pode sofrer variantes sem que por isso perca seu aspecto característico" (Sá, 1990, p. 123). Em outras palavras, corresponde à uma idéia musical, policórdios²⁷ ou

²⁷ O policórdio é a reunião de graus conjuntos, ascendentes ou descendentes, formados a partir dos sons da série. Os mesmos podem constituir-se de dois sons (dicórdios), três sons (tricórdios), quatro sons (tetracórdios), etc, dependendo do número de sons da série em estudo (na série "7 1 2", por exemplo, formam-se somente dois dicórdios e um tricórdio). Segundo sua composição, podem ser maiores, menores ou diminutos em função do intervalo formado pelos graus extremos. Segundo sua terminação, podem ser conclusivos ou suspensivos. Gazzzi, por sua vez, realiza, em cada série, a identificação

intervalos que pode manifestar-se diversas vezes na melodia pelo processo de transposição ou "desenho em sentido oposto ao originalmente apresentado", isto é, por inversão. Apesar de Gazzi não citar, podemos atribuir, também, à elaboração da unidade orgânica a interpolação ou emissão de idéias, produzindo sua aumento ou diminuição. Para exemplificar esse processo, analisemos a seguinte melodia²⁸:

SMT

B: a b

B: a b

B: a b

B: a b

sistemática de cada policórdio, exercitando no aluno tanto o domínio dos graus como, também, a visualização de todos os intervalos da série formados por suas extremidades.

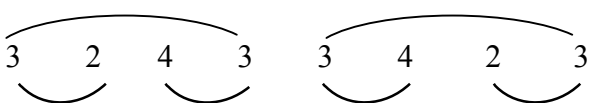
²⁸ Melodia (e) (Sá, 1990, p. 89). No método, as melodias são apresentadas divididas em grupos para que a visualização de sua construção fraseológica seja facilitada. As letras ao lado de cada grupo norteiam a sua estrutura: maiúsculas correspondendo ao grupo e minúsculas aos incisos. Quanto às maiúsculas, (A) ou (B), indica-se, respectivamente, os grupos com repetição ou diversificação de incisos. Quanto às minúsculas, estabelece-se a letra (a) ao primeiro inciso e às suas posteriores repetições durante a melodia e as demais letras do alfabeto (b), (c), (d), (e), etc, às outras possibilidades de construção rítmica que ocorrerem na melodia, respeitando a ordem alfabética necessária a sua apresentação.

Aspecto Rítmico

Compasso binário de divisões ternárias, com quatro grupos rítmicos do mesmo tipo: B: a b

Em todos os grupos (B) o 1º inciso (a) é formado por uma unidade pesada (2ª fase do ritmo elementar). O 2º inciso (b), é formada por três terços (1ª fase) e duas unidades (2ª fase), sendo a primeira acentuada.

Aspecto Melódico

Período-síntese: 

1º grupo

1º inciso: som-síntese (3).

2º inciso: bordadura superior (3 4 3) e som-síntese repetido (2 2).

2º grupo

1º inciso: som-síntese (4).

2º inciso: (4 3 2) notas reais com nota de passagem. O último (3) é som-síntese.

3º grupo

1º inciso: som-síntese (3).

2º inciso: bordadura inferior (3 2 3) e som-síntese repetido (4 4).

4º grupo

1º inciso: som-síntese (2).

2º inciso: repetição do som-síntese (2 2) e som-síntese (3).



Sons-síntese: 3 2 4 3 3 4 2 3

Encadeamento: 1 7 7 1 1 7 7 1

Unidade Orgânica

Formada pelo dicórdio (3 2) do 1º grupo, o qual é transposto nos 2º grupo e invertido nos demais

Como podemos notar, é através do som-síntese, o esqueleto da melodia, que a linha delinea o seu percurso e onde a função harmônica será conduzida. Entretanto, o

encadeamento não será consequência somente do som-síntese mas, também, do emprego de outras *notas reais*²⁹. Vejamos no seguinte exemplo³⁰:

SMB
B: a b

B: c d

B: a b

B: c d

Aspecto Rítmico

Melodia de quatro grupos em compasso ternário com divisões binárias:

B: a b

B: c d

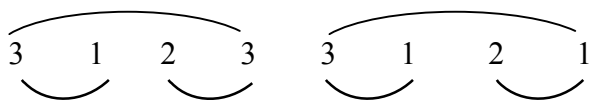
B: a b

B: c d

²⁹ A nota real é aquele som, dentro do inciso, que, não sendo uma nota melódica, (a) ou compartilha a mesma função do som-síntese, reiterando-o, isto é, pertence às notas do acorde em questão (b) ou produz num mesmo inciso um encadeamento harmônico com o som-síntese por não ser da mesma natureza funcional. Concluímos, portanto, que todo som-síntese, o "esqueleto" da melodia, é nota real, mas nem toda nota real é som-síntese.

³⁰ Melodia nº 13 (Sá, 1990, p. 126-128).

Aspecto Melódico

Período-síntese: 

1º grupo

1º inciso: som-síntese (3).

2º inciso: dicórdio descendente do 1º grau, nota real (2) e som-síntese (1). O

encadeamento deste grupo é resolutivo-apelante-resolutivo.

2º grupo

1º inciso: nota real (1) e som-síntese (2).

2º inciso: bordadura inferior do (2) nota real. O último (3) é som-síntese e o (1) nota real.

3º grupo - repetição do 1º

4º grupo

1º inciso: nota real (1) e bordadura superior do som-síntese (2 3 2).

2º inciso: nota real (1) e som-síntese (2), bordadura superior do (2) nota real. O último (1) é som-síntese



Sons-síntese

(e notas reais):

Encadeamento: 1 7 1 1 7 1 ... 1 7 1 7 1

Unidade orgânica

O tricórdio 3 2 1 forma a unidade orgânica.

O 1º e 3º grupos apenas formados do tricórdio 3 2 1.

No 2º grupo temos o tricórdio invertido (1 2 3), precedido do 1º e 2º graus e seguido do 1º grau.

No 4º grupo o tricórdio apresenta-se ascendente e descendente (1 2 3 2 1).

Este trabalho torna-se, por sua vez, mais rico, tanto melodicamente quanto harmonicamente, com o surgimento de duas novas séries: a "7 1 2 3 4 5" e a "7 1 2 3 4 5 6". Melodicamente, o 5º grau apresenta-se tanto como grau resolutivo, por ser o ponto de resolução do 6º grau e por pertencer ao acorde da tônica, quanto como

um grau apelante, por resolver-se, também, no 1º grau. Harmonicamente, surgem todos os sons que compõem os grau tonais, ou seja, aqueles graus que têm significado oposto ao da tônica: "são dinâmicos, inquietos, instáveis, precisam de resolução e a tônica é o grau que mais lhe convém" (Sá, 1990, p. 191). São estes o 4º e o 5º, denominados *subdominante* e *dominante*, respectivamente.

Estes graus, sintetizando, resumindo o conteúdo musical de uma melodia, lhe proporcionam ao mesmo tempo maior coesão dos som. Na interdependência destes sons uma hierarquia se estabelece, com o predomínio de um deles - a tônica. Temos, então, a TONALIDADE de onde provém a denominação GRAUS TONALIS para tônica, a dominante e a subdominante (Sá, 1990, p. 192).

Dessa forma, as possibilidades harmônicas aumentam, onde, com uma paulatina elaboração dos aspectos rítmicos e melódicos, as melodias são harmonizadas à três vozes pelo emprego dos graus tonais, não somente com as fundamentais de cada acorde, mas com o encadeamento de todas as notas que os compõem.

Além das séries correspondentes ao modo maior, Gazzzi aborda o modo menor a partir da noção de tonalidade relativa. Ou seja, sendo o som 6, na série maior, a tônica da série menor, este, por sua vez, é chamado de "1" e, por meio de alguns exercícios cantados, fixa-se o repouso nesse grau. Portanto, para a correta adequação dos graus, "há a necessidade de aproximar o 3 do 2 para formar um semitom (2 -3) correspondente ao semitom $\frac{7}{1}$ da escala maior. (...) o sinal de MENOS (-) é empregado para aproximar um som do grau precedente" (Sá, 1990, p. 179).

Conduzindo, portanto, através desse procedimento, Gazzzi enfatiza, segundo Álvarez (2000), o aspecto tonal das escalas. Entretanto, logo em seguida, partindo de um mesmo "1", o aluno é levado a cantar "alternando o tricórdio maior [1 2 3] e o tricórdio menor [1 2 -3] de tônica" (Sá, 1990, p. 179). Dessa forma, trata-se o reconhecimento das tonalidades por um aspecto modal.

Quando o professor trabalha em um exercício o reconhecimento do modo maior e menor, é fundamental que se utilizem as tonalidades relativas paralelas [homônimos]: Do maior - Do menor, Sol maior - Sol menor, etc; assim se evita o cambio de tónicas e se reafirma o sentido de modalidade (Álvarez, 2000, p. 6-7; trad. nossa³¹).

Portanto, o modo menor é representado pela série "7 1 2 -3 4 5 -6", onde os semitons "2 -3" e "5 -6" definidores desse modo, correspondem, respectivamente, aos semitons "7 1" e "3 4" do modo maior. Gazzí mantém, por sua vez, a sensível para que o ambiente tonal se faça presente em ambas as séries.

No início da musicalização conseguida mediante este processo já é possível a passagem para a grafia tradicional através da recíproca desse trabalho: o aluno que até então via graus e lia nome de notas, passa a ver cabeças de notas e ler graus³².

Um aspecto importante do Método Gazzí de Sá que, até agora, não foi exposto é a maneira como é encaminhada a leitura na pauta. Desde a composição da série "7 1 2", Gazzí apresenta a pauta de uma linha frente a mínima necessidade de lugares exigida pela série. Com o acréscimo de novos graus e com a flexibilidade de fixação do "1" em várias posições, são adicionadas à pauta novas linhas até o momento em que chega-se ao pentagrama. Dessa maneira, a noção intervalar das séries, o aspecto funcional dos sons, a leitura com nome das notas, em várias escalas, dos graus da escala, permutando de lugar na pauta pela flexibilidade de fixação da tónica, treina o aluno de forma natural a lidar, na grafia tradicional, com diversas claves, que vão, somente, alterar a posição das notas. Estas, entretanto, terão significado mais abrangente por representarem função específicas dentro do contexto escalar, na medida em que as tonalidades são vistas como fruto da posição dos semitons constitutivos do modo. Pelo mesmo motivo, surge a necessidade do emprego das alterações (# e

³¹ Texto original: Cuando el profesor trabaje en un ejercicio de reconocimiento del modo mayor y menor, es fundamental que se utilicen las tonalidades relativas paralelas: Do mayor – Do menor, Sol mayor – Sol menor, etcétera; así se evita al cambio de tónicas, y se reafirma el sentido de modalidad.

³² Gazzí de Sá em Introdução ao Método (Sá, 1990. p. 19).

b)³³, onde o primeiro, nas escalas maiores da ordem dos sustenidos, altera o 7º grau para que este se torne a *sensível* da tônica desejada ($\underline{7} \rightarrow 1$). O segundo, nas escalas maiores da ordem dos bemóis, altera o 4º grau, para que, da mesma forma, se estabeleça uma "dupla sensível" (Wisnik, 1989, p. 140) junto ao "7" ($4 \rightarrow 3$), constituindo o *diabolus*, tão evitado, *in musica*.

³³ No âmbito do tonalismo, a presença das alterações nas escalas de modo menor e sua adequação àquele é vista em comparação com a formação das escalas do modo maior, ou seja, o conceito de escalas relativas. Isto se dá em função de sua natureza modal que exige, em adição às alterações já estabelecidas (2º grau na ordem dos sustenidos e 6º grau na ordem dos bemóis), o uso de uma *sensível artificial*. Isto é, fenômeno polarizador obrigatório que, dentro dos padrões tonais, estabelece uma tônica.

CONCLUSÃO

Como pudemos ver ao longo desta pesquisa, tratar a questão da escrita e leitura musical não é, definitivamente, um assunto tão simples quanto parece. Na verdade, simples nunca foi.

Do ponto de vista histórico-educacional, a presença da grafia musical no processo de ensino da música sempre foi motivo de controvérsia. Observamos que na primeira metade do século XX eclodiram, no estrangeiro, diversas correntes metodológicas propondo novas maneiras de encarar a música em sala de aula. O principal objetivo era inserir o aluno no processo de construção do conhecimento musical, sem desconsiderar, ainda, o aspecto escrito mais relacionado à tradição erudita. Outros pensadores e educadores da música da segunda metade deste século viriam propor outros ideais para a educação, pautados na experimentação, conjugando, por sua vez, diversas manifestações artísticas. Neste caso, foi priorizada uma relação maior com a música contemporânea, desconsiderando, na maior parte dos casos, as práticas relacionadas à linguagem tradicional.

Essas correntes exerceram grande influência no Brasil, provocando, por sua vez, adaptado ao nosso contexto, um quadro educacional, em termos, parecido: mesmas tendências, procedimentos e metas gerados a partir de questões referentes, de maneira geral, a como, porquê e o quê ensinar.

Dessa forma pudemos constatar que, no Brasil, as investidas em estabelecer meios educacionais tendo como base metodologias estrangeiras (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Payter, Schaffer, Swanwick, entre outros) esbarraram com um contexto social bem diferente dos quais esses procedimentos foram concebidos. É claro que, quando falamos em educação, estamos nos referindo ao ser humano como

um todo, oriundo donde for. Entretanto, é preciso ter em mente as particularidades de cada cultura e sociedade para que, sejam quais forem os caminhos escolhidos, o ensino da música não se torne algo distante, mas que, acima de tudo, desperte no aluno uma audição crítica, capaz de fazê-lo inserir-se cada vez mais em seu meio. Dessa forma, o aluno, tendo em vista ferramentas que estejam ao seu alcance, produz a capacidade e, sobre tudo, a curiosidade de investigar os fenômenos sonoros.

Nesse processo, tendo em vista a escrita musical como algo tão utilizado mas, também, demasiadamente contestado, se fez necessário avaliar sua importância, sua presença e formas de abordagem na construção do conhecimento musical, justificado, simplesmente, pela inicial controvérsia. Como resultado dessa investigação, foi visto que a negação da grafia vai de encontro à possibilidade de uma musicalização integral, onde o aluno defronta-se com o fenômeno sonoro e utiliza a escrita como meio de reflexão, elaboração e experimentação consciente do pensamento musical. Entretanto, o seu uso sem propósito, isto é, sem ater-se, acima de tudo, à matéria prima que move a conscientização da música enquanto linguagem, ou seja, o som (entenda-se este termo por um aspecto mais amplo que somente a altura das notas), desfavorece o entendimento da música como sendo um "personagem" vivo, pronto para adentrar em nossos ouvidos e transmitir, pelo equilíbrio entre intuição e objetividade, o seu discurso.

Em um segundo momento, tentou-se mostrar uma metodologia que abarcasse a escrita e a leitura musical por uma perspectiva consciente, ou seja, como instrumento mediador entre música e compreensão, buscando a musicalização lúdica, porém profunda em seus aspectos estruturais. Ao mesmo tempo, apresentar seu acerto no contexto de nosso país como fruto das experiências de um músico, professor e

compositor que, por mais de 40 anos, conviveu com a realidade de nossos jovens, a qual (precisamos considerar) não está, hoje, muito diferente.

Como objetivo final deste trabalho, buscou-se, portanto, despertar a atenção dos seus possíveis leitores para os caminhos sinuosos que permearam a educação musical brasileira. Da mesma forma, estimular a reflexão quanto o uso da escrita e leitura musical nas aulas de música e elucidar, tanto historicamente quanto metodologicamente, as propostas de Gazzi Galvão de Sá presentes no seu Método de Musicalização.

Portanto, o Método Gazzi de Sá se apresenta aos professores como uma boa opção, na medida em que descomplica o contato do aluno com a grafia, privilegiando, por sua vez, um aprendizado vinculado à prática musical.

Não entendam essas páginas como uma promulgação excludente e desfavorecedora de outras possibilidades de ensino. Leitura e escrita musical é, certamente, um assunto complicado e divergente que se depara com o seu uso mal direcionado, conseqüência, principalmente, da má formação profissional.

O trabalho poderia ter sido mais proveitoso se conduzido a uma análise comparativa da proposta de Gazzi com alguma metodologia mais difundida no Brasil. Entretanto, como, em nosso país, não seguimos nenhuma linha metodológica específica para o ensino da música, isso tornou-se impossível.

Outra possibilidade, seria uma pesquisa mais profunda comparando o Método Gazzi ao Método Kodály. Acredito que esse estudo possa contribuir para o enriquecimento das duas linhas metodológicas, na medida em que estas se convergem ao mesmo ponto em comum: o uso construtivo da leitura e da escrita musical presente no processo de musicalização, de modo a facilitar o contato do estudante com a linguagem. A pesquisa poderia, talvez, ser estendida à proposta de Carl Orff onde é

perseguido, como em Gazzi, "o ritmo da palavra em todo seu potencial" (Paz, 2000, p. 262) enquanto ponto de partida para a construção do discurso. Nas palavras de Fonterrada (2008), fica claro a convergência das duas propostas quando diz que "para Orff o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e, em sua proposta pedagógica, deveria provir do movimento, enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala" (Fonterrada, 2000, p. 161).

Em últimas palavras, deixo, aqui registrado, o depoimento de Ruy Wanderley, músico, regente e ex-aluno de Gazzi de Sá, onde expressa seu apreço tanto pelas aulas tidas com o professor quanto pela admiração que por ele sentia.

"Gazzi de Sá foi meu professor nos anos de 61 e 62 no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Já tinha alguma idade, mas mantinha um entusiasmo incrível pelo ensino da música e, é claro, usando o seu método. Algumas vezes ele levou o coral do colégio Anchieta para demonstrar o trabalho. Cantava arranjos seus, músicas variadas e sempre fazia uma leitura à 1ª vista com os alunos, o que nos encantava pela rapidez com que resolviam questões teóricas, altura e ritmos. Enfatizava os alunos-regentes, os solistas. Teve, na época, o incentivo de todos os profs. no CNCO, principalmente do Prof. José Vieira Brandão que não era o diretor administrativo, mas uma espécie de substituto natural de Villa-Lobos, falecido em 59. Também recebia um apoio enorme de seus ex-alunos, os mais importantes eram Theresia de Oliveira e Ermano de Sá, seu filho. Ele abriu para mim, recém chegado do interior, portas muito largas da música maior, nas aulas de apreciação musical. Fazia análise das formas, era "vidrado" na música de Bach, levava gravações (preparadas em fitas pelo Ermano) e ficava aulas e mais aulas analisando fugas, sonatas, danças, registrava os compassos em grupos de traços no quadro (pauzinhos, como chamava) e aclarava para nós todo o mistério da estrutura. (...) Bem, ele me contaminou com essa apreciação, junto com a Hist. Música que aprendi com o Prof. Adhemar da Nóbrega, também amigo dele. *O homem Gazzi de Sá era especial, um cavalheiro, um amigo, um mestre completo*" (mensagem pessoal recebida em 26 de julho de 2010; grifo nosso).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Haydeé Marin et al. *¡Juguemos a la música!* Antioquia: Universidade da Antioquia, 2000.

ALMEIDA, Judith Morisson. *Aulas de Canto Orfeônico para as quatro séries do Curso Ginásial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. *Educação Musical e Emancipação: a Formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Paraná.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 75-87, 2004.

_____. Educação Musical e Fazer Musical: O Som Precede o Símbolo. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, n. 1, p. 47-58, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. Teoria e prática: Aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da Abem*, Salvador, n. 2, p. 27-34, 1995.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista Abem*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-12, 2000.

HAAS-KARDOZOS, Eliane. Educação Musical hoje: a questão da escrita na fazer musical. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, p.81-89, 1998.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação. A música nas escolas públicas 1838-1971*. 2008. Tese (Doutorado em Educação): História, Política e Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontífice Universidade Católica de São Paulo.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 6. São Paulo: Atravez, p. 45-49, 1997.

_____. O Humano: objetivo de estudos musicais na Escola Moderna. In: III SIMPÓSIO Paranaense de Educação Musical. 1994. Londrina. *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 1994, p.10-17.

LEME, Mônica. Reflexões sobre a importância da notação musical na Educação Musical brasileira de hoje: um estudo histórico. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, p. 92-106, 1998.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de musica na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003. Coleção Papirus Educação.

LOBO, Y. L. D. Myrthes: A Secretária de Educação da Fusão. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. 2002. Natal. *Anais II do Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: UFRN, 2002. p. 01-12.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *Quinhentas canções brasileiras*. Rio de Janeiro: Luís Borgo Editor, 1989.

_____. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: Ed. Musimed, 2000.

PEÇANHA, Luiz Carlos Franco. *Catálogo Temático da obra para coro a cappella de Gazzi de Sá*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PENNA, Maura. Discutindo o ensino de música nas escolas: Os PCNs para o 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. In: VII Encontro Anual da Abem. *Anais do VII Encontro Anual da Abem*. Recife, p. 61-72, 1998.

REQUIÃO, Luciana. Escrita: um tabu na educação musical. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, p. 69-80, 1998.

SÁ, Gazzi de. *Musicalização: Método Gazzi de Sá*. Rio de Janeiro: Os Seminários de Música Pro-Arte/INM – FUNARTE, 1990. 6º volume, Obras completas.

_____. *Apontamentos para o aluno extraídos do livro Musicalização. Método Gazzi de Sá*. Registro nº 13.145 (MEC).

SALLES, Pedro Paulo. Ensaio sobre a gênese da notação musical na criança. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Musica Villa-Lobos, p. 21-45, 1998.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da Abem*, São Paulo, n. 6, p. 44-52, 2009.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à musica na educação musical. In: II Encontro Anual da Abem. *Anais do II Encontro Anual da Abem*. Porto Alegre, p. 19-32, 1993.

_____. *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VALIENGO, Camila. Educação musical no século XXI: conexões entre música e sociedade a partir de uma nova estética. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). *Anais do XVI Congresso da ANPPOM*. Brasília, p.15-17, 2006.

WANDERLEY, Ruy. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Recebida por ruy-wanderley@uol.com.br em 26 de julho de 2010.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.