UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Música

CAMINHOS CRIATIVOS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE

Claudia Maradei Freixedas

São Paulo

2015

CLAUDIA MARADEI FREIXEDAS

CAMINHOS CRIATIVOS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

Linha de Pesquisa: Música e Educação: Processos de Criação, Ensino e Aprendizagem.

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Freixedas, Claudia M.

CAMINHOS CRIATIVOS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE / Claudia M. Freixedas. -- São Paulo: C. Freixedas, 2015.
151 p.: il. + DVD, Cartão de memória.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito
Bibliografia

1. Flauta Doce 2. Educação 3. Educação Musical 4. Repertório Erudito Contemporâneo 5. Técnicas Estendidas I. Brito, Maria Teresa Alencar de II. Título.

CDD 21.ed. - 780

FOLHA DE APROVAÇÃO

Claudia Maradei Freixedas

CAMINHOS CRIATIVOS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Música e Educação:
Processos de Criação, Ensino e Aprendizagem.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

Instituição: ECA - USP

Assinatura: _____

Prof.

Instituição:

Assinatura: _____

Prof.

Instituição:

Assinatura: _____

Ao meu pai e à minha mãe (*in memoriam*), pelo que sou hoje.

À família Maradei Freixedas.

Ao Flávio e ao Artur pelo amor, incentivo e paciência.

AGRADECIMENTOS

Teca Alencar de Brito, por orientar de maneira tão leve, generosa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora, profunda e cheia de significados.

César Villavicencio e Enny Parejo, pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

D. Clem, por tantos ensinamentos.

Valéria, minha irmã, pelo incentivo e por nossa cumplicidade.

Minha querida amiga Carin Zwilling, por me acompanhar com tanto carinho nesta caminhada.

Myriam Maradei (Dindinha), pela leitura e traduções tão valiosas.

Thereza Peric e Márcia Lagua, pelas leituras e comentários preciosos.

Regiane Bianchini e Paula Callegari pelas sugestões e revisões para a qualificação.

Yndira Villarroel e Anelisa Colomar, pelas traduções.

Flávia Lodi, Berenice de Almeida, Ana Cristina Rossetto, Maristela Loureiro, Giselle Ramos, Sandra Cunha, por nossa amizade, pelo incentivo e companheirismo.

A todos que me incentivaram, acompanharam e vibraram nesta caminhada.

A todos que colaboraram, de uma forma ou de outra, enviando material, emprestando e doando livros.

A todos os meus alunos, de antes, de agora e do porvir.

EMIA, FIAM-FAAM e F.I.C. Faculdade Cantareira, pela oportunidade de poder trilhar meus caminhos pedagógicos.

A criação é um pássaro sem plano de voo que nunca vai voar em linha reta”

Violeta Parra

RESUMO

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2015.

Observa-se que a maioria das metodologias utilizadas no ensino da flauta doce, no Brasil, prioriza o desenvolvimento de habilidades de execução e leitura. Por outro lado, constata-se uma carência de publicações que abordem reflexões sobre processos de aprendizagem deste instrumento. Por estas razões, a presente pesquisa procurou sistematizar e analisar, dentre as práticas de ensino da autora, propostas voltadas para um ensino criativo, reflexivo, que buscam uma aproximação com a linguagem musical contemporânea e que poderiam contribuir para o alargamento de horizontes pedagógicos e colaborar com o ensino da flauta doce no país, contribuir para a produção de conhecimentos na área, além de desenvolver capacidades humanas. O trabalho apoia-se teoricamente nos princípios pedagógico musicais de dois grandes educadores musicais: Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) e Violeta Hemsy de Gainza (1930-), além do pensamento de outros educadores como Paynter (1992), Brito (2001, 2003, 2004, 2007, 2012), Schafer (1992), Self (1967), Fonterrada (2008), entre outros, que complementam e ampliam ainda mais estes princípios. De natureza qualitativa, dentre as diversas modalidades existentes, este estudo caracteriza-se como relato de experiência. Os dados foram coletados em duas instituições de ensino superior de música da cidade de São Paulo: Faculdade de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM) e Faculdades Integradas Cantareira (F.I.C.), entre 2013 e 2014, com crianças da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA-SP), entre 2008 e 2012, e com uma aluna de 7 anos, em aulas particulares, entre 2013 e 2014. Os resultados demonstraram que os diversos procedimentos pedagógicos apresentados contribuíram para o alargamento de práticas musicais, desenvolvendo a técnica do instrumento, tanto tradicional quanto contemporânea. Os resultados também evidenciaram que a aproximação com o repertório dos séculos XX e XXI, no início do aprendizado, foi uma experiência inusitada, interessante, enriquecedora e dilatadora de fronteiras para a maioria dos alunos. Em aspectos humanos, o conjunto de atividades colaborou para o desenvolvimento da atenção e da prontidão, promovendo a autonomia, a tolerância, a generosidade e o respeito, mostrando-se como uma possibilidade de ampliação de metodologias já existentes.

Palavras-chave: Flauta doce; Práticas criativas; Educação; Repertório Erudito Contemporâneo; Técnicas estendidas.

ABSTRACT

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Creative ways of recorder teaching**. 2015. 151 p. Dissertation (Master) – Communication and Arts School (ECA). São Paulo University (USP), 2015.

Most of the recorder teaching methods used throughout Brazil, as we could observe, chiefly contemplate the playing and reading skills development. Furthermore, there is a significant lack of publications specializing on the learning process study. Bearing these facts in mind and based on the author's experiments, this research is directed to systemize and analyze the attempts to come up with creative and reflexive plans, and look for approach to the contemporary musical language which would enlarging pedagogic horizons, contribute to the recorder teaching across the country, collaborate with the knowledge production in the area, as well as improving the development of human skills. This research is theoretically based on musical pedagogical principles by two major music educators: Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) and Violeta Hemsy of Gainza (1930-), complemented by other educators thoughts as Paynter (1992), Brito (2001, 2003, 2004, 2007, 2012), Schafer (1992), Self (1967), Fonterrada (2008), among others who complemented and extended these principles. This research being a work of qualitative nature, among several existing studies, it is characterized as an experience report. The data were collected next to two advanced musical education institutions located in São Paulo: Faculdade de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM) and Faculdades Integradas Cantareira (F.I.C.), between 2013-2014, as well as with children of the Arts Initiation Municipal School, Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), between 2008-2012, and with a privately tutored 7-year old student, between 2013-2014. The outcome of those experiments showed that the various educational procedures presented have widened the musical practices, developing the technique of the instrument, both traditional and contemporary. It was also shown that the approach to the XX and XXI centuries' repertoire when introduced early at the apprenticeship stage was an unusual experience, drawing interest and proving to be enriching and a border dilator to the most of the students. As far as human aspects are concerned, the activities contributed to the development of attentiveness, readiness, promoting autonomy, tolerance, generosity and respect, pointing up to the feasibility for the expansion of the existing methods.

Keywords: Recorder, Creative practices, Education, Contemporary Repertoire, Extended technique.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Notações de técnicas estendidas.....	60
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Michael Barker e sua <i>midified blockfluit</i>	46
Figura 2- <i>E-recorder</i>	47
Figura 3- Exemplo de notação aproximada.....	56
Figura 4- Exemplo de notação roteiro	57
Figura 5- Exemplo de notação gráfica.....	58
Figura 6- Exemplo de partitura verbal.....	59
Figura 7- Composição Coletiva I	99
Figura 8- Composição Coletiva II	101
Figura 9- História dos Sinais	102
Figura 10- Caminho Sonoro	105
Figura 11- Gráficos de altura e duração	106
Figura 12- Gráficos de altura e duração	107
Figura 13- Gráficos de altura e duração, registrados por uma aluna.....	107
Figura 14- Flauta Rosa	108
Figura 15- TOC TOC	110
Figura 16- Malaios Geração 3	112
Figura 17- Indicações de <i>glissando</i>	113
Figura 18- Indicação de mudança de registro.....	113
Figura 19- Partitura Gráfica.....	114
Figura 20- Cartelas com notações de técnicas estendidas	115
Figura 21- Composição com cartelas de sinais de T.E.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MUSICAL E A FLAUTA DOCE	21
1.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NOS SÉCULOS XX E XXI - POR UMA NOVA PEDAGOGIA MUSICAL	21
1.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL AO LONGO DO SÉCULO XX	28
1.3 A HISTÓRIA DA FLAUTA DOCE	42
1.4 NOVAS PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA FLAUTA DOCE NO BRASIL	63
CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	68
2.1 NATUREZA DO ESTUDO	68
2.2 LOCAIS DA PESQUISA E POPULAÇÃO PESQUISADA	69
2.2.1 Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)	70
2.2.2 Aluna Particular	70
2.2.3 Faculdade de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM)	71
2.2.4 Faculdades Integradas Cantareira (F.I.C.)	71
2.3 COLETA DE DADOS E APLICAÇÃO DE PESQUISA	72
2.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	73
CAPÍTULO III - CAMINHOS CRIATIVOS: PRÁTICAS E REFLEXÕES..	75
3.1 RELATOS E ANÁLISE DE PRÁTICAS	77
3.1.1 Exploração Sonora	77
3.1.2 Jogos de Escuta	80
3.1.3 Sonorização de histórias e de paisagens	85
3.1.4 Propostas de improvisação	89
3.1.5 Composição e registro	98
3.1.6 Introdução de partituras contemporâneas e suas notações	111
3.2 RELATOS E ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE FORMULÁRIO..	121
3.2.1 Conceito sobre o Instrumento	121

3.2.2 Experiência com repertório dos séculos XX ou XXI com o uso de técnicas estendidas e notações gráficas.....	124
3.2.3 Experiências estéticas frente às práticas de improvisação.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Desde o ressurgimento da flauta doce, há mais de cem anos, e desde sua utilização nas escolas da Inglaterra, há quase noventa anos, grandes mudanças aconteceram, como o desenvolvimento técnico e de repertório do próprio instrumento, o surgimento de novas práticas musicais e educacionais, avanços tecnológicos e mudanças sociais. Este conjunto de transformações nos faz pensar ser necessário renovar os programas e metodologias de ensino, assim como inserir a prática deste instrumento em uma concepção de educação musical que promova um fazer musical abrangente, consciente, técnico e, ao mesmo tempo, flexível e criativo.

Atualmente, no Brasil, a flauta doce vem sendo amplamente utilizada como uma ferramenta na iniciação musical e encontra-se presente em escolas regulares, escolas de música, projetos sociais, cursos de graduação em música, entre outros. Observa-se que a maioria das metodologias utilizadas no ensino desse instrumento prioriza o desenvolvimento de habilidades de execução e leitura, raramente incluindo atividades de improvisação e exploração sonora. Apesar de existirem inúmeras composições contemporâneas para o instrumento, o repertório abordado na maioria dos métodos de flauta doce é bastante tradicional, com canções infantis, populares, música antiga, numa ordem progressiva de dificuldade técnica. Por outro lado, constata-se uma carência de publicações que abordem reflexões sobre os processos de aprendizagem deste instrumento.

Atualmente, alguns educadores, conscientes dos desafios e da diversidade do mundo atual, ressaltam a importância de se trabalhar a música de maneira abrangente, reflexiva, incluindo práticas criativas, a fim de alargar os horizontes, desenvolver a sensibilidade e as capacidades humanas.

Por essa razão, entende-se que a sistematização de práticas pedagógicas diferenciadas - que promovam uma aprendizagem para além da leitura e da técnica, levando a uma aproximação com o repertório contemporâneo e ao desenvolvimento integral do ser humano - possa colaborar com o ensino da flauta doce no país, além de contribuir para a produção de conhecimentos na área.

Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês e importante referencial teórico do gênero biográfico, compara a vida com um caminho, uma estrada (BOURDIEU, 1996, p. 183).

Ao tomarmos esta comparação, deveríamos considerar as hesitações, as incertezas, os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano que emergem de uma trajetória como as bifurcações, curvas e encruzilhadas que fazem parte dos caminhos e podem mudar os planos de rota, o dinamismo e as perspectivas iniciais.

Minha trajetória musical iniciou-se aos sete anos de idade, na Fundação das Artes de São Caetano do Sul, e as primeiras lembranças, principalmente das aulas de musicalização, não poderiam ser melhores: aulas em grupo, dinâmicas, com movimento, percussão corporal, canto, prática instrumental com xilofones, metalofones e grande variedade de instrumentos de percussão. Identifico nessas práticas um embasamento nos princípios metodológicos dos educadores musicais Carl Orff (1895-1982) e Edgar Willems (1890-1978).

Minha primeira flauta doce (assim como meu piano) ganhei de uma tia, pianista e professora de música. Aos oito anos, tive minha primeira aula de flauta doce, também na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Tomando-se a época em que comecei estes estudos, não era comum que a metodologia abordada incluísse práticas de criação, de exploração sonora do instrumento e de repertório erudito contemporâneo, com o uso das técnicas estendidas¹ e elementos inovadores. Apesar de serem focadas na execução e leitura, partindo de métodos tradicionais com repertório variado, estas aulas de instrumento eram, para mim, encantadoras. Gostava de ir às aulas, de estudar, de ler partituras novas e de tocar em grupo. Sentia-me em um ambiente acolhedor, afetivo e recebia de minha primeira professora de flauta, Nair Romero de Mattos Moreno, o apoio e o incentivo para seguir adiante em meus estudos e também para tocar em vários conjuntos e quartetos de flauta doce.

Ao terminar meu curso na Fundação das Artes, dei continuidade aos meus estudos de teoria e de flauta doce na Escola Municipal de Música. Estudei com o flautista doce Bernardo Toledo Piza. Paralelamente, tinha aulas particulares com Cléa Galhano e participei de vários festivais de música antiga. Posteriormente, estudei no Conservatório Real de Haia, tendo aulas com o flautista brasileiro Ricardo Kanji.

Aos dezesseis anos, motivada por minha experiência positiva com a música, quis dar aulas de musicalização. Procurei por minha primeira professora para relembrar, refletir, sistematizar e entender as práticas pedagógicas de meu aprendizado.

¹ A técnica estendida busca abranger aspectos não explorados pela técnica tradicional, por meios distintos, para produzir novas sonoridades.

Graduei-me em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, na Universidade de São Paulo (USP) e, desde então, tenho participado de inúmeros cursos de didática do ensino musical, a fim de vivenciar, conhecer e apreender novas práticas e conceituações em educação musical. Dentre eles destacam-se o curso de verão “Música elementar e dança”, realizado no *Orff-Institut* de Salzburgo; “O Ouvido Pensante”, com o compositor e professor canadense Murray Schafer; “O ensino da Música – recursos e estratégias”, ministrado pela educadora musical argentina Judith Akoschky; construção de instrumentos e sonorização de histórias, com a educadora musical Teca Alencar de Brito; e também o primeiro curso “A Arte do Brincante para Educadores”, promovido pelo Instituto Brincante. Todos esses cursos tiveram em comum atividades de criatividade, o uso do corpo, da voz, da integração da música com o movimento e com outras linguagens artísticas, pesquisas de novas sonoridades a partir de objetos e instrumentos convencionais e um repertório bastante abrangente, incluindo propostas desenvolvidas por meio de repertório e brincadeiras tradicionais infantis.

De 1985 para cá, trabalho como professora de musicalização e de flauta doce para crianças, adolescentes e adultos, em escolas de música, cursos livres, faculdades de música, em cursos de formação de professores e festivais de música, além de apresentar-me artisticamente em grupos de câmara.

Desde as primeiras experiências como docente em aulas de musicalização, o canto, o movimento e pequenas improvisações faziam parte dos meus planos de aula. Nas aulas de instrumento, comecei utilizando os mesmos métodos e metodologias com os quais aprendi, sempre cuidando para estabelecer um ambiente positivo e prazeroso com o instrumento e com a música. Aos poucos, fui aplicando, nas aulas de instrumento, algumas das práticas realizadas nos cursos frequentados e nas minhas próprias aulas de musicalização. Passei a incentivar atividades que buscassem uma tímida exploração sonora, a composição, a grafia através de notação gráfica (somente no início do aprendizado), pequenas improvisações, além do tocar de memória e do “tirar músicas de ouvido”.

Quanto ao repertório, este sempre foi bastante variado, indo do erudito ao popular, de canções infantis à MPB, das canções das tradições brasileiras às canções tradicionais do mundo, mas ainda não incluía as composições eruditas contemporâneas que usassem outros tipos de notação, as novas sonoridades e as técnicas estendidas, pois eu mesma nunca havia tocado este repertório e não dispunha de material didático que pudesse ser usado com iniciantes.

Em 2000, comecei a dar aula na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)², instituição com quase 35 anos de experiência no ensino de iniciação às artes, situada dentro de um parque da cidade de São Paulo e reconhecida por seu projeto artístico-pedagógico. Retomando a metáfora dos caminhos, considero esta experiência de dez anos (2000-2012) como a chegada a uma grande clareira, uma clareira encantadora, um lugar para brincar, criar, experimentar, refletir, alargar as percepções, experiências e fronteiras. Atuei como professora de musicalização, em conjunto com professores de teatro, dança e artes visuais, além de dar aulas de instrumento (flauta doce e violoncelo), de percepção, de prática de orquestra e de cordas coletivas.

Em 2001, fui coordenadora da área de música da EMIA, juntamente com a professora e flautista Liliana Bertolini. Realizamos entrevistas com todos os professores da área para conhecer mais de perto o trabalho realizado por eles e para saber como - e se - realmente acontecia o processo criativo nas aulas de instrumento. Depois de ouvir todos os depoimentos, lembro-me de ter realizado uma autorreflexão, um olhar para minhas próprias aulas. Deste olhar veio a constatação de que eu promovia momentos criativos, mas eram poucos e inconstantes. Resolvi, daí em diante, reservar maior espaço para atividades de improvisação e criação, buscando, em cada aluno, suas possibilidades expressivas, dando-lhes ferramentas e os instigando a fazer suas próprias escolhas interpretativas, além de buscar os fundamentos teóricos e as práticas necessárias para desenvolver ainda mais estas atividades nas aulas de instrumento.

Outro ponto muito importante a ser destacado é que, além de atuar como professora daquela instituição, eu também me apresentava regularmente junto a grupos de música antiga, em diversas salas de concerto no Estado de São Paulo e também no Espaço Cultural EMIA.

² EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística, pertence à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Atualmente, a Escola atende crianças de 5 a 12 anos de idade, oferecendo cursos gratuitos de iniciação artística em quatro linguagens: música, dança, teatro e artes visuais, com o objetivo de proporcionar a seus alunos uma formação de qualidade por meio da arte; proporcionar uma experiência artística ampla e significativa; promover uma aprendizagem baseada no fazer artístico, na criatividade e expressão, no senso crítico e estético; valorizar o trabalho individual e coletivo; possibilitar a vivência da interdisciplinaridade entre as diversas linguagens artísticas oferecidas pela escola. O curso regular da EMIA compreende aulas coletivas nas quatro linguagens artísticas proporcionadas. A escola oferece, ainda, cursos optativos nas quatro linguagens, oficinas e cursos para ex-alunos, pais e comunidade. O trabalho é pautado na integração das linguagens, na criação e experimentação de materiais e norteado por um planejamento flexível, respeitando as necessidades e interesses de cada indivíduo e grupo.

As apresentações no Espaço Cultura EMIA faziam parte de uma programação artística gratuita que acontecia normalmente aos sábados à tarde nas dependências da instituição. Voltadas à comunidade e aos alunos da escola, envolviam os professores-artistas da escola e, às vezes, também, convidados.

A maioria das apresentações era composta de elementos das quatro linguagens artísticas, realizando uma verdadeira integração das artes, em que todos os envolvidos eram coautores dos espetáculos. A música dividia a cena com as outras linguagens artísticas, e desde a atitude de pisar em cena até o modo de segurar o instrumento ao tocá-lo faziam parte do todo. Mesmo em audições musicais, havia um cuidado com a preparação do palco, a montagem de um cenário e o encadeamento das músicas a serem apresentadas.

Participei de inúmeras apresentações, em diversas formações, com vários colegas e, às vezes, com alunos. Foram vivências marcantes em minha trajetória artística, um fazer artístico generoso, criativo e extremamente prazeroso.

Movida por essas experiências, comecei a incluir em meus projetos didáticos práticas mais dinâmicas, como a integração de linguagens, a inserção de pequenas cenas em audições de música, a preparação para o palco, o tocar de memória, dentre outras.

Em 2009, ocorreu a I Mostra de Musicalização da EMIA, da qual todos os professores da área de música foram convidados a participar. A fim de apresentar algumas das atividades realizadas nas minhas aulas de flauta doce, dei início ao registro de minhas atividades pedagógicas, principalmente as práticas de improvisação e as composições dos meus alunos, e iniciei, também, a sistematização de meus procedimentos de ensino.

A partir de 2011, travei um contato mais aprofundado com práticas e reflexões educativas, como questões da contemporaneidade, com a professora Marisa Fonterrada, jogos de improvisação na proposta pedagógica de Hans-Joachim Koellreutter, com Teca Alencar de Brito, e práticas de improvisação livre, com Chefa Alonso e Rogério Luiz Moraes Costa³.

Em 2012, participei de *masterclasses*, assisti a concertos, oficinas, mostras de trabalhos e palestras, durante o VI Encontro Nacional de Flauta Doce (ENFLAMA), ocorrido em São Paulo. Muitas dessas atividades abordaram questões sobre a interpretação de repertório

³ Os educadores musicais ora citados serão apresentados oportunamente no Capítulo I.

antigo e erudito contemporâneo para flauta doce e propostas didáticas mais atuais relacionadas a este instrumento.

A partir deste conjunto de experiências e reflexões, comecei a pesquisar e a experimentar novas propostas didáticas para o ensino da flauta doce em minhas aulas de instrumento, tanto com crianças como com adultos, e a trilhar um novo caminho pedagógico. Todavia, ainda sentia a necessidade de aprofundar tais conhecimentos, sistematizar essa prática e verificar sua eficácia, além de buscar, nas referências teóricas, as bases para justificar este caminho e, por fim, poder compartilhar estas descobertas e contribuir para a ampliação do ensino de flauta doce em diferentes contextos e níveis de ensino.

Por acreditar em uma prática multifacetada, venho trabalhando vários aspectos musicais nas aulas de flauta doce. Desde a prática da leitura até o “tirar de ouvido” e a memorização, além de exercícios de técnica e jogos de improvisação, buscando sempre contextualizar e refletir sobre o que foi vivenciado e aprendido. Também trabalho, com meus alunos, o canto, o solfejo, a dança, a apreciação musical, a prática de conjunto e a preparação para audições públicas.

Todavia, neste estudo, farei um recorte das minhas propostas mais recentes e, desse modo, sua questão central pode ser sintetizada na seguinte pergunta: *que caminhos seguir, para alcançar um ensino de flauta doce que desenvolva práticas criativas, amplie as metodologias já existentes e contribua para a formação integral do ser humano?*

Esta questão central abarca uma série de desdobramentos, a saber:

1. Como promover uma prática que valorize as produções expressivas e sonoras de cada indivíduo?
2. Como introduzir as técnicas estendidas e as diferentes grafias no processo educativo da flauta doce, promovendo uma aproximação com o repertório erudito contemporâneo?
3. Existem métodos brasileiros que abordem questões de criatividade, repertório erudito contemporâneo e novas grafias?

Desse modo, como **objetivo geral**, procurei sistematizar e analisar, dentre as minhas práticas de ensino, propostas voltadas para um ensino criativo e reflexivo, que contribuam para alargar horizontes e desenvolver capacidades humanas.

E como **objetivos específicos**, busquei identificar, na minha prática, propostas que visem a:

1. Introduzir técnicas estendidas, diferentes formas de grafia musical e composições eruditas contemporâneas para flauta doce desde o início do aprendizado.
2. Desenvolver a técnica do instrumento de maneira acessível a todos e, ao mesmo tempo, estimular a livre expressão, a criação e a imaginação.
3. Promover atividades criativas e a integração com outras linguagens artísticas.

Além disso, busquei averiguar se as minhas práticas promovidas nas aulas de flauta doce em cursos de licenciatura possibilitariam:

1. Mudanças no conceito do instrumento, tanto em seus aspectos artísticos, como em suas possibilidades didáticas.
2. Aproximações com o repertório dos séculos XX e XXI, as técnicas estendidas e as notações gráficas na flauta doce.
3. Experiências positivas com jogos de improvisação.

Para tanto, este trabalho apresenta os principais pressupostos musicais de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) e Violeta Hemsy de Gainza (1930-), nos quais está alicerçado. Dentre os mais importantes fundamentos desses educadores destacamos a ênfase no desenvolvimento humano, em um fazer musical no qual o aluno participe ativa e reflexivamente, e em uma educação musical que promova a criatividade, estimule a exploração sonora da voz, de instrumentos e de diversos objetos, utilizando, assim, novas formas de grafia musical e incentivando práticas e procedimentos da música contemporânea.

A voz de outros educadores - como Paynter (1992), Brito (2001, 2003, 2014, 2007), Schafer (1992), Self (1967), Fonterrada (2008) entre outros - complementam e ampliam ainda mais esses princípios.

O presente trabalho está dividido em três partes. O capítulo inicial traz um panorama histórico das transformações ocorridas na educação musical durante os séculos XX e XXI na Europa, suas influências no Brasil e, dentre as inovações da música erudita contemporânea, o surgimento de novas técnicas, novas sonoridades e grafias.

Em seguida, é apresentada uma breve história do ressurgimento da flauta doce na Europa no final do século XIX e de sua utilização pedagógica espalhando-se, algumas décadas depois, por várias partes do mundo. Este capítulo também demonstra os principais tipos de grafia existentes nos dias de hoje e algumas técnicas estendidas para a flauta doce e suas notações.

Ainda no primeiro capítulo, são apresentados trabalhos brasileiros relacionados ao ensino da flauta doce e alguns métodos de ensino do instrumento com abordagem mais abrangente, em sintonia com os objetivos desta pesquisa.

O capítulo II é reservado à metodologia adotada neste trabalho. De natureza qualitativa, dentre as diversas modalidades existentes distingue-se como relato de experiência. A coleta de dados se deu por meio de material obtido durante as experiências com alunos em aulas de flauta doce, ministradas por mim, para crianças, jovens e adultos, em diferentes locais e níveis de ensino, a saber: Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA-SP), aulas particulares individuais, Faculdade de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM) e Faculdades Integradas Cantareira (F.I.C.).

Como procedimento complementar, foram coletados dados também por meio de um formulário aplicado a dois grupos de alunos dos cursos de licenciatura da FIAM-FAAM e da F.I.C., no início de dezembro de 2014, com questões fechadas e abertas.

No capítulo III o leitor entrará em contato com diferentes estratégias utilizadas por mim para trabalhar a flauta doce de maneira abrangente, separadas em cinco unidades de análise: (1) exploração sonora; (2) jogos de escuta; (3) sonorização de histórias e paisagens; (4) diferentes propostas de improvisação, composição e registro; e (5) introdução de partituras contemporâneas e suas notações. A partir desses relatos, foram tecidas reflexões e discussões com as principais referências que compõem o corpo deste estudo.

Encontra-se, no mesmo capítulo, a análise dos dados obtidos por meio dos formulários aplicados aos alunos de licenciatura de duas instituições de ensino superior de música da cidade de São Paulo. Das questões aplicadas nos formulários, foram analisados: o conceito do instrumento em aspectos artísticos e pedagógicos anteriores e posteriores ao curso e as experiências estéticas individuais frente à execução de obras contemporâneas e às práticas de improvisação e criação.

Este conjunto de práticas pedagógicas mostrou-se como uma possibilidade de ampliação de metodologias já existentes, na medida em que contribuiu para o alargamento de práticas musicais, desenvolvendo as técnicas do instrumento - tanto a tradicional quanto a

contemporânea - e permitindo aos alunos utilizá-las de maneira fluente e criativa, em diferentes contextos musicais. Essas práticas também possibilitaram o desenvolvimento de questões humanas e pessoais, como a integração entre os participantes, a tolerância, a generosidade e o respeito.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MUSICAL E A FLAUTA DOCE

Não sou professora de música, sou uma educadora musical. Eu educo com música, através da música¹.

Lilia Romero (2013)²

1.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NOS SÉCULOS XX E XXI - POR UMA NOVA PEDAGOGIA MUSICAL

A educação contemporânea aponta para questões que buscam superar a ênfase no aspecto cognitivo nos sistemas de ensino e aprendizagem e o dualismo entre a prática e a reflexão, vigentes até meados do século XX.

Novos objetivos e valores apontam para um ensino que, além da transmissão de saberes, tente formar seres mais reflexivos, busque uma harmonia dos indivíduos com a sociedade, a natureza, o universo e consigo mesmos, e almeje uma educação para a paz, a ética e a cidadania (LIMA, 2009).

Esses novos paradigmas buscam educar dentro de uma visão de totalidade, ligando teoria e prática. Segundo os pressupostos do pensamento complexo proposto pelo antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (1921-), os conceitos nunca devem ser encerrados, as totalidades nunca devem ser esquecidas, as partes devem sempre ser articuladas e as relações entre as partes são tão ou mais importantes que os elementos isolados de seus contextos (MORIN, 2011).

Nesta nova perspectiva, a educação deve perder sua rigidez

[...] em favor de um currículo cada vez mais rico, flexível, que seja capaz de gerar focos, redes e inter-relações. O papel conferido ao professor exigirá mais do profissional, no sentido de que este possa orientar os alunos, ensiná-los a

¹ Informação obtida durante curso “Uma viagem musical pelo Peru”, com a Profa Lilia Romero Soto, em uma atividade regular do Fórum Latino-americano de Educação Musical – Brasil (FLADEM/Brasil), São Paulo, 11 maio 2013.

² Lilia Romero Sota é educadora musical peruana. Diretora e uma das fundadoras da Associação Cultural ‘ARTE PARA CRECER’ e atual Secretária Geral do FLADEM.

aprender, não simplesmente repassar, reproduzir conhecimento (WEICHSELBAUM, 2002, p. 58).

Vários educadores musicais estão de acordo com esses princípios, cujo foco didático privilegia o desenvolvimento do ser humano, a contínua construção do pensamento, através de um fazer musical abrangente, integrando a prática e a reflexão. Dentre esses educadores destacam-se Hans-Joachim Koellreutter e a educadora Violeta Hemsy de Gainza, apresentados como referenciais teóricos deste trabalho.

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005)

Hans-Joachim Koellreutter foi um grande músico, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro, que exerceu forte influência no nosso cenário musical e, por meio de cursos, palestras e escritos, contribuiu para a renovação do ensino musical em nosso país.

Koellreutter via a música como meio de alargamento da percepção e da consciência e dentre seus princípios destaca-se a importância do desenvolvimento humano, tanto pessoal, como em relação ao outro. Para ele, a educação musical deveria ser capaz de

[...] desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão [...] (KOELLREUTTER, 1998, p. 43).

Na perspectiva contemporânea, a educação musical ampliou a sua abrangência e passou a visar não somente à formação de músicos profissionais, mas a contribuir para a formação integral de todo ser humano. Nesse sentido, Brito (2001) destaca a importância dada pelo educador alemão à necessidade de

[...] criar espaços de atividades musicais lúdicas, funcionais, voltadas à formação de estudantes que não pretendam profissionalizar-se, mas, sim, trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas (BRITO, 2001, p.43).

Em sintonia com a época atual e suas profundas transformações, este educador defendia o despertar para a compreensão do inusitado, do novo, valorizando a pesquisa, a criação, o emergir de acontecimentos, e acreditava que o professor teria de apresentar aos alunos sempre novos problemas, pois para ele as perguntas tinham mais importância do que as respostas. Nesse sentido, aconselhava os alunos a duvidar sempre e questionar o que estava escrito ou o que lhes estava sendo ensinado, estimulando um pensamento crítico e analítico.

A fim de ampliar e alargar os métodos tradicionais, Koellreutter elaborou uma série de princípios metodológicos e os denominou *ensino pré-figurativo*. Esse ensino deveria orientar e guiar o aluno, valendo-se do diálogo e indicando caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem, levantando novos problemas, levando-o à controvérsia e ao questionamento, ensinando-o a interpretar e a relacionar as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade, estimulando-o, assim, a criar novas formas e novos princípios de estruturação (KOELLREUTTER, 1997).

Hans-Joachim Koellreutter também indicava que:

[...] mais do que aprender, é preciso conscientizar, o que, em sua abordagem, implica em desenvolver simultaneamente a vivência e o processo intelectual. A conscientização se daria, então, pela efetiva interação com o fazer musical, pela apreensão que ocorre na conexão corpo/mente, prática e teoria, intuição e razão (BRITO, 2007, p. 64).

Para este educador, a criação era vista como elemento prioritário em suas propostas metodológicas, e a improvisação era uma das principais ferramentas para alcançar o desenvolvimento do trabalho pedagógico-musical e humano. Improvisar, portanto, era uma atividade “séria”, que deveria ser preparada, planejada, ter um roteiro, assim como ensaiar, experimentar, ouvir, avaliar, refazer etc. (BRITO, 2001). Koellreutter defendia que, pela prática da improvisação, é possível vivenciar e refletir sobre conceitos musicais importantes e sobre aspectos pessoais tais como: respeito, tolerância, autodisciplina, reflexão etc. Ele recomendava que a educação musical se integrasse com outras artes e áreas do conhecimento, com a vida cotidiana e com as necessidades do indivíduo e da sociedade. Também propunha um ensino baseado na criatividade e no respeito à individualidade, nos conhecimentos prévios, nas necessidades e interesses de cada aluno, de cada grupo, avaliando continuamente as possibilidades e necessidades de mudança e sugerindo uma superação dos currículos fechados e pré-determinados.

Por meio de seus textos, observamos que Koellreutter ressaltava a necessidade de incorporação de novas tecnologias e ampliação dos meios e materiais sonoros, para um fazer musical contemporâneo que refletisse o pensamento do tempo atual, mas respeitasse a produção musical de todas as épocas, culturas, gêneros e estilos, buscando um alargamento de horizontes.

Violeta Hemsy de Gainza (1930-)

Violeta Hemsy de Gainza - personalidade de grande importância para o cenário internacional da Educação Musical, principalmente na América Latina - nasceu em Tucumán, na Argentina. Atua intensamente como educadora musical, dando aulas de piano e participando de palestras em congressos e eventos naquele país e em todo o mundo. Tem uma grande produção escrita, com mais de 40 títulos, que abrange a pedagogia de música em geral, a didática do piano, do violão, dos conjuntos vocais infantis e juvenis, a improvisação musical, a musicoterapia, além de livros sobre Eutonia e Psicopedagogia.

Gainza foi criadora, presidente fundadora e, atualmente, é presidente honorária do FLADEM (Fórum Latino-americano de Educação Musical). É membro vitalício honorário da ISME (Sociedade Internacional de Educação Musical), além de membro consultor de várias outras instituições.

Por acreditar que a música é uma ferramenta única e irreparável a serviço da formação integral do ser humano, Gainza, em sua trajetória, dedicou-se a refletir sobre questões educativas e sobre a problemática educacional atual, não só na Argentina e na América Latina, mas em todo o mundo.

Para esta educadora, o objetivo da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível ao acontecimento sonoro, através de uma participação ativa, compreendendo e refletindo sobre a música que faz (GAINZA, 1988). Ela defende que a qualidade do ensino musical depende da qualidade das ações do professor e, portanto, faz-se necessário uma formação contínua dos professores, proporcionando-lhes uma prática reflexiva, com espírito crítico e criativo, investigando suas próprias problemáticas, suas urgências e necessidades.

A educadora argentina também alerta para uma urgente necessidade de “revisar profundamente os fundamentos e, sobretudo, as técnicas de ensino-aprendizagem que regem a

atualidade em todos os níveis, [...] fomentar entre os professores a reflexão, o espírito crítico e a criatividade”³ (GAINZA, 2004, tradução nossa). Ela comenta, ainda, que não cabe mais, nos dias de hoje, seguir um ou outro modelo ou método, a exemplo do que sucedeu ao longo do século XX, mas, sim, pensar numa multiplicidade de processos de modelos formativos⁴, buscando uma educação musical aberta e divergente, com ações também abertas e divergentes para alcançá-la (GAINZA, 2002).

Ser aberto é ser acessível, livre, criativo, contrário de fixo, fechado, técnico. Consequentemente, a pedagogia musical aberta seria aquela baseada na criatividade, na liberdade e na flexibilidade. As propostas pedagógicas devem apresentar uma disposição para agregar, para experimentar novos procedimentos, e os planejamentos curriculares devem ser dinâmicos, com possibilidade constante de mudanças e reorganizações; devem sempre estar atentos às necessidades, interesses e nas “relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música” (BRITO, 2012, p. 115).

Para alcançar esta educação musical aberta, ou pedagogia musical aberta, é necessário que a prática e a busca pela perfeição técnica abram espaço para o desenvolvimento expressivo, criativo e sensível, criando um ambiente musical positivo e agradável. Faz-se necessário, também, que os professores tenham consciência do papel da música e da arte na formação do ser humano e desenvolvam, em si mesmos, suas capacidades criativas, para que possam ensinar a partir de suas experiências sensíveis. Devem estar em constante questionamento, refletindo sobre sua prática, em vez de serem meros reprodutores de uma ou outra pedagogia.

Igualmente importante é a participação em cursos e encontros, conhecendo e divulgando propostas de ensino e pesquisas, assistindo a concertos, assim como acompanhando as publicações mais recentes na área. É necessário, ainda, além de um bom embasamento

³ *Revisar profundamente los fundamentos y, sobre todo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje que rigen en la actualidad en todos los niveles [...] fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad* (GAINZA, 2004).

⁴ Gainza refere-se a modelos formativos como processos de ensino-aprendizagem musicais, citando alguns modelos como: modelos de aprendizagem espontânea ou autodidata, modelos étnicos e antropológicos, modelos multiculturais e da música popular, modelos tecnológicos, modelos linguísticos, modelos lúdicos e de animação, artesanais e artísticos (GAINZA, 2002, p. 146).

teórico, ter um espírito crítico para ampliar os horizontes e não seguir às cegas, uma nova (ou antiga) metodologia.

A educadora musical Marisa Fonterrada⁵ (2008, p.120) também comenta sobre este assunto, ressaltando a importância de revisitar os métodos e procedimentos dos grandes educadores musicais, não para serem aplicados da forma como foram concebidos, mas como “fonte vital da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileira”.

Na mesma direção, Maura Penna (2011)⁶ complementa esses pensamentos, ao defender a necessidade de um profundo conhecimento dos métodos, para saber usá-los com discernimento, de acordo com cada situação.

A questão não se resume a escolher um método e utilizá-lo de maneira flexível, procurando adaptá-lo à faixa etária de nossos alunos ou atualizando seu repertório, por exemplo, pois tais propostas pedagógicas carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. Cabe, portanto, averiguar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos (PENNA, 2011, p. 20).

Gainza ressalta, ainda, a importância da música contemporânea na educação musical. Aponta que o contato com obras de compositores contemporâneos pode estimular a exploração sonora da voz, de instrumentos e de diversos objetos. Pode-se, também, conhecer, inventar e utilizar novas formas de grafia musical, além de adquirir os conhecimentos básicos para a leitura e interpretação de partituras contemporâneas, entre outros objetivos (GAINZA, 2002).

Segundo a autora, a improvisação musical também é tida como um importante e eficaz recurso pedagógico e, se praticada durante todo o processo de educação musical, contribui para a aquisição da integração entre o fazer, o sentir e o pensar. Para ela, é fundamental

⁵ Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (1939 -) é professora Livre-Docente pelo Instituto de Artes da UNESP e integrante do Programa de Pós-graduação do mesmo instituto. Foi diretora de importantes escolas de música da cidade de São Paulo, além de integrante de fóruns internacionais de educação musical. Autora de diversos textos e livros sobre educação musical e tradutora das obras de Murray Schafer.

⁶ Maura Penna é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

proporcionar o exercício da livre expressão pessoal por meio da música e dos sons, o qual inclui tanto o jogo livre como o agregado de regras.

Através do jogo espontâneo e do jogo educativo, a criança se enriquece com novas experiências; em contato com a realidade que a rodeia, adquire uma crescente compreensão e manejo, tanto desta realidade como de seu próprio mundo interno⁷ (GAINZA, 2002, p. 56, tradução nossa).

Gainza segue dizendo que, na pedagogia musical, o jogo musical e a improvisação promovem processos de caráter predominantemente expressivo, comunicativo e de descarga emocional e podem, também, desenvolver processos centrados na absorção de novos materiais, estruturas sonoras, ideias e conceitos sonoro-musicais, como, por exemplo, quando se pratica certo ritmo, escala, procurando conhecer e expressar-se a partir de um determinado aspecto (técnico, interpretativo etc.). Sua prática pode desenvolver aspectos como a capacidade de concentração e de memória, de habilidades motoras, ou tentar superar bloqueios afetivos que causam dificuldades expressivas, estereotipias etc., porém adverte que a improvisação na educação musical não deve se restringir a nenhum estilo particular, como o jazz, o pop etc. (GAINZA, 2002).

A educadora comenta que, de acordo com as diferenças e características pessoais, cada um se manifesta de maneira diferente frente aos processos de improvisação, e elenca algumas dessas condutas ou atitudes: (1) reprodução de modelos pré-estabelecidos, de maneira aproximada ou textual, tentando aproximar-se deles; (2) exploração ativa de sonoridades com o fim de inventar modelos próprios; (3) expressão buscando externar as próprias estruturas sonoras internas; (4) absorção ou interiorização de novos materiais; (5) controle consciente durante os processos de improvisação, em diferentes graus de elaboração; e (6) predomínio da espontaneidade (GAINZA, 2002).

⁷ *A través del juego espontáneo y el juego educativo, el niño se enriquece con nuevas experiencias; en contacto con la realidad que lo rodea, adquire una creciente comprensión y manejo, tanto de esta realidad como de su propio mundo interno* (GAINZA, 2002, p. 56).

1.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL AO LONGO DO SÉCULO XX

Assim como a música, muitas ideias de educação musical também emergiram, transformaram-se e estabeleceram-se em diferentes épocas (BRITO, 2007). Aos poucos, educadores foram compreendendo a importância de se trabalhar a música de maneira abrangente, reflexiva, incluindo práticas criativas e um fazer musical diversificado, a fim de desenvolver a sensibilidade, alargar os horizontes e desenvolver as capacidades humanas. Desse modo, garantir ao aluno uma participação ativa em seu aprendizado, fazendo música, compreendendo e refletindo sobre a música que faz, são objetivos relativamente recentes na educação musical.

Marisa Fonterrada (2008) complementa alguns aspectos sobre valores e funções da educação musical, ao dizer que:

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora seja essa uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de interseção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 117).

Gainza (2004), em seu artigo “Música do século XX”, e Marisa Fonterrada (2008), em seu livro “De tramas e fios”, nos dão um panorama das transformações ocorridas na Educação Musical desde o século XX. Essas autoras destacam que, a partir do início do século XX, começou a ocorrer uma série de transformações tecnológicas e sociais na educação e, consequentemente, na educação musical.

A partir das primeiras décadas do século passado, influenciada pelo movimento pedagógico denominado “Escola Nova”, a pedagogia musical europeia passou a focalizar, em primeiro plano, o desenvolvimento da personalidade e as necessidades dos alunos. Vários educadores musicais, de acordo com esses novos princípios, priorizaram a vivência musical dos alunos, através do movimento, do canto, além da expressão e da criação. Eles foram chamados por Gainza e Fonterrada de educadores da primeira geração, e suas abordagens ou propostas denominadas de métodos ativos. Alguns desses métodos foram introduzidos no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

Dentre as personalidades mais marcantes dessa primeira geração, destaca-se o músico e pedagogo suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), criador do sistema de educação musical denominado *Eurhythmics*, ou Rítmica de Dalcroze. Esse educador buscava contribuir para a formação integral do ser humano, por meio da música e do movimento. No método Dalcroze, qualquer fenômeno musical - seja de caráter rítmico, melódico, harmônico, de dinâmica ou formal - pode ser representado pelo movimento corporal.

Baseado nas concepções de Dalcroze, Edgar Willems (1890-1978), pedagogo e professor belga radicado na Suíça, desenvolveu suas bases psicológicas da educação musical, que coordenam o fazer teórico com o prático. Ele defendia que a música deveria ser primeiro vivenciada, para depois ser teorizada. Para Willems, a iniciação musical deveria contar com a participação ativa dos alunos, com ênfase no uso de canções e exercícios para o desenvolvimento auditivo aliado ao movimento.

Outros educadores, como Carl Orff (1895-1982) e Zoltán Kodály (1882-1967) entre outros, também foram influenciados pelas ideias de Dalcroze, incorporando elementos de sua metodologia.

Carl Orff, compositor e educador alemão, focalizou seu ensino no movimento e na música. Cantar, dançar e tocar juntos, num clima afetivo e em grupo, tem grande importância em sua proposta pedagógica, e o corpo, considerado como um instrumento, deve ser o primeiro instrumento a ser praticado. A linguagem deve ser trabalhada tanto em seu aspecto rítmico como expressivo. A criação, a improvisação, assim como a composição eram consideradas essenciais para Orff, e a integração das artes, dos diferentes meios de expressão, também foi muito valorada por este educador.

Zoltán Kodály, compositor, etnomusicólogo e educador húngaro, generalizou o ensino musical nas escolas regulares da Hungria. A base do método está no ensino do canto, aliado a jogos e movimento, com o uso de canções tradicionais e populares.

Destaca-se, ainda, a metodologia voltada para o estudo do violino desenvolvida por Shinichi Suzuki (1898-1998), violinista japonês. Este músico criou um método de ensino coletivo de violino, baseando-se na memorização e repetição para o desenvolvimento da habilidade instrumental, priorizando, assim, a importância do apoio familiar neste aprendizado.

Em meados da década de 1950, surgem inovações na produção musical. Pierre Schaeffer (1901-1995), compositor francês, liderou pesquisas de música concreta na *Radiotélévision Française* e Herbert Eimert (1897-1974) e Karlheinz Stockhausen (1928-

2007), compositores alemães, iniciaram experiências de música eletrônica nos estúdios de Friburgo. Os músicos de vanguarda daquela época passaram a se interessar pela exploração exaustiva da matéria sonora, através de manipulações realizadas em fita e por meio eletrônico, e a experimentar “novos grafismos, em substituição à notação musical tradicional, novos instrumentos e ‘objetos’ sonoros, o uso não convencional dos instrumentos tradicionais, a improvisação e a composição aleatória” (GAINZA, 1988, p. 106).

Vários compositores, alguns deles também educadores, alinhados com essas novas propostas artísticas influenciaram o modo de pensar da pedagogia musical, trazendo para a prática a necessidade de ampliar as perspectivas educacionais, principalmente no que diz respeito ao campo da criatividade.

Ultimamente, abrem-se novas perspectivas nesse aspecto, pois as pesquisas pedagógicas atuais deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras de jogo, materiais e até técnicas e estilos (GAINZA, 1988, p. 107).

Esses educadores e seus aportes são agrupados na categoria de Métodos Criativos ou como educadores da segunda geração. São eles os ingleses: George Self (1921-) e John Paynter (1936-1996), o canadense Murray Schafer (1933 -) entre outros.

Gainza destaca, ainda, que, a partir dos anos 1980, surge uma terceira época, que “se caracteriza por uma tendência em reforçar a *integração* e a *autonomia* dos processos criativos e conscientes na aprendizagem⁸” (GAINZA, 2002, p. 67, tradução nossa, grifos nossos) e que, para as pedagogias contemporâneas, interessam tanto os processos como as metas.

Acerca dos princípios de uma educação musical contemporânea, a pianista e professora Moema Craveiro Campos⁹ complementa este assunto, dizendo que a grande novidade da pedagogia musical vem da participação ativa do indivíduo e da integração entre diversos modos de fazer música, e que o ideal seria que os estudantes pudessem vivenciar em suas aulas vários aspectos da música de maneira integrada como: história da música, teoria, solfejo, percepção, criação, interpretação, escrita e leitura (CAMPOS, 2000, p. 51).

⁸ *Se caracteriza por tender a reforzar la integración y autonomía de los procesos creativos y conscientes en el aprendizaje* (GAINZA, 2002, p. 67).

⁹ Moema Craveiro Campos é formada em piano pela Universidade Federal de Goiás e mestre em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro.

Panorama da educação musical no Brasil

As novas propostas, focadas nos processos de criatividade e autonomia dos alunos, também influenciaram os caminhos da educação musical no Brasil e na América Latina, levando-se em conta as singularidades de cada realidade, de cada contexto (BRITO, 2007).

Para entender um pouco melhor as influências dessas tendências pedagógicas na educação musical no Brasil, Vera Jardim¹⁰ (2009), em seu artigo “O músico professor: percurso histórico da formação em Música” apresenta um panorama histórico do ensino musical no Brasil.

Ela aponta que o modelo de ensino adotado na maioria das instituições de ensino de música do país é o do Conservatório de Paris. A autora relata que, a partir da década de 1930, ocorreram várias tentativas de modificação e renovação deste padrão e destaca as propostas de renovação educacional dos intelectuais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, inspirados em John Dewey, que via a educação como uma maneira de promover a igualdade social e a manutenção da ordem democrática e propunha colocar a criança como foco da atenção educativa. Esses intelectuais elaboraram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha uma renovação de métodos, programas e diretrizes educacionais.

Em 1937, baseados nos princípios do Manifesto de 32, Mário de Andrade e Sá Pereira propuseram uma reforma curricular no Instituto Nacional da Universidade do Brasil. Durante as décadas de 1920 e 1940, Mário de Andrade concebeu uma estética em que prevaleceu a ideia de uma música nacional, alinhada à estética da música moderna, baseada na fusão de elementos populares e nacionais na construção de uma música erudita brasileira, em consonância com os projetos políticos de Vargas. Neste período, Villa-Lobos, importante figura desse movimento, implantou, em nível nacional, o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nas escolas públicas de todo o país.

Em 1944, o *Grupo Música Viva*, liderado pelo músico, educador e compositor Hans-Joachim Koellreutter, assumia uma posição radical em defesa da música contemporânea,

¹⁰ Vera Lúcia Gomes Jardim é Doutora em Educação pela PUC-SP (2008). Atualmente é professora do curso de Pedagogia da UNIFESP e pesquisadora da PUC-SP.

da pesquisa de novas formas, da busca pelo novo, manifestando também a necessidade de uma educação artística com ênfase no desenvolvimento humano.

Os trechos a seguir - extraídos do III Manifesto (1946), documento produzido pelo grupo - revelam os princípios adotados pelos membros do *Música Viva*:

“MÚSICA VIVA” compreendendo este fato combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade.

“MÚSICA VIVA” acredita na função socializadora da música, que é a de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os (KATER, 2001, p. 65).

Jardim encerra seu texto dizendo que, embora muito inovadoras e significativas, essas experiências foram localizadas e não chegaram a promover grandes mudanças nas práticas de ensino, nos programas e diretrizes educacionais, mantendo-se, portanto, o modelo conservatorial na maioria das instituições especializadas. A autora aponta que a maioria dos músicos professores que tiveram esse modelo em seus processos de formação acabam reproduzindo-o, perpetuando os procedimentos de ensino, focados, principalmente, no ensino técnico e de formação profissional, iniciando crianças e jovens diretamente no ensino instrumental e complementando esta formação em classes de teoria musical.

Não podemos deixar de fora desta reflexão o fato de que a Lei 5.692/71, que incluiu a disciplina de Educação Artística nos currículos escolares, em substituição à disciplina de música, contribuiu para certa estagnação na área (FONTERRADA, 2008). Todavia, sabemos que vários educadores foram influenciados pelas novas tendências e já existe uma rede de educadores, tanto no Brasil como na América Latina, em diversos segmentos (educação geral, pública ou particular, ensino especializado, mercado editorial etc.) que vem se debruçando para um fazer musical que conduza a um processo de educação musical mais abrangente e um pensar sobre o que deve ser feito para melhorar o ensino musical nas escolas.

Desta rede de educadores surgiram instituições representativas da classe que vêm promovendo uma divulgação de pesquisas, práticas, debates e reflexões por meio de encontros,

cursos etc. tanto no Brasil como na América latina, dentre as quais se destacam a ABEM¹¹ e o FLADEM ¹².

As inovações da música erudita contemporânea e suas implicações na educação musical e instrumental

Como citado anteriormente, a partir da década de 1950, abriu-se um leque de possibilidades de exploração e utilização da matéria sonora, que incluiu “mudanças na maneira de execução instrumental e uso da voz, interesse por materiais musicais extraocidentais, pelo ruído e pela ênfase dada ao aspecto timbrístico” (VERTAMATTI, 2008, p.15).

Em decorrência dessas inovações, a educação musical também se transformou: ao tentar incorporar elementos e procedimentos dessa música nova, inserindo trabalhos que focavam a criação, a escuta do som e suas características, os procedimentos didáticos musicais sofreram inovações para se alinharem com esses novos modos de fazer música (FONTEERRADA, 2008).

Tais inovações sinalizam uma necessidade de também incluir novos sistemas de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas do estudo do instrumento, para que abarquem os novos procedimentos, além de uma maior amplitude de repertório.

O educador inglês George Self destaca, em seu livro “*New sounds in class: a contemporary approach to music*” (1967), que a música moderna, com sua notação simplificada, mais voltada para cores e texturas¹³ do que para melodias e ritmos precisos, permite aos alunos improvisarem e tocarem com maior liberdade do que com a notação tradicional.

¹¹ A ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) foi fundada em 1991. Caracteriza-se por ser uma entidade nacional, sem fins lucrativos, com o intuito de lutar pela implantação e melhoria do ensino de música no país, congregando profissionais, além de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical em ações de natureza pedagógica, mas também de políticas educacionais.

¹² FLADEM (Fórum Latino-americano de Educação Musical), fundado em 1995. Instituição autônoma que engloba educadores musicais de diferentes níveis de ensino, de dezoito países da América Latina, que buscam a promoção, o fortalecimento e a valorização de suas práticas pedagógicas.

¹³ Termo que, por analogia, refere-se à quantidade de sons e timbres utilizados em determinado trecho musical.

G. Self também comenta que os professores deveriam, cada vez mais, expandir seus programas de trabalho para estarem de acordo com o pensamento musical atual, incentivando seus alunos a tocar obras atuais e também a compor em aula, além de reger suas próprias composições (SELF, 1967).

Apesar de a música erudita contemporânea ter um espaço muito pequeno nas rádios e salas de concerto, Self indica que o professor deveria apresentar a seus alunos gravações de obras representativas dos mais variados estilos dos séculos XX e XXI para proporcionar, durante as aulas, momentos de apreciação musical. Ele também sugere uma lista de compositores que deveriam ser ouvidos, pois escreveram verdadeiramente no estilo atual, mais voltados para uma variedade timbrística e de texturas do que para melodias e ritmos, dentre os quais destacam-se, entre tantos outros, Luciano Berio, John Cage, Gyorgy Ligeti, Luigi Nono (SELF, 1967, p. 7).

O compositor e educador inglês John Paynter amplia estas afirmações ao dizer que

[...] o contato imediato com a experiência musical, descobrindo sons, organizando-os, tocando e ouvindo não depende do conhecimento da linguagem musical tradicional ou de técnicas instrumentais específicas. Há muitas maneiras de se fazer música sem saber ler e escrever os códigos tradicionais, e a música contemporânea abre caminhos nessa direção. (PAYNTER apud MATEIRO, 2011, p. 265).

Mas por que, apesar da relevância da música erudita contemporânea nas práticas educativas, apontada por vários educadores musicais, este repertório ainda permanece estranho, alheio à maioria das salas de aula, salas de concerto, ou mesmo na formação de muitos músicos e professores de música?

Para responder a essa grande questão trarei a voz de vários educadores musicais que trataram do assunto.

As novas sonoridades e os novos princípios de organização sonora, trazidos pela música erudita contemporânea, distanciam-na dos padrões da música tonal, e se não estivermos acostumados a ouvi-las, soam estranhas. Na verdade, “todas as vanguardas sofrem esse ‘estranhamento’, na medida em que cumprem a função de abrir caminhos, questionando os limites da própria linguagem artística em seus padrões de organização já consagrados” (PENNA, 2008, p. 24).

O professor e pesquisador Fernando Iazetta¹⁴, em seu artigo “O que é a Música” (2001), apresenta algumas justificativas para o distanciamento entre a música do século XX e o público em geral. Primeiro, trata da grande difusão da música na mídia, como meio de entretenimento, tornando a escuta fragmentada e desatenta. Em contraposição, afirma que, para haver uma aproximação com qualquer outra concepção de arte a que não estejamos familiarizados, principalmente a música erudita contemporânea, é necessária uma escuta atenta e imersiva.

Assim, para que aconteça, de fato, uma compreensão dos meios e materiais musicais empregados, é necessário certo esforço. O autor complementa: “talvez esse seja o ponto-chave que envolve um progressivo afastamento do público em relação à produção musical contemporânea: a música deixa de atrair de maneira imediata a atenção do público” (IAZETTA, 2001 p. 5).

Iazetta termina seu texto, dizendo que, apesar deste esforço, esta nova música apresenta um desafio ao ouvinte: o de decifrá-la. Nesse sentido, isso seria recompensado com um enriquecimento e crescimento pessoal.

Antunes (1990) agrega outro ponto de vista ao tema, dizendo que, apesar de os jovens estarem, em sua maioria, com seus ouvidos condicionados e “entupidos” pela música comercial, industrializada, assim que têm a oportunidade de entrar em contato com o novo fazer musical se identificam com ele e mergulham na nova atmosfera de sons.

[...] logo sentem que o vocabulário caleidoscópico da música de hoje é um mundo tão maravilhoso, tão cheio de sonhos, de temores e fantasias, quanto o maravilhoso mundo de suas mentes, também cheia de fantasias, temores e sonhos (ANTUNES, 1990, p. 53).

Como comentado anteriormente, o modelo conservatorial permanece e perpetua-se em diversas instituições especializadas, e o ensino instrumental, na maioria das vezes, segue uma sequência histórica, privilegiando a música ocidental europeia. Subsistem afirmações de que, para compreender e tocar o repertório erudito contemporâneo, é necessário, antes, compreender a música dos períodos que a antecedem, incentivando sua prática (quando isso acontece) somente após vários anos de estudos (JARDIM, 2009, p.53).

¹⁴ Fernando Iazetta é Professor Livre-Docente na área de Música e Tecnologia do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP e pesquisador do Laboratório de Acústica Musical e Informática (LAMI).

Contrariando esse pensamento, Jorge Antunes questiona: “por acaso é necessário, para o jovem, conhecer a linguagem musical do passado, para depois ser iniciado na linguagem musical do presente? Estou certo de que a resposta é não” (ANTUNES, 1990, p. 53).

Para o compositor e pesquisador francês François Delalande (1941-), quanto mais a educação estiver focada no treinamento para a música tonal, maiores serão as dificuldades para se escutar músicas extraeuropeias e músicas contemporâneas e mais elas serão rechaçadas ou ouvidas como “não músicas” (DELALANDE, 1995).

Guilherme Nascimento¹⁵ faz um paralelo com os conceitos de literatura menor de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), referindo-se à música contemporânea como “música menor”, frente à cultura dominante, a “música maior”. Refere-se à música maior não como a melhor, “mas apenas dominante, isto é, detentora dos meios de produção, divulgação e distribuição de seus produtos em larga escala” (NASCIMENTO, 2005, p. 19). Em contraponto a essa música maior, ao longo de todo o século XX, diversas correntes da música contemporânea na Europa e nos Estados Unidos encontram-se na condição de menores, tais como as composições de Bártok, Varése, Messiaen, Nono, Xenakis, Ligeti, Kurtág, Feldman, Monk, Young e outros.

E o que dizer das músicas eruditas contemporâneas, populares ou tradicionais brasileiras, latino-americanas e de outras culturas, frente a correntes dominantes da Europa e dos Estados Unidos? Das improvisações livres? Seriam estas as “músicas diminutas”?

A educadora musical Teca Alencar de Brito¹⁶ faz outro paralelo conceitual em relação aos conceitos de literatura menor de Deleuze e Guattari, trazendo a noção de educação musical em modo menor em relação à música das crianças, que

[...] implica em reconhecer, em primeiro plano, o modo menor musical da criança: modo que concerne aos jogos infantis de construção dos planos de organização musicais. Um modo menor musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o

¹⁵ Guilherme Silveira do Nascimento é professor da UEMG. Doutor em Música pela UNICAMP, Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Bacharel em Composição pela UFMG. Coordenador do Centro de Música Contemporânea da Escola de Música da UEMG.

¹⁶ Teca Alencar de Brito é Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professora no Departamento de Música da ECA-USP. Dirige as atividades da TECA - Oficina de Música em São Paulo e foi relatora do Documento de Música integrante do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo MEC, em 1998. É membro da ANPPOM, da ABEM e é Vice-Presidente do FLADEM.

musical, tornando-se, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos dominantes (BRITO, 2007, p. 7).

Ainda segundo Brito, a educação musical também aparece como um espaço do modo maior, caracterizado, na maioria das vezes, pela presença de métodos e sistemas, com enfoque na aquisição de competências para fazer música dentro de padrões tradicionais (maiores) que não consideram as singularidades e as possíveis transformações que ultrapassam a especialidade do conhecimento musical (BRITO, 2007).

Em sintonia com esse pensamento, Penna (2008) afirma que os processos de musicalização deveriam ampliar o universo musical do aluno, não no sentido de colocar a música contemporânea em oposição à música tonal, mas abrangendo a maior diversidade possível de manifestações musicais e “manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente: desde as músicas de outras culturas até as que surgem da experimentação do próprio aluno” (PENNA, 2008, p. 45).

Cuervo (2008), por sua vez, ressalta que, sendo o educador o mediador e orientador do repertório musical abordado em aula, este deveria sugerir uma variedade de peças de diversos estilos e épocas, visando ao desenvolvimento da técnica e da leitura musical tradicional, assim como da técnica e leitura de partituras contemporâneas, sempre com o cuidado de levar em consideração as preferências e gostos de cada aluno e, ao mesmo tempo, ampliar este universo.

[...] A atuação docente deveria valorizar a música erudita contemporânea, trazendo-a para o contato do estudante de música com o mesmo engajamento que o repertório *standard* do instrumento ou ainda aquele que o jovem gostaria de estudar (CUERVO, 2008, p. 5).

Para que os próprios professores se familiarizem com as técnicas habituais da estética contemporânea, Gainza (2002) recomenda participar de oficinas e grupos de estudo, assim como assistir a concertos didáticos, ouvir gravações etc., e também

[...] procurar informações (através de leituras e de entrevistas com compositores locais) sobre música contemporânea; expressar suas opiniões a respeito da música contemporânea, suas diferenças e pontos de contato com outras músicas, especialmente com a popular¹⁷ (GAINZA, 2002, p. 76, tradução nossa).

¹⁷ [...] a procurar información (a través de las lecturas y de entrevistas a compositores locales) sobre música contemporánea; a expresar sus opiniones respecto de la música contemporánea, sus diferencias y puntos de contacto con otras músicas, especialmente con la música popular (GAINZA, 2002, p. 76).

Ana Cristina Rossetto Rocha¹⁸, flautista, educadora e pesquisadora, em sintonia com esses pensamentos, indica que o professor busque, em sua prática, processos de criação, novas descobertas de sonoridades, para que ele próprio, estando familiarizado com essas experiências e envolvido por elas, venha estimular a curiosidade do aluno, incentivar as buscas e criações de cada um e ser tocado pelas possibilidades estéticas e artísticas que vislumbra em cada situação (ROCHA, 2011).

Para que uma abertura de procedimentos e repertório possa acontecer, é necessário, como já dito, que o professor seja um ser reflexivo, flexível e atento aos seus alunos. Segundo Penna (2008), o professor deveria estar constantemente avaliando suas práticas, suas experiências realizadas, em processo de reflexão constante, buscando respostas pedagógicas para as situações do cotidiano da sala de aula.

A improvisação no contexto da formação musical

A partir do século XX, a improvisação tornou-se uma prática incentivada por muitos educadores musicais. Como visto anteriormente, para Koellreutter e Gainza, é considerada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-musical e humano, uma maneira de assegurar o contato pessoal profundo da música com o instrumentista.

Quando inserida em um gênero determinado, dentro de um contexto cultural, histórico e geográfico, com suas convenções, como o samba, o barroco, a música hindu etc., é também conhecida como “improvisação idiomática¹⁹”. Em contraposição a esta, a improvisação que carece de um marco normativo é a não idiomática, ou improvisação livre.

A improvisação livre apresenta uma profunda relação com o fazer musical contemporâneo, tendo como referências o pensamento de artistas como:

¹⁸ Ana Cristina Rossetto Rocha é flautista doce e mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É também membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) na mesma instituição.

¹⁹ Nome usado pelo músico e improvisador Derek Bailey (1993).

[...] Varèse²⁰ e sua busca pela liberação do som, Pierre Schaeffer e sua reflexão sobre o objeto sonoro (a materialidade do som, a lógica e o pensamento do som, consequências e causas diretas e indiretas do surgimento da música concreta e eletrônica a partir do desenvolvimento das tecnologias de gravação), John Cage²¹ e suas formulações libertárias sobre o som, o ruído e o silêncio (COSTA, 2003, p. 22).

Segundo Chefa Alonso²² (2008), as improvisações livres se distinguem de qualquer outro tipo de improvisação pela ausência de um marco normativo e por não obedecerem a regras de determinado contexto, como por exemplo, progressões harmônicas, regras de contraponto, dentre outras.

É, ao mesmo tempo, um rompimento com os idiomas, seus clichês e gestos, rumo a uma liberdade individual aparentemente absoluta, mas, também, uma busca de uma linguagem musical livre de constrangimentos regionais (territoriais) e por isto mais universal (COSTA, 2003, p. 20).

A improvisação livre permite uma livre expressão na medida em que afloram as memórias pessoais e a linguagem de cada músico. Porém, apesar de libertária, Alonso ressalta que mesmo esta liberdade exige certas regras: ouvir e sentir o outro, “tomar decisões rápidas, criar no momento, compor durante a caminhada²³” (ALONSO, 2008, p. 13, tradução nossa).

Por não depender de embasamento teórico e técnico, a improvisação livre pode ser praticada com pessoas com as mais diversas formações musicais, tanto com aqueles já iniciados ou profissionais, proporcionando-lhes experiências totalmente novas e estimulantes, como com pessoas que nunca tiveram contato com um instrumento musical (MACHADO, 2012).

Em geral, a progressiva aquisição de uma técnica mais elaborada permite propor e desenvolver ideias musicais mais complexas, mas sempre nos surpreende comprovar como músicos com uma técnica mais ou menos básica

²⁰ Edgard Victor Achille Charles Varèse (1883-1965). Compositor francês, pioneiro das composições de música eletroacústica.

²¹ John Milton Cage Jr. (1912-2002). Compositor, teórico musical e escritor norte-americano, pioneiro da música aleatória e da música eletroacústica.

²² Chefa Alonso é saxofonista, percussionista, compositora e improvisadora espanhola.

²³ [...] *tomar decisiones rápidas, a crear en el momento, a componer durante la marcha* (ALONSO, 2008, p. 13).

são capazes de comunicar mais e melhor que outros que tem um maior nível técnico²⁴ (ALONSO, 2014, p. 30. Tradução da autora).

É evidente que, quanto maior for o conhecimento das possibilidades sonoro-expressivas e mesmo técnicas do objeto ou instrumento que se deseje fazer soar e improvisar, maior será a riqueza de gestos, nuances e detalhes que poderão surgir, podendo o intérprete focar sua atenção em tudo que esteja relacionado com a expressividade: articulação, ataque, dinâmica, emoção etc. (ALONSO, 2014, p.31). Em compensação, um iniciante no instrumento pode se jogar com mais liberdade nas experiências sonoras, por ainda não ter a referência da técnica tradicional do instrumento.

Quanto mais relação houver entre nós e nosso instrumento (quanto mais o conhecermos), entre o que queremos e podemos dizer, mais simples será lembrar as passagens que interpretamos e voltar a elas. Tudo é uma questão de tempo e prática²⁵ (ALONSO, 2014, p. 30, tradução nossa).

O pesquisador e professor Rogério Costa²⁶ comenta que o ato da improvisação (idiomática ou livre) que pressupõe a ausência da mediação de uma partitura remete o instrumentista para uma situação de intensa imersão na sensação e no gesto, e que a possibilidade de “dizer” coisas dentro de certa linguagem traz um prazer evidente para aquele que improvisa.

Obviamente, não estamos aqui descartando o prazer que qualquer instrumentista, improvisador ou não, sente ao tocar seu instrumento. Estamos simplesmente querendo apontar para um diferente tipo de prazer que ocorre durante uma performance de improvisação. E se se trata de livre improvisação, temos que o prazer está muito próximo de um prazer sensorial puro, uma vez que não há, em princípio, uma gramaticalidade abstrata anterior (COSTA, 2008, p. 91).

²⁴ *En general, la progresiva adquisición de una técnica más elaborada permite proponer y desarrollar ideas musicales más complejas, pero siempre nos sorprende comprobar cómo músicos con una técnica más o menos básica son capaces de comunicar más y mejor que otros que tienen un mayor nivel técnico* (ALONSO, 2014, p. 30).

²⁵ *Cuánto más relación haya entre nosotros y nuestro instrumento (cuánto más lo conozcamos), entre lo que queremos y podemos decir, más sencillo resultará los pasajes que hemos interpretado y volver a ellos. Todo es cuestión de tiempo y práctica* (ALONSO, 2014, p. 30)

²⁶ Rogério Luiz Moraes Costa é Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professor livre docente e pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da ECA-USP. Seu principal tema de investigação é a improvisação.

Ainda segundo a musicista espanhola Chefa Alonso, a improvisação livre está diretamente ligada ao desejo de criar num determinado momento, explorando as possibilidades expressivas e timbrísticas de seus instrumentos, extrapolando as sonoridades e técnicas convencionais.

Alonso (2014) também chama a atenção para um dos aspectos mais importantes da improvisação: a escuta. Uma escuta que necessita ser refinada, a ponto de permitir ao improvisador receber informações musicais e identificá-las, em tempo real, como similares ou diferentes, e reagir, tomando decisões rápidas. Esta educadora aponta a necessidade de estimular e agilizar a capacidade de reação para a tomada de decisões por meio de exercícios específicos que desenvolvam e ampliem o sentido da escuta.

Susan Allen²⁷ (2002) afirma que todos os participantes de uma livre improvisação “devem ouvir atentamente, analisar o que estão ouvindo, ouvir o todo e o individual, estar cientes das dinâmicas, timbres, ritmos, intervalos e harmonias – tudo simultaneamente²⁸” (ALLEN, 2002, tradução nossa).

O pesquisador e flautista doce Cesar Villavicencio²⁹ (2008) também aponta que:

a fim de perceber os resultados musicais produzidos pela improvisação livre, é necessário aprender uma maneira diferente de ouvir, levando-se em consideração que o improvisador é absorvido por uma atividade criativa diferente da interpretação de composições escritas. A invenção em improvisação livre muda continuamente no curso do improviso por causa de um intrincado sistema de conexões entre os músicos improvisadores³⁰ (VILLAVICENCIO, 2008, p. 21, tradução nossa).

E como seria esta maneira diferente de ouvir, esta nova escuta? Segundo os princípios de Pierre Schaeffer, que toma o sonoro como ponto de partida, a atenção da escuta

²⁷ Susan Allen é professora de Conjuntos de Improvisação Livre, no Instituto de Artes da Escola de Música da Califórnia.

²⁸ [...] *must listen intently, they must analyze what they are hearing, they must listen to the whole and to the individual, they must be aware of dynamics, timbres, rhythms, intervals, and harmonies - all simultaneously* (ALLEN, 2002).

²⁹ Cesar Villavicencio é pesquisador e intérprete da música dos séculos XVI, XVII, XVIII, música contemporânea e improvisador. Doutor em Música pela University of East Anglia, Inglaterra e Pós-Doutor pela ECA - USP.

³⁰ [...] *in order to perceive the musical results produced by free improvisation it is necessary to learn a different way of listening, taking into consideration that the performer of FIM is absorbed in a creative activity different from the interpretation of written compositions. The invention in FIM is continually changing in the course of performance because of an intricate system of connections between the players.* (VILLAVICENCIO, 2008, p. 21).

deve dirigir-se ao próprio som e focar nas qualidades do objeto sonoro e não mais nas notas e suas relações.

Encontrar traços conectáveis no próprio objeto sonoro, na sua densidade³¹, nos seus dados espectrais³², na sua rugosidade³³, em tudo aquilo que do sonoro se faz sensível à audição seria sua estratégia de fundar a cada momento uma nova musicalidade (FERRAZ, p. 2005, p. 60).

Para alcançar esta escuta do som “em si mesmo”, faz-se necessário mudar hábitos e condicionamentos culturais, abrindo as portas para um novo fazer musical e outras escutas sonoras (SANTOS, 2004).

A educação musical pode desenvolver essa ampliação da escuta e da própria ideia de música, além de incentivar a liberdade de expressão, de acordo com as possibilidades de cada um. Para que isso aconteça é necessário partir de propostas abertas que estimulem o “ouvido para ouvir, liberdade para criar, coragem para escutar!” (KATER, 2004, p. 13).

1.3 A HISTÓRIA DA FLAUTA DOCE

A flauta doce foi um instrumento amplamente difundido por toda a Europa, durante a Idade Média e até o Período Barroco. Após esse período da história da música, a flauta caiu em desuso por mais ou menos cento e cinquenta anos, ressurgindo novamente na Europa, no final do século XIX. Esse acontecimento foi resultante de um longo processo e deveu-se a variadas razões sociais e culturais.

A fim de situar o instrumento num panorama atual, tanto em questões artísticas como educacionais, apresenta-se a seguir uma breve história do ressurgimento da flauta doce na Europa e a difusão, em várias partes do mundo, de sua utilização pedagógica em escolas.

Segundo Eve O’Kelly (1990), pesquisadora e professora britânica, foi durante os anos de 1890, inicialmente na Inglaterra, que ressurgiu o interesse pela música antiga

³¹ Densidade sonora é a qualidade que estabelece um maior ou menor número de sons simultâneos.

³² Espectro sonoro é o conjunto de todas as ondas que compõem os sons.

³³ Rugosidade é “a correlação subjetiva dos batimentos rápidos decorrentes da superposição de duas ou mais notas musicais. [...] a presença de diferentes intervalos próximos entre si, havendo o preenchimento do espaço harmônico/espectral interno do som por parciais bastante próximos uns dos outros” (ROSSETTI, 2014).

(referindo-se à música do renascimento e do barroco). Grandes coleções de instrumentos originais foram reunidas em antiquários e difundiram-se os “concertos históricos” pela Europa e Estados Unidos, produzindo um ambiente propício para o florescimento da flauta doce (HUNT, 2002).

Pouco a pouco, esforços foram sendo realizados para descobrir como esses instrumentos eram feitos ou como eles deveriam ser tocados, surgindo, a partir da década de 1950, um importante movimento denominado Interpretação Historicamente Informada que, segundo Cesar Villavicencio,

[...] procura explorar o repertório do passado por meio da busca de diversos tipos de informação e de grande dose de intuição, aproximando-nos da maneira como os instrumentos eram tocados na época, e hipoteticamente nos fazendo chegar mais perto da ideia original do compositor (VILLAVICENCIO, 2010, p. 313).

Dentre muitos entusiastas da divulgação de se tocar música antiga com instrumentos para os quais foi escrita e de acordo com as instruções do período, podemos destacar o músico e *luthier* francês Arnold Dolmetsch (1858-1940), um dos primeiros a construir flautas doces a partir de cópias e a executá-las em *tours* pela Inglaterra, Europa e Estados Unidos (O’KELLY, 1990).

Porém, as cópias de flautas doces feitas por Dolmetsch, curiosamente, não parecem ter seguido as características sonoras originais dos instrumentos encontrados. Aliás, sabe-se que todos os instrumentos originais encontrados por ele foram transformados para produzir um som longe do original, um som aberto e forte. As razões permanecem obscuras. Estariam elas relacionadas a uma adaptação da flauta ao som forte dos instrumentos do século XX ou Dolmetsch acreditava que o tempo havia afetado consideravelmente as dimensões da madeira? De qualquer forma, devemos muito do ressurgimento da música antiga a ele, apesar de ser considerado, por muitos construtores de flautas doces, como o maior destruidor de modelos originais de época.³⁴

Vários outros músicos passaram a se interessar pela interpretação do repertório antigo, realizando concertos e ministrando palestras sobre suas recentes pesquisas embasadas em questões históricas, musicológicas e organológicas.

³⁴ Informações obtidas em conversa entre Cesar Villavicencio e Tim Cranmore (importante *luthier* inglês de instrumentos históricos), e relatadas por Cesar Villavicencio.

Na Inglaterra, a partir de 1925, eventos anuais como o Festival de Helsemere passaram a ter recitais de flauta doce, reunindo amadores e músicos interessados de todas as partes da Europa e Estados Unidos (HUNT, 2002).

Ao lado deste grande interesse pela música antiga, ocorreu o movimento jovem na Alemanha. Dentre seus objetivos principais, destacamos a rejeição de valores artificiais, a retomada de valores simples e espirituais e a busca pela beleza em todos os aspectos da vida diária. A música era uma importante ferramenta para alcançar esses objetivos e houve uma grande repercussão, em vários outros países, entre as décadas de 1920 e 1930, aumentando o número de pessoas envolvidas com a prática musical e, conseqüentemente, com a flauta doce (O'KELLY, 1990).

Com o crescimento do interesse de amadores e estudantes pelo instrumento, principalmente na Alemanha, o *luthier* Peter Harlan (1898-1966) começou a fabricação em massa de flautas doces, a um custo reduzido. Com o intuito de facilitar o dedilhado de forquilha, original do instrumento, Harlan modificou o sistema de digitação, criando o dedilhado germânico. Todavia, estas modificações resultaram em um instrumento inadequado, com problemas de afinação na segunda oitava e em tonalidades com muitos acidentes, além de uma sonoridade menos refinada (HUNT, 2002).

Apesar de todas as características negativas apontadas, esse modelo de flauta espalhou-se pelo mundo, exceto na Inglaterra, graças aos esforços do flautista Edgard Hunt (1909-2006). Consciente dos problemas causados pela nova digitação, Hunt buscou maneiras para que estudantes e amadores, na Inglaterra, pudessem adquirir uma flauta, mas com o dedilhado original, que ele passou a chamar de “dedilhado inglês”. Num primeiro momento, conseguiu a importação de flautas da fábrica alemã Herwig, até que uma nova linha de flautas soprano com este dedilhado, as Hemlim, fosse produzida por um preço bem mais acessível (HUNT, 2002).

Nas décadas de 1930 e 1940, o repertório disponível para flauta doce consistia de peças solo ou para *consorts*, recém-descobertas, referentes aos séculos XVI e XVII, ou ainda alguns arranjos de músicas tradicionais, voltadas para um público amador ou como material didático (O'KELLY, 1995). A partir de 1950, porém, houve um aumento de composições e publicações de obras para o instrumento, dentre as quais podemos destacar peças de Benjamin Britten, Hardald Genzmer, Cesar Bresgen, Ulrich Staeps entre outras (HUNT, 2002).

Durante os anos 1960, o holandês Frans Brüggen (1934-2014) emergiu como um destacado flautista doce, além de importante musicólogo. Brüggen também norteou a produção de flautas de altíssima qualidade junto a vários construtores, além de ter gravado obras importantes do repertório barroco, tornando-se uma referência no instrumento e encorajando o movimento de Interpretação Historicamente Informada. Frans Brüggen foi professor no Conservatório Real de Haia e de Amsterdam, formando grandes flautistas doces, entre eles o brasileiro Ricardo Kanji, que o substituiu nesta função, em 1973. Em 1981, Brüggen fundou a orquestra do século XVIII, da qual foi regente até o ano de sua morte. Este grande músico também inspirou, colaborou e encorajou o trabalho de vários compositores da chamada *avant-gard*³⁵, como Luciano Berio, Makoto Shinohara, Rob Du Bois, Louis Andriessen, entre outros, tocando suas peças em inúmeros recitais (HUNT, 2002).

O flautista alemão Michael Vetter (1943-2013) também foi um grande explorador de novos timbres e novas técnicas no instrumento. Vários compositores escreveram obras importantes para ele, como Louis Andriessen, Rob Du Bois, Sylvano Bussotti e Karlheinz Stockhausen, entre outros. O próprio flautista também compôs várias obras para o instrumento. Em 1969, Vetter publicou o livro de instruções e exercícios “*Il flauto dolce ed acerbo*”³⁶ que, além de abordar várias técnicas contemporâneas que ampliaram os limites do instrumento, inclui mais de 1000 dedilhados alternativos, resultantes de suas investigações.

Importante ressaltar que o uso de dedilhados alternativos para flauta doce não é uma descoberta da música contemporânea. O assunto é amplamente descrito na obra “*La Fontegara*”, de Silvestro Ganassi, datada de 1535. Esses dedilhados proporcionam variações de dinâmica, timbre e entonação, permitindo ao intérprete maior variedade expressiva (TETTAMANTI, 2010).

Destacam-se, também, os flautistas, compositores e professores Hans-Martin Linde (1930 -) e Gerhard Braun (1932 -), como marcante influência para o movimento de música contemporânea da flauta doce (O’KELLY, 1990).

³⁵ Termo usado para caracterizar um movimento artístico que surgiu no início do século XX e tinha como características a liberdade criadora, a expressão da subjetividade, o romper com o passado e ir contra a ordem estabelecida até então. As peças desta estética tendem a demandar grande versatilidade dos intérpretes como tocar, cantar, falar, efeitos dramáticos, além do uso das técnicas estendidas e notação não convencional, dentre outras características.

³⁶ “A flauta doce e amarga”

Michael Vetter iniciou, na década de 1960, alguns experimentos com a flauta doce em música eletroacústica. Desde então, esse interesse vem aumentando, acompanhado de um grande desenvolvimento nos equipamentos eletrônicos.

Michael Barker, professor do Conservatório Real de Haia entre 1986 e 2003, desenvolveu, em 1987, a *Interactive MIDI³⁷ Performance Systems*, ou *midified blockflute³⁸*, uma flauta Paetzold³⁹ contrabaixo, em Fá, que, através da conexão das chaves a um elaborado sintetizador constituído de dois módulos, permite que o próprio flautista grave trechos do material sonoro produzido, opere uma grande variedade de transformações por meio de efeitos eletrônicos e os reutilize ao mesmo tempo em que atua em sua performance.

Figura 1 - Michael Barker e sua *midified blockfluit⁴⁰*.

A partir da *midified blockflute* de Michael Barker, Cesar Villavicencio desenvolveu, em 1998, a *E-recorder⁴¹*. Esta flauta elabora transformações sonoras através dos mesmos

³⁷ *Musical Instrument Digital Interface*.

³⁸ Flauta doce MIDI.

³⁹ Flauta quadrada, desenvolvida pelo *luthier* alemão Joachim Paetzold e posteriormente por Herbert Paetzold.

⁴⁰ Fonte: Revista “Het ‘open’ muziekinstrument in kunst en antikunst. ANTIQUAMUSICA. Ed. Dick Raaijmakers. Den Haag: Haags Gemeentemuseum: SDU – uitgeverij, 1989, p. 15.

⁴¹ Flauta doce eletrônica.

princípios da *midified blockflute*, de Michael Barker, porém com sensores diferentes, devido às mudanças nos componentes eletrônicos ocorridas em quase uma década, instalados na superfície da flauta, além de um monitor LDC acoplado ao próprio instrumento, que permite que o instrumentista tenha uma visão do som que ele grava e capta ao vivo.

Figura 2 – E-recorder⁴².

Além dessas duas flautas inovadoras, existem outros fabricantes e *luthiers* pesquisando e criando novos modelos de flauta doce, buscando alcançar ou expandir suas possibilidades, como tessitura, projeção etc.

⁴² Fonte: Acervo de Cesar Villavicencio.

Kees Boeke (1950 -) e Walter van Hauwe (1948 -), alunos de Brüggem, dedicaram-se à “execução e criação de repertório contemporâneo, unificando e ampliando em uma só escola os repertórios dos séculos XVI, XVII, XVIII e XX” (VILLAVICENCIO, 2010, p. 320).

Walter van Hauwe sugere que deveríamos “[...] aprender a tocar a flauta doce tão bem quanto possível, usando os conhecimentos derivados tanto da literatura antiga quanto de nossas próprias descobertas⁴³” (HAUWE, 1984, p.6, tradução nossa). Segundo o Catálogo de Música Contemporânea para flauta doce, Stichting Blokfluit (Recorder Foundation), de iniciativa de Walter van Hauwe, existem 5.923⁴⁴ obras escritas e catalogadas para flauta doce após 1900.

Desse modo, vemos, nos dias de hoje, que o repertório escrito para o instrumento tem um vasto campo de possibilidades, abarcando tanto o período chamado de música antiga (dada a revisão na maneira de interpretá-la) como uma demanda por criações e interpretações de música erudita contemporânea.

A flauta doce no contexto da educação musical

Constatamos, hoje em dia, a presença da flauta doce no meio educacional, e podemos atribuir esse fato a uma consequência do grande interesse pela música antiga e pela flauta doce, bem como à sua construção específica, que possibilita uma emissão sonora imediata.

[...] Mesmo antes de se aprender sua técnica, ou entender o uso do diafragma para a produção de um sopro de qualidade, é possível fazer soar, de alguma forma, a flauta doce. Outros instrumentos de sopro, como a flauta transversal, não possuem esta facilidade inicial (PAOLIELLO, 2007, p. 28).

Devido a essas características, somadas à expectativa de que a flauta doce traria um grande avanço e merecido equilíbrio entre a prática instrumental e vocal na educação musical, o flautista inglês Edgar Hunt introduziu a flauta doce nas escolas da Inglaterra, na década de 1930. Para este educador,

⁴³ [...] *learn to play the recorder as well as possible, using both the knowledge derived from old literature and our own discoveries* (HAUWE, 1984, p.6).

⁴⁴ Informação obtida em 29 jun. 2015.

[...] tocar flauta doce treina os ouvidos, olhos e dedos. Ouvidos para checar afinação, olhos para ler música, e dedos prontos para dominar qualquer dedilhado. E também treina as crianças para o início da prática de conjunto⁴⁵ (HUNT, 2002, p. 135, tradução nossa).

Para complementar esta iniciativa, passou a divulgar o instrumento e seu repertório por meio de concertos didáticos, despertando, assim, o interesse dos alunos pela flauta, que até então era pouco conhecida no meio musical e escolar. Escreveu os métodos *The Practical Method for the Recorder* (1935), para grupos amadores, e *The Concise Tutor for use in Schools* (1935), uma coleção de peças fáceis para flauta soprano e contralto, preenchendo uma lacuna em relação a métodos e repertório para iniciantes (HUNT, 2002).

Desde a introdução da flauta doce nas escolas, Edgar Hunt preocupou-se com a qualidade de seu ensino. Ministrou vários cursos intensivos para professores até que a própria Associação Inglesa de Flautistas Doces, fundada em 1937, começasse a organizar, a partir de 1948, encontros de verão voltados para o ensino desse instrumento. Nesses encontros, Hunt destaca que a flauta doce deveria ser tratada com o intuito de se fazer música, em vez de ser vista como somente uma ferramenta educacional (HUNT, 2002).

O uso da flauta doce nas escolas foi seguido em vários países da Europa e indicado por educadores musicais como Carl Orff, que afirmou ser este instrumento de sopro muito apropriado para a improvisação e para a prática de conjunto, além de as crianças terem um encanto especial por ele. Recomendou que o início de seu aprendizado se desse a partir dos sete anos, abordando melodias conhecidas e tomando cuidado para produzir sons bem afinados, pois destes dependeria a formação ou deformação do ouvido da criança (SANUY; SARMIENTO, 1969). Também indica a flauta doce como sendo acessível para um iniciante, destacando sua possibilidade de desenvolvimento técnico e musical.

Apesar dos inúmeros esforços de Edgard Hunt para promover um ensino de qualidade deste instrumento, este educador observou, já em 1966, que, devido a sua enorme propagação nas escolas da Inglaterra, nem sempre este ensino estava nas mãos de pessoas capacitadas, mas de educadores que, encorajados pela facilidade inicial do instrumento,

⁴⁵ *Recorder playing trains ears, eyes and fingers. Ears to check intonation, eyes to read the music and fingers to master all the fingerings. It also trains children in elementary ensemble* (HUNT, 2002, p. 135).

usavam-no de maneira inapropriada, depreciando sua imagem, tanto em seu potencial artístico quanto didático.

[...] Difícil pensar em outro instrumento no qual as expectativas de proficiência técnica e musical das crianças sejam, em geral, tão baixas. A flauta doce tende a ser rotulada como um brinquedo ou rotulada como barulhenta, estridente e antimusical⁴⁶ (O'KELLY, 1995, p. 184, tradução nossa).

O'Kelly também relata esta mesma problemática nos anos de 1990, na Europa, e levanta alguns questionamentos pertinentes, como:

Até onde o ensino da flauta doce mudou, melhorou ou piorou desde o início do seu reaparecimento? Depois de cerca de setenta anos de seu reaparecimento, é possível afirmar se o uso da flauta doce como um meio de ensinar habilidades básicas de música foi uma coisa boa ou ruim?⁴⁷ (O'KELLY, 1995, p. 184, tradução nossa).

Muitas das justificativas da inclusão da flauta doce em aulas de educação musical continuam praticamente as mesmas, se comparadas com os ideais de Hunt, porém observamos uma ampliação de suas possibilidades, incluindo propostas de criação e de uma formação mais abrangente, como destacadas pela flautista doce Noara Paoliello:

[...] proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita ainda a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças (PAOLIELLO, 2007, p. 32).

Contrária a essas justificativas, a etnomusicóloga argentina Isabel Aretz⁴⁸ (1909 - 2004) questionou, em um artigo escrito em 2004, o uso da flauta doce no ensino musical em escolas regulares, em países não europeus. Tratando da educação musical escolar na Argentina,

⁴⁶ [...] *It is difficult to think of another instrument where expectations or the technical and musical proficiency of the child are in general so low. The recorder tends to be dismissed as a toy or condemned as noisy, shrill and unmusical* (O'KELLY, 1995, p. 184).

⁴⁷ [...] *To what extent has recorder teaching changed, improved or deteriorated since the beginning of the revival? After some seventy years of redevelopment, is it possible to say whether the use of the recorder as a means of teaching basic music skills has been good or a bad thing?* (O'KELLY, 1995, p. 184).

⁴⁸ Isabel Artez-Thiele (1909-2004). Compositora, escritora e etnomusicóloga argentina, nacionalizada venezuelana. Pesquisou e compilou numerosas melodias autóctones da América Central e do Sul.

ela defendeu que se deveria estimular o uso dos aerofones típicos de seu país e também representativos da América Andina, como os *sicus* ou *zampoñas*, assim como o uso de membranofones, idiofones e cordofones, como harpas, charangos etc., em lugar de instrumentos “importados” como, no caso, a flauta doce.

Aretz disse que os instrumentos autóctones serviam melhor à formação de grandes conjuntos e à prática da música tradicional, além de poderem ser construídos por *luthiers* locais. Ela também defende que deveria ser implementado o ensino de música étnica e folclórica, com o uso de instrumentos típicos, nas escolas argentinas e que tais mudanças conduziram a um ensino musical mais nacional, mais consciente de suas raízes e menos dominado pelo ensino e pelo mercado musical europeu. Aretz sabia que não era fácil mudar os programas oficiais e que, para que fosse estruturado um ensino massivo destes instrumentos nas escolas, levar-se-ia algum tempo; ela esperava que, até que isso ocorresse, quem sabe, “as flautas doces já se tivessem quebrado ou extinguido e pudéssemos trocá-las pelos instrumentos fabricados em nosso país⁴⁹” (ARETZ, 2004, p. 12, tradução nossa).

O que devemos ponderar é que, como comentado anteriormente, o ensino conservatorial estabeleceu não somente um ensino técnico e especializado, mas também um enfoque no repertório erudito europeu, não somente no Brasil, mas também em toda a América Latina. Essas práticas se estendem até os dias de hoje, pois notamos que o repertório tocado por grupos de câmara ou por grandes orquestras ainda privilegia, em sua grande maioria, obras de compositores europeus, encerrados entre o século XVIII e o início do século XX. Da mesma maneira, o uso da flauta doce nas escolas acabou por limitar-se, durante muito tempo, ao emprego de repertório original para este instrumento, ou seja, o europeu, em detrimento das culturas locais.

Lima (2008) aponta que o transplante de ideias e valores externos a uma cultura bem como a implantação de modelos e padrões de referência internacional podem, muitas vezes, se tornar inadequados em um outro contexto e realidade social, podendo, ainda, provocar até um sentimento de inferioridade, uma rejeição e um menosprezo pelo nacional.

⁴⁹ *las flautas dulces se hayan roto o extinguido y podamos reemplazarlas por los instrumentos fabricados en nuestro país* (ARETZ, 2004, p. 12).

[...] Nesse intento, a educação torna-se uma grande aliada. É a partir dela que as mudanças sociais se farão presentes, pois a cultura do lugar onde os saberes se processam modifica substancialmente os aspectos que envolvem a formação do cidadão (LIMA, 2008, 189-190).

Apesar desta efetiva dominação cultural, Maura Penna contrapõe as questões trazidas por Lima (2008) e Aretz (2004), ao dizer que o ensino musical (de forma geral e de qualquer instrumento) deveria ser o mais abrangente possível e “encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento” (PENNA, 2008, p.26). De acordo com esta concepção, não seria o caso de negar determinado repertório ou instrumento, mas, sim, de se promover uma ampliação.

No caso da flauta doce, há um repertório imenso, antigo e contemporâneo, em sua própria literatura, que pode ser alargado ao se executarem músicas de vários estilos e gêneros, de diversas culturas e épocas. Pode-se ainda, amplificá-la, para integrar bandas “*pop*” e “*poprock*”, tocá-la com os lábios um pouco distantes do bocal, para que se aproxime das sonoridades dos pífanos, dos *sakuhashis* ou das *zamponhas*. Além disso, ainda é possível realizar manipulações eletroacústicas, entre outras possibilidades de inovação, e há, também, as músicas criadas pelos próprios alunos e as práticas de improvisação.

Koellreutter alarga ainda mais a reflexão acerca do tema, em seu texto “Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz”, de 1993, ao apresentar a proposta de uma consciência supranacional.

Teremos de entender que tudo o que ainda nos parece particularidade nacional, no fundo é apenas o fenômeno individual de uma só e mesma coisa: o ser humano. No século XX, somos chamados a formar esse homem livre, destituído de preconceitos, que pensa e sente em termos supranacionais, a desenvolver suas capacidades e a preparar um mundo realmente humano (KOELLREUTTER, 1997b, p. 64).

Além da questão do repertório, o que sabemos é que, atualmente, de maneira geral, a maioria das metodologias utilizadas no ensino de instrumentos, incluindo o da flauta doce, valoriza a leitura dos símbolos impressos na partitura, de notação tradicional, gerando uma “demora no aprendizado instrumental causada pelo descompasso entre a internalização dos conceitos teórico-musicais e a prática da leitura no instrumento” (MACHADO, 2012).

[...] Em muitos contextos, estudam-se “exercícios” e obras do repertório erudito, desconsiderando a integração com a “música popular”, o “tocar por ouvido”, as outras formas de grafia, a música do século XX etc. As atividades

de criação também ficam à margem do estudo do instrumento (BRITO, 2007, p. 58).

Tomando-se as aulas de educação musical nas escolas regulares ou em projetos não governamentais, nos quais o ensino do instrumento não deveria ser o foco central, este tipo de abordagem fica ainda mais deslocado.

Apesar de já existirem diversos cursos de bacharelado em flauta doce e a inclusão deste instrumento em cursos de licenciatura no Brasil, seu uso em aulas de educação musical muitas vezes ainda é realizado por professores com uma formação muito precária no instrumento, aliada a uma didática tradicional. Na maioria dos casos, as aulas são focadas em desenvolver resultados a serem apresentados em audições escolares. As aulas tendem a ser muito direcionadas, com muitos ensaios e repetições, ao invés de promoverem uma experiência musical rica.

Mesmo com todo esse esforço, o que se observa, frequentemente, são alunos com problemas técnicos quanto à articulação e digitação, posição incorreta das mãos, falta de apoio para obtenção de uma boa afinação e qualidade sonora, repertório limitado a um determinado estilo, arranjos pobres etc.

Diante dessa realidade, alguns flautistas doces veem a necessidade de “um estudo que abra caminho para novas propostas metodológicas, tendo em vista um início sólido e atento aos recursos do instrumento, aproveitando sua facilidade inicial e viabilizando um aprofundamento posterior” (PAOLIELLO, 2007, p. 28).

O professor e flautista doce Helder Parente, em uma entrevista dada à Paoliello, também comenta este assunto, ao dizer que “para que haja mudança nesse cenário, seria adequada uma nova didática que desse à flauta doce um lugar merecido na atualidade, tanto no repertório histórico quanto na música contemporânea” (PAOLIELLO, 2007, p. 4).

Novas sonoridades, novas notações, novas técnicas

As pesquisas de novas sonoridades, iniciadas na década de 1960, superaram alguns conceitos estéticos, estabelecidos até então, segundo os quais os instrumentos de sopro só podem tocar uma nota de cada vez e o ideal de “som puro”, a estrutura frequencial, assim como o timbre deveriam ser estáveis. As mais notáveis inovações sonoras na flauta doce referem-se

a determinadas digitações que, em combinação com o sopro e apoio diafragmático, produzem sons múltiplos, também chamados de multifônicos, além de harmônicos e de uma grande variedade de timbres, de dinâmica, de afinação, de microtons, de texturas e de diversos efeitos sonoros.

Como dito anteriormente, o primeiro documento a abordar esse assunto na flauta doce foi o de Michael Vetter, de 1969, mas desde então surgiram outros trabalhos, dentre os quais podemos destacar o de O'Kelly, "*The Recorder Today*", de 1990, e o terceiro volume do método "*The Modern Recorder Player*", de Walter van Hauwe, de 1992.

Importante ressaltar que essas pesquisas estão em constante desenvolvimento e que é muito difícil solidificar e esquematizar essas descobertas em um método fixo. Cada sonoridade envolve uma somatória de ações, como digitação, sopro e articulação. Dependendo do instrumento ou do instrumentista que o estiver tocando, podem existir maneiras diferentes de realização de uma mesma sonoridade ou resultantes diferentes para as mesmas técnicas, o que implica no aparecimento de novas técnicas ou novas sonoridades.

Por essas razões, a maneira de organizar e elaborar categorias para estas novas sonoridades também varia de autor para autor, podendo ser classificada de acordo com elementos técnicos ou meios de execução, tais como: dedilhado ou digitação, articulação, sopro ou respiração, *vibrato*, multifônicos, movimentos aleatórios, efeitos especiais, modificações no instrumento, uso simultâneo de duas flautas por um só flautista, dentre outras.

Encontramos uma vasta terminologia para os modos ou técnicas de produzir esses novos sons: técnicas estendidas, novas técnicas, técnicas modernas, técnicas contemporâneas, técnicas expandidas. Neste trabalho, será adotada a denominação de técnicas estendidas.

A flautista doce Janaína Nóbrega (2012) apresenta um resumo de diferentes resultados sonoros obtidos pelas pesquisas com novas técnicas a partir de dedilhados alternativos, diferentes articulações, *vibratos* e efeitos especiais.

A exploração de dedilhados alternativos desenvolveu técnicas voltadas para variação da dinâmica, variação de timbre, execução de harmônicos, microtons, multifônicos e execução de intervalos rápidos e irregulares. A exploração da articulação permitiu a utilização de golpes de língua simples, duplos, triplos e a realização de *frullatos*. A exploração dos tipos de *vibrato* desenvolveu o *vibrato* diafragmático, *vibrato* de garganta, *vibrato* de língua, *vibrato* de dedo, *vibrato* de lábio e *vibrato* de joelho. A exploração de efeitos especiais desenvolveu as técnicas estendidas de execução de *glissandos*, ruídos, movimentos aleatórios, efeitos percussivos, efeitos vocais, sons de boca, *slap*, e efeitos obtidos por meio da modificação no instrumento (NÓBREGA, 2012, p. 27).

As sonoridades, timbres, cores, texturas e combinações estruturais que emergiram a partir da segunda metade do século XX tornaram a escrita tradicional insuficiente para exprimi-las. Na tentativa de melhor registrar esses novos recursos e de aproximar as relações entre os intérpretes e as obras, surgiram novos tipos de notações e grafismos.

Segundo Yara Caznok⁵⁰ (2008, p.61), “além da notação gregoriana, da notação tradicional e da notação da música eletroacústica, hoje têm-se as chamadas notações *aproximada, roteiro, gráfica e verbal*”, além de obras nas quais ocorrem uma mistura de grafias. Ainda segundo a autora, essas notações podem ser bastante imprecisas deixando ao intérprete maior trabalho e responsabilidade na criação de eventos sonoros, na maneira de encadeá-los e, conseqüentemente, em suas resultantes. O intérprete passa a ter, portanto, uma função de coautoria.

Apresentamos, a seguir, uma pequena descrição e alguns exemplos dos diversos tipos de notação.

Notação aproximada

A *notação aproximada* indica, através da grafia tradicional, aproximações intervalares e rítmicas.

A seguir um exemplo, a composição *Des Drachem Traum*, de Manfredo Zimmerman (1994).

⁵⁰ Yara Borges Caznok, Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da UNESP-SP, desde 1994.

Figura 3 – Exemplo de notação aproximada⁵¹.

Esta composição apresenta uma base, que são as pautas com claves, e elas localizam os sons para região aguda, sem que se designe exatamente quais notas devem ser executadas. Admite-se, inclusive, microtons. Apresenta também alguns sinais, que necessitam de uma bula, como nas notações roteiro, descritas logo a seguir.

Notação roteiro

A *notação roteiro* pode se valer ou não da notação tradicional, apresentando um roteiro de instruções, ou “bula”, que explica cada um dos sinais utilizados, criados pelo compositor.

A seguir um trecho da composição *Gesti*⁵², de Luciano Berio (1925-2003), composta em 1966.

⁵¹ Des Drachen Traum, de Manfredo Zimmermann (1994, p. 25).

⁵² BERIO, Luciano. *Gesti*. EU: Universal Edition, 1966.

For Frans Brueggen
GESTI (1966)

Luciano Berio (1925)

Mouth
Fingers

*) siehe Vorwort / see preface
© 1975 by Universal Edition (London) Ltd. London
Universal Edition No. 15 627 m.

Figura 4 – Exemplo de notação roteiro⁵³.

Notação gráfica

A *notação gráfica* é a mais imprecisa das notações, abrindo um caminho para que os músicos interpretem a partitura a seu modo, sem a necessidade de segui-la, detalhe por detalhe (ALONSO, 2008). Pontos, linhas e diversos desenhos de decodificação simples, letras, palavras e desenhos abstratos podem ser possibilidades de suas representações, que podem ser lidas de maneira multidirecional.

Normalmente não utiliza a pauta, preferindo o espaço total de uma folha em branco para a disposição de seus gráficos, que vão desde formas geométricas, até não figurativas, letras, sílabas, palavras e colagens de trechos de escrita tradicional (CAZNOK, 2008, p. 63).

A seguir, um trecho da partitura *Treatise*⁵⁴, do compositor inglês Cornelius Cardew (1936-1981), composta em 1970.

⁵³ Gesti, de Luciano Berio (1970, p. 1).

⁵⁴ CARDEW, Cornelius. *Treatise*. Londres: Peters Edition, 1970.

Figura 5- Exemplo de notação gráfica⁵⁵.

Partituras verbais

As *partituras verbais* apresentam instruções escritas aos intérpretes, visando inspirá-los em seus conteúdos para possíveis acontecimentos e improvisações. A seguir (figura 6), um trecho da partitura *The Tiger's Mind*, do compositor inglês Cornelius Cardew (1936-1981), composta em 1967.

⁵⁵ Treatise, de Cornelius Cardew (1970, p. 15).

Figura 6 – Exemplo de partitura verbal⁵⁶.

Notações mais usuais em partituras de flauta

Nota-se, na vasta produção musical deste período, que temos, de um lado, “vários símbolos novos, difundidos e unanimemente utilizados por diversos compositores” (ANTUNES, 1989, p. 15), e de outro a constatação de que, em geral, cada compositor tem a sua própria notação, principalmente ao que se refere às *notações roteiro*.

Ainda segundo Antunes, várias tentativas foram feitas, em nível internacional, para tentar padronizar as notações. Alguns problemas e soluções foram levantados e equacionados, mas novos desafios deverão surgir e exigir outras soluções.

⁵⁶ The Tiger, de Cornelius Cardew (1967, p. 2).

Na Tabela 1, a seguir, verificam-se alguns exemplos das notações mais usuais em partituras de flauta, retiradas do livro “*New Technical Exercises for Treble Recorder*”, de Wolfram Waechter (1983).

Tabela 1 – Notações de técnicas estendidas

Notação	Nomenclatura	Modo de execução
<i>Glissando</i> de sopra de ar	Assoprar mais ou menos forte, modificando a afinação.
Ruído Branco	Assoprar no bocal, fechando completamente a janela com a mão.
Som vocal	Cantar junto sem altura determinada.
Som vocal com altura determinada	Cantar junto em altura determinada.
Ruído de ar	Assoprar com a mão na janela, ou com os lábios afastados do bocal.
<i>Frullato</i>	Vibrar a ponta da língua em “r”. Também pode ser realizada pela vibração da úvula. O resultado é um efeito mais suave que o <i>frullato</i> produzido pela vibração da língua.

(continua)

Tabela 1 – Notações de técnicas estendidas (continuação)

Notação	Nomenclatura	Modo de execução
Saltitante	Saltitante, suave e um pouco mais largo do que <i>staccato</i> .
<i>Sputato</i> , quase <i>pizzicato</i>	Articulação curta com t, com boca ligeiramente aberta e glote fechada.
Multifônico	Soprar com pressão mais forte em determinados dedilhados.
<i>Glissando</i> de dedos	Deslizar os dedos, abrindo ou fechando os furos gradualmente.
<i>Glissando</i> de Dedos Curto	Pequeno <i>Glissando</i> de dedos.
<i>Flageolet</i>	Sons fracos e suaves ao ponto de quase não serem escutados. Soprar com pressão de ar muito fraca com furo do polegar semi ou totalmente aberto.
Vibrato de lábio (janela)	Movimentar a mão direita (em forma de concha) sobre o lábio (janela), abrindo-o e fechando-o parcialmente, enquanto a mão esquerda toca alguma nota.

(continua)

Tabela 1 – Notações de técnicas estendidas (continuação)

Notação	Nomenclatura	Modo de execução
Trêmulo	Alternar entre dois tons, muitas vezes com o uso de dedilhados alternativos, indicados pelo compositor.
Movimento aleatório de dedos	Movimentar aleatoriamente e rapidamente todos os dedos.
Notação espacial	O traço ao lado da nota representa a duração aproximada. A nota sem traço representa uma nota curta.
<i>Flattement</i> ou <i>Vibrato</i> de dedos	Movimento do dedo sobre os furos para cima e para baixo, provocando pequena variação de altura.
<i>Vibrato</i>	Variar a amplitude de acordo com o gráfico.
Grupo	Tocar tão rápido quanto possível.
Repetição aleatória	Repetir aleatoriamente o grupo de notas.

(continua)

Tabela 1 – Notações de técnicas estendidas (continuação)

Notação	Nomenclatura	Modo de execução
<i>Accelerando</i>	Aumentar a velocidade do grupo de notas.
<i>Rallentando</i>	Diminuir a velocidade do grupo de notas.

1.4 NOVAS PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA FLAUTA DOCE NO BRASIL

Para aprofundar um olhar sobre este assunto, apresentamos alguns trabalhos de pesquisadores brasileiros relacionados ao ensino da flauta doce, além de métodos do ensino do instrumento que, por trazerem uma abordagem mais abrangente, tocam em questões que estão em sintonia com os objetivos deste estudo.

Janaína Nóbrega apresentou, em 2012, monografia intitulada “Música Contemporânea: Aprendizagem das Técnicas Estendidas da Flauta Doce”. Como parte de sua pesquisa, realizou um minicurso de música contemporânea, com o objetivo de desenvolver habilidades para a execução de determinadas composições escritas para flauta doce que continham linguagem mais contemporânea, com o uso de técnicas estendidas. O minicurso foi realizado com alunos de flauta doce da Universidade Federal de Uberlândia, e foram criados exercícios para facilitar a aprendizagem das técnicas estendidas presentes nas peças abordadas e realizado um concerto para a *performance* destas obras. Como resultado de sua pesquisa, foi observado um interesse, nos participantes, pela execução desse repertório, bem como aquisição de autonomia para a realização de seus estudos.

Thaís Borges (1997), no seu estudo sobre o ensino da flauta doce, relata uma experiência pedagógica de ensino instrumental apoiada nos princípios filosóficos e pedagógicos de E. Willems. Privilegia soluções lúdicas, jogos e brincadeiras técnicas, a invenção musical, a pesquisa sonora, a aproximação com as nossas raízes culturais através do repertório de canções tradicionais, além de abordar conhecimentos musicais e questões do desenvolvimento de habilidades técnicas específicas da flauta doce.

Daniele Barros (2010) reúne o registro de obras dos mais significativos compositores brasileiros que escreveram para flauta doce, com análise de seus conceitos estéticos e procedimentos artísticos, em seu livro “A flauta doce no século XX: O exemplo do Brasil”.

Em relação ao ensino de flauta doce inserido no contexto da educação musical, Viviane Beineke (1997) recomenda atividades de criação, de composição, o tocar “de ouvido”, o desenvolvimento técnico e interpretativo por meio de jogos, visando ao desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, valorizando as práticas musicais dos alunos e a criatividade. A autora também sugere a introdução de músicas de diferentes culturas e de peças que incentivem a exploração sonora e o uso de grafias não convencionais.

Segundo a flautista Luciane Cuervo (2008), em seu artigo “Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação”, o repertório que inclui a técnica estendida, assim como recursos de gravação, edição, de criações eletroacústicas, pode tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas. O incentivo à invenção de novas grafias para o registro de composições próprias ou para registros sonoros e a apreciação de diferentes obras também são indicados pela autora. Cuervo afirma que o repertório de música contemporânea deveria ser oferecido aos estudantes de flauta doce desde suas primeiras aulas do instrumento. De acordo com a autora, a atuação dos compositores é fundamental para contribuir com a ampliação do repertório para a flauta doce, principalmente de peças pedagógico-musicais com variedade de níveis técnico-musicais como artísticas, colaborando para a consolidação da flauta doce no cenário musical brasileiro.

Rosali Araújo (2003), em seu trabalho de monografia “O ensino de flauta doce na prática de estágio do curso de música da UEL”, investigou, durante quatro meses, “a possibilidade do ensino de flauta ser inserido na prática de estágio do curso de música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como proposta de musicalização para crianças em idade escolar, e também como campo de formação para os licenciandos em Música” (ARAÚJO, 2003, p. 5).

O trabalho desenvolvido por Araújo foi baseado no modelo C(L)A(S)P⁵⁷, de Keith Swanwick. De acordo com seu modelo, o foco do ensino está no musical e não no aprendizado

⁵⁷ C(L)A(S)P – C de *composition*, L de *literature studies*, A de *audition*, S de *skill acquisition* e P de *performance*. O educador Keith Swanwick propõe a aproximação com a música de forma direta e ativa através das atividades de composição, apreciação e execução ou performance. Juntamente com essas atividades, consideradas principais,

técnico e teórico. As práticas de ensino demonstradas nesse estudo ocorreram de maneiras variadas, por meio de exercícios de exploração sonora livre, sonorização de histórias, apreciação de obras gravadas ou ao vivo, execução de repertório variado, ensino por imitação, acompanhamento das aulas por piano ou violão, além de canto e movimento corporal. Mesmo neste curto período de tempo, observou-se um despertar para o pensamento musical das crianças envolvidas, demonstrando que os alunos alcançaram competências e habilidades musicais, ou seja, desenvolveram sua musicalidade. Ao mesmo tempo, atestou-se que o ensino de flauta doce foi uma possibilidade significativa de estágio para os licenciandos em Música da UEL, agenciando uma prática reflexiva de conhecimentos (ARAÚJO, 2003).

Ilma Lira (1984) baseia-se nos princípios dos educadores ingleses G. Self e John Paynter para a construção de seu trabalho de mestrado sobre a flauta doce na educação musical brasileira. De acordo com estes educadores, Lima ressalta que a prática musical deveria dar mais importância aos aspectos criativos, ao tocar de ouvido, à improvisação, ao cantar e tocar com outros instrumentos, a um repertório que englobe diferentes estilos musicais, além de um trabalho experimental com a pesquisa de novas sonoridades como introdução à prática de repertório do século XX. Mediante a observação do trabalho realizado com a flauta doce em escolas do Brasil e da Inglaterra, Lima afirma que o repertório abordado geralmente é voltado para o passado, com enfoque na leitura de notação tradicional e que poucos professores têm encorajado os alunos à exploração de novas sonoridades, ao repertório erudito contemporâneo e às práticas de improvisação e composição. Lira também afirma que, apesar de existirem muitas peças eruditas contemporâneas escritas para flauta doce que requerem um nível técnico avançado, existem também algumas dedicadas a crianças ou iniciantes, que abordam as técnicas estendidas e diversos tipos de notação. Apresenta algumas destas obras, de compositores como G. Self, David Bedford, Paul Petterson, além de Michael Vetter, dentre outros.

Métodos brasileiros de ensino da flauta doce

Após a publicação da Lei 11.769/08, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular ARTES, do currículo da Educação Básica brasileira, houve um grande aumento na publicação de livros voltados para o tema da

estão outras de apoio: a técnica, ou aquisição de habilidades e a os estudos de literatura, conhecimento teórico, histórico e musicológico.

educação musical nas escolas, porém observam-se pouquíssimas obras dedicadas ao ensino da flauta doce, tão presente neste contexto, que tragam propostas mais abrangentes e contemporâneas.

A seguir, apresenta-se a análise de alguns dos poucos exemplos de métodos para o ensino da flauta doce, com uma abordagem mais aberta e propostas criativas.

O livro “Vem comigo tocar flauta doce” (1995), de Elisabeth S. Prosser, apresenta uma introdução gradativa das notas da flauta doce através de um repertório de canções de diversas nacionalidades, bem como composições da própria autora e de alguns alunos. O trabalho inclui algumas brincadeiras para desenvolver o sopro, a articulação e a exploração sonora, além de incentivar a escuta da paisagem sonora, a composição e a sonorização de histórias a partir dos elementos explorados e das notas aprendidas. O incentivo à criação de letras para melodias estudadas e a construção de instrumentos de sopro também são conteúdos abordados na obra.

Destaca-se, também, a seleção de arranjos de canções brasileiras para flauta doce, voz e percussão, com textos explicativos sobre os ritmos, folguedos e danças, “Flauteando pelos cantos do Brasil”, de Viviane Beineke (s/d), material cujo objetivo é ampliar o repertório para o ensino da flauta doce no contexto escolar, em especial, nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa coletânea foi resultante do projeto de extensão que integra o Programa NEM - Núcleo de Educação Musical do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Iris Faceto publicou, em 2013, o método “Tocando e aprendendo na ponta dos dedos”. Trata-se de material em braile para o ensino da flauta doce. Além de ser uma proposta inovadora, no sentido de atender a uma demanda para deficientes visuais, chama a atenção em seu trabalho a integração de conhecimentos musicais, leitura, percepção, história da música, solfejo e atividades de criatividade e improvisação.

Em 2004, Tereza Castro publicou “Cada dedo cada som”, um método para iniciantes em flauta doce. O livro contém várias melodias, algumas delas de alunos. Ao invés da escrita tradicional, o volume apresenta gráficos representativos dos parâmetros de altura e duração. Este método vem acompanhado de bloquinhos de madeira coloridos, em vários tamanhos, chamados pela autora de “Toquinhos Musicais”, que possibilitam a vivência concreta da questão de proporção entre as figuras musicais, trabalhando a questão da leitura de

maneira lúdica e criativa. Há, também, o incentivo para que os alunos criem e registrem suas próprias composições.

O método para flauta soprano “Sonoridades Brasileiras”, das autoras Renate Weiland, Ângela Sasse e Anete Weichselbaum, publicado em 2008, baseia-se nos aportes teóricos de Keith Swanwick. As autoras se preocupam com a qualidade do ensino deste instrumento, estimulando a criatividade, a apreciação e a criação musical, sem deixar de lado considerações importantes sobre sua técnica. O livro apresenta um repertório voltado para a música brasileira, com melodias e ritmos de manifestações culturais provenientes de diferentes regiões do país, como: baião, coco etc. Apresentam, ainda que brevemente, algumas sonoridades não convencionais e determinadas técnicas estendidas, como *glissando*, efeitos percussivos, além de algumas partituras gráficas.

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 NATUREZA DO ESTUDO

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e, dentre as diversas modalidades existentes, distingue-se como relato de experiência.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa privilegia o ambiente natural da investigação, enfatizando o seu contexto. Todos os dados referentes a pessoas, atitudes pedagógicas, aulas etc. são importantes. Essas informações devem ser descritas com riqueza de detalhes e podem se caracterizar como pistas para a compreensão do objeto de estudo. Neste tipo de abordagem, os investigadores interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados dos produtos, enfatizando a importância das análises, das observações e das reflexões acerca das vivências descritas, considerando a existência de uma relação dinâmica entre o investigador e os respectivos sujeitos.

O educador José Nunes Fernandes¹ (2013) relata que, dentre as modalidades de pesquisa qualitativa mais presentes na produção acadêmica e científica da educação musical brasileira, encontram-se o relato de experiência, o estudo de caso e a pesquisa-ação. Ainda segundo o autor, há muitas similaridades entre essas três modalidades.

A semelhança entre o estudo de caso e o relato de experiência é que ambos tratam de um caso, um grupo, um aluno, uma classe etc. Isso se assemelha também com a pesquisa-ação, que apresenta, além dessa semelhança uma outra semelhança que é a da intervenção, ou seja, assim como na pesquisa-ação, e diferente do estudo de caso, o relato de experiência apresenta a descrição de uma experiência na qual houve intervenção direta do autor no grupo (ou no sujeito) do relato (FERNANDES, 2013, p. 214).

O relato de experiência e a pesquisa-ação são desenvolvidos, preferencialmente, nos ambientes naturais de seus objetos de investigação e, no que diz respeito às temporalidades, são realizados no presente, mas ao serem apresentados em seus relatórios já se tornam passado.

¹ José Nunes Fernandes é Doutor em Educação pela UFRJ. Professor da UNIRIO, do Instituto Villa-Lobos e do CMB/RJ.

O relato de experiência define-se por ser uma

descrição e análise de uma prática de ensino de música desenvolvido pelo próprio autor do trabalho [...]. Nos relatos são abordadas as experiências desenvolvidas pelo professor ou por instituições em turmas, grupos de alunos, conjuntos, quer em situações específicas, quer em situações peculiares: classes de alunos de canto, conjuntos de percussão, bandas de música, corais, entre outros (FERNANDES, 2013, p. 214-215).

Para o autor, o relato de experiência deve ser um relatório composto por um conjunto de informações que vão desde os modos de proceder (metodologias, exercícios etc.), até os resultados obtidos, assim como tudo o que se refira e esteja agregado a essa experiência pedagógica, apresentando uma aplicabilidade em situações similares, constituindo-se um registro e uma contribuição para a pesquisa da educação musical.

Neste trabalho, optou-se por esta modalidade, pois além das justificativas citadas, buscou-se, também, através das descrições práticas aqui apresentadas, enriquecer a discussão teórica, realizando um constante diálogo em que a prática ilustrasse a teoria e a teoria alimentasse a prática (FERNANDES, 2013).

2.2 LOCAIS DA PESQUISA E POPULAÇÃO PESQUISADA

A Coleta de Dados foi procedida através de material recolhido e analisado pela proponente deste estudo, obtido durante as experiências com alunos em aulas de flauta doce e ministradas em diferentes locais e níveis de ensino:

- Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA-SP): aulas individuais ou em duplas, com crianças de 7 a 12 anos.
- Aulas particulares: aulas individuais, com uma criança de 7 anos.
- Faculdade de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM), curso de Licenciatura em Música: aulas coletivas. Turmas de 15 a 30 alunos.
- Faculdades Integradas Cantareira (F.I.C.), curso de Licenciatura em Música: aulas coletivas. Turmas de 15 a 30 alunos.

2.2.1 Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)

A EMIA, Escola Municipal de Iniciação Artística, foi criada em 1980 e pertence à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo como já citado anteriormente, trabalha a integração das linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) atendendo a crianças de 5 a 13 anos.

A integração das linguagens proporciona às crianças a oportunidade de atuar criativamente dentro de um leque variado de formas expressivas: com o corpo, com formas, cores e texturas, com sons, junto aos colegas e individualmente e, principalmente, de forma a exercitar a percepção, o pensamento e a expressão, partindo de uma premissa que considera a vivência cultural do aluno, tendo como meta ampliá-la.

Sendo a integração das linguagens artísticas o grande objetivo do currículo da escola, o estudo do instrumento musical, dentro desse contexto, é optativo. Ele é oferecido pela escola para crianças de 7 a 12 anos, em aulas semanais, individuais, em duplas ou trios, com duração entre 30 e 60 minutos. Os instrumentos disponíveis são bateria, percussão, violão, cavaquinho, guitarra elétrica, flauta doce, flauta transversal, pífaro, piano, violino e violoncelo, além de aulas coletivas de instrumentos de cordas, grupo de música brasileira e grupos corais.

Dentro dos princípios da EMIA, improvisar, ouvir, interpretar, experimentar, compor são propostas possíveis e igualmente importantes para as crianças vivenciarem e construir seus conhecimentos musicais em qualquer contexto. Porém, nas aulas de instrumento, o processo de musicalização e de domínio técnico acontecem com maior profundidade.

Os relatos da EMIA tratam de atividades e vídeos referentes às aulas de flauta doce, com alunos entre 7 e 12 anos, que tiveram aulas individuais ou em duplas, entre 2008 e 2012, com duração de 30 a 60 minutos.

2.2.2 Aluna particular

Os relatos referentes à aluna particular tratam de atividades e vídeos relacionados às aulas de flauta doce de uma única aluna, que teve o início de seu aprendizado do instrumento em março de 2013, quando tinha 7 anos. As aulas aconteciam quinzenalmente, em sua casa, na cidade de São Paulo, com duração de uma hora, e tinham como objetivo proporcionar a

iniciação ao instrumento de forma criativa, abrangente, incluindo práticas de improvisação e criação. Também buscavam desenvolver a técnica tradicional do instrumento, no que se refere à postura, digitação, articulação e sopro, assim como explorar as técnicas estendidas, introduzir a leitura musical tradicional e de outras formas de grafia.

Os relatos de atividades e vídeos referentes a estas aulas situam-se no período entre 2013 e 2014.

2.2.3 Faculdade de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM)

O Curso de Música da FIAM-FAAM oferece duas opções de formação: o Bacharelado e a Licenciatura Plena em Música.

Desde sua criação, no início da década de 1970, o Curso de Música do FIAM-FAAM Centro Universitário, integrante do Complexo Educacional FMU, situado na cidade de São Paulo, prima por um projeto pedagógico bastante consistente, aprimorado ao longo dos anos, a fim de promover adequada formação a instrumentistas, cantores, compositores, regentes e educadores musicais.

As disciplinas de Práticas Coletivas - Flauta Doce I e II tinham como objetivos apresentar ao aluno a técnica da flauta doce, no que se refere ao sopro, articulação e dedilhado; oferecer repertório de diferentes estilos e períodos históricos; promover a prática de conjunto; e incentivar a reflexão sobre a inserção da flauta doce na educação musical. Cada disciplina teve a duração de um semestre letivo.

Os relatos da FIAM-FAAM trataram de atividades e vídeos referentes às aulas de flauta doce, das disciplinas Práticas Coletivas-Flauta Doce I e II, ministradas entre 2013 e 2014. As aulas eram semanais, com duração de 100 minutos, e as turmas eram compostas por 15 a 30 alunos, aproximadamente.

2.2.4 Faculdades Integradas Cantareira (F.I.C.)

As Faculdades Integradas Cantareira são uma tradicional instituição de ensino presente na zona norte da cidade de São Paulo há mais de 64 anos. O curso de Licenciatura em Música oferecido pela FIC promove a formação superior de docentes que atuarão no ensino da

música. Com duração de três anos, busca fornecer recursos teóricos e práticos para o desenvolvimento de um profissional reflexivo e dotado de percepção crítica, para interagir e influenciar outros saberes e possibilidades no contexto da Educação Musical.

As disciplinas do curso da Licenciatura em Música - Instrumento Complementar III (Flauta doce) e Prática coletiva I (Conjunto de flautas) - tinham como objetivos desenvolver a técnica e a prática instrumental da flauta doce através de práticas de improvisação, criação e interpretação de repertório variado, além de proporcionar vivências de procedimentos didáticos e reflexões sobre a inserção da flauta doce na educação musical. Cada disciplina teve a duração de um semestre letivo.

Os relatos da F.I.C. trataram de atividades e vídeos referentes às aulas de flauta doce das disciplinas Instrumento Complementar III (Flauta doce) e Prática coletiva I (Conjunto de flautas), dos cursos matutino e noturno, ministradas em 2014. As aulas eram semanais, com duração de 100 minutos, e as turmas compostas por 15 a 30 alunos, aproximadamente.

2.3 COLETA DE DADOS E APLICAÇÃO DE PESQUISA

A coleta de dados se deu por amostra heterogênea, composta por dados pinçados em diversos momentos da prática docente da própria pesquisadora, em diferentes locais e níveis de ensino, explicitados no item anterior, por meio de diferentes técnicas e abordagens, a saber:

- Vídeos de aulas;
- Entrevistas semiestruturadas, com questões abertas;
- Materiais produzidos por alunos;
- Anotações e registros pessoais.

Como procedimento complementar também foram coletados dados por meio de um formulário aplicado a dois grupos de alunos dos cursos de licenciatura da FIAM-FAAM e da F.I.C., no início de dezembro de 2014, com questões fechadas e abertas (anexo 6).

O grupo A era constituído de 36 alunos do curso de licenciatura da FIAM-FAAM, os quais tiveram um semestre de aula de flauta. Desse total, somente 33 alunos responderam ao formulário.

O grupo B era constituído de 30 alunos do curso de licenciatura da F.I.C., os quais tiveram dois semestres de aula de flauta. Destes, somente 27 alunos responderam ao instrumento de pesquisa.

Apesar de serem duas turmas de alunos de instituições de ensino distintas, com nomes de disciplinas diferentes, o conteúdo abordado em ambas foi o mesmo. Desta maneira, entende-se que os grupos representem amostras homogêneas, por se tratarem de alunos de graduação que, em sua maioria, nunca haviam tocado flauta doce ou tiveram pouco contato com o instrumento anteriormente. O que difere as turmas selecionadas é o tempo de aula e, portanto, uma maior vivência com o instrumento, em decorrência das práticas desenvolvidas durante o curso.

2.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Para uma análise adequada dos dados obtidos, levou-se em conta, de um lado, o objeto de estudo e, de outro, o referencial teórico no qual esta pesquisa se apoia, segundo os aspectos abaixo relacionados:

- Exploração sonora;
- Jogos de escuta;
- Sonorização de histórias e de paisagens;
- Propostas de improvisação;
- Composições e modos de registro;
- Introdução de partituras contemporâneas e suas notações;
- Momentos destacados da relação interpessoal professor-aluno;
- Apreciação musical, apresentações, arranjos e prática de conjunto.

Para análise dos dados obtidos através do formulário, foram selecionadas duas amostras dentre os grupos A e B.

Foi selecionada, através de um sorteio, uma amostra referente ao grupo A, composta de 16 elementos. Os formulários foram numerados de 1 a 33 e, à parte, também foram numeradas cartelas de 1 a 33. Foram sorteadas 16 cartelas, correspondentes aos formulários de números: 1, 2, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 28, 29, 30 e 33.

O mesmo procedimento foi usado para selecionar uma amostra referente ao Grupo B, composta de 14 elementos. Os formulários foram numerados de 1 a 27 e, à parte, cartelas também foram numeradas de 1 a 27. Foram sorteadas 14 cartelas, correspondentes aos formulários de números: 1, 2, 4, 6, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 24 e 25.

Das questões aplicadas nos formulários, somente algumas foram analisadas e agrupadas por semelhança, por apresentarem maior pertinência com este estudo. São elas:

- O conceito do instrumento em aspectos artísticos e pedagógicos anteriores e posteriores ao curso;
- As experiências estéticas de cada um frente à execução de obras contemporâneas, ao uso de técnicas estendidas e às diferentes notações;
- As experiências estéticas de cada um frente a práticas de improvisação e criação.

Todo o material utilizado neste trabalho foi devidamente autorizado pelos alunos ou por seus responsáveis. O comunicado de participação na pesquisa e os modelos de autorizações encontram-se nos anexos 5, 7, 8, 9 e 10. Os originais encontram-se em posse da autora do trabalho.

CAPÍTULO III - CAMINHOS CRIATIVOS: PRÁTICAS E REFLEXÕES

Este capítulo apresenta algumas práticas que venho utilizando ao longo dos últimos anos, tanto com crianças como com adultos, as quais foram catalogadas e analisadas em consonância com os princípios pedagógicos destacados no primeiro capítulo. Estes procedimentos foram criados e adaptados com o objetivo de proporcionar uma iniciação instrumental¹ que possibilitasse:

- O contato com o instrumento através da exploração sonora;
- A experiência de tocar o instrumento com prazer;
- O desenvolvimento técnico acessível a todos e que estimule a livre expressão e a imaginação;
- A aproximação com novas formas de grafia musical;
- A introdução da prática de música contemporânea desde o princípio do aprendizado;
- A integração do som e da música com experiências interdisciplinares;
- O estímulo à reflexão, à participação ativa e à criação;
- O incentivo do trabalho em grupo.

Num segundo momento são descritos os dados recolhidos de formulários aplicados com alunos de licenciatura em música, cujas questões buscaram averiguar se essas práticas possibilitaram uma aproximação e experiências positivas em tocar o repertório dos séculos XX e XXI, que faz uso das técnicas estendidas e de diversos tipos de notações, e se, de fato, conduziram a um ensino mais harmonizado com as tendências plurais do mundo contemporâneo.

¹ Estes procedimentos e princípios também podem estar presentes em outras fases do ensino, variando os recursos e o grau de complexidade.

Dentre os principais objetivos de uma educação musical voltada para os dias de hoje levantados no Capítulo I, destacam-se:

- Buscar uma educação com ênfase no desenvolvimento humano (KOELLREUTTER, 1998);
- “Formar indivíduos mais reflexivos, que desenvolvam uma responsabilidade ética com o planeta, a cultura, a sociedade e a moral” (LIMA, 2008, p.190);
- Desenvolver as capacidades humanas, por meio de atividades musicais amplas e criativas (BRITO², 2001, p.43);
- Desenvolver o pensamento musical e proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade do jovem em relação àquilo que o rodeia (ANTUNES, 1990);
- Promover um fazer musical em que o aluno deve ter uma participação ativa, fazendo música, compreendendo e refletindo sobre a música que faz (GAINZA, 2004);
- “Ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo” (FONTERRADA, 2008, p. 117);
- Buscar uma educação musical aberta e divergente, através de ações também abertas e divergentes (GAINZA, 2002);
- Estar atento às necessidades, interesses de cada indivíduo, assim como às “relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música” (BRITO, 2012, p. 115);
- Estimular a exploração sonora da voz, de instrumentos e de diversos objetos. Conhecer, inventar e utilizar novas formas de grafia musical, além de adquirir os conhecimentos básicos para a leitura e interpretação de partituras contemporâneas, dentre outros objetivos (GAINZA, 2002);
- Expandir os programas de trabalho, para estarem de acordo com o pensamento musical contemporâneo, incentivando seus alunos a tocar obras atuais, a compor em aula, além de reger suas próprias composições (SELF, 1967);

² Referindo-se a H.J. Koellreutter.

- Ampliar o universo musical do aluno, abrangendo uma maior diversidade possível de manifestações musicais (PENNA, 2008, p. 45);
- Estimular a curiosidade do aluno, incentivar as buscas e criações de cada um (ROCHA, 2011).

3.1 RELATOS DE PRÁTICAS

3.1.1 Exploração Sonora

Grande ansiedade e expectativa envolvem os alunos (crianças, adolescentes ou adultos) na primeira aula: conhecer o professor, a dinâmica das aulas, e finalmente, tocar o instrumento!

O interesse pelo tocar e pelos sons pode ser um ponto de partida para desenvolver a sensibilidade auditiva e, conseqüentemente, a musicalidade da criança desde a mais tenra idade, como assinalado por Violeta Gainza (2002). Delalande, na introdução de seu livro *“La música es un juego de niños”*, destaca que os educadores, no início dos estudos musicais,

[...] em vez de ensinar conhecimentos e técnicas, teriam por tarefa incitar as crianças àquilo que elas já fazem, quer dizer se interessar pelos objetos que produzem ruído (que já as fascinam), depois agir sobre esses objetos para agir sobre os sons (coisa que fazem por si mesmas), para prolongar esta exploração sonora (basta não impedi-la) de modo a realizar sequências musicais. Em poucas palavras, trata-se de descobrir e encorajar os comportamentos espontâneos e de guiá-los o suficiente para que tomem a forma de uma autêntica invenção musical³ (DELALANDE, 1995, p. 3, tradução nossa).

Ainda segundo o educador, quanto mais profunda tiver sido a experiência de investigação sonora e de criação, mais desenvolvido será o sentido musical, e o estudo técnico parecerá, portanto, natural e necessário.

³ En lugar de enseñar conocimientos y técnicas, tendrán por tarea incitar a los niños a lo que ellos ya hacen, es decir a interesarse por los objetos que producen ruido (que ya los fascinan), luego a actuar sobre esos objetos para actuar sobre los sonidos (cosa que hacen por sí mismos), a prolongar esa exploración sonora (basta no impedírsela) de modo de realizar secuencias musicales. En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical (DELALANDE, 1995, p. 3).

Embora essas referências tratem do interesse de crianças pela pesquisa e exploração sonora, o incentivo a esses procedimentos pode ser trabalhado em qualquer idade, em qualquer nível de ensino, de acordo com o nível de complexidade de cada fase e indivíduo. Estes procedimentos conduzem a uma ampliação dos conhecimentos técnicos e sonoros do instrumento ou objeto que estejam experimentando e, ao identificarem as diferentes sonoridades a partir de diferentes ações, também exercitam a discriminação auditiva.

Teca Alencar de Brito (2007) defende, por sua vez, que a educação musical que acontece através de espaços criativos, da exploração de timbres, do fazer e refletir sobre suas ações, permite, aos educadores, entender os modos de fazer música e compreender os processos de auto-organização e de transformação de experiências dos seus alunos.

Em minha prática como professora de flauta doce, a exploração sonora está muito presente. Nos primeiros encontros com alunos, costumo apresentar-lhes diferentes modelos, tamanhos e afinações da grande família a que pertence a flauta doce. Conto-lhes um pouco da história do instrumento e do início do uso da flauta doce na educação musical e, para que conheçam a sonoridade, as possibilidades expressivas e se encantem com o instrumento que vão começar a estudar, toco algumas peças do repertório da flauta doce, da idade média, renascença e barroco e músicas tradicionais brasileiras e de outros países, além de música popular brasileira, como o chorinho, e repertório erudito contemporâneo escrito para esse instrumento.

No momento em que vão tocar de fato, fazer soar o instrumento, peço-lhes que desmontem suas flautas⁴ e busquem sons diferentes, soprando, raspando ou golpeando (batendo) em todas as suas partes, explorando-as livremente, descobrindo sons e ações diferentes para produzi-los sem a mediação de regras, posturas, diretrizes, pois, como diz Vivanco,

⁴ A flauta doce é composta, na maioria das vezes, por três partes, denominadas: cabeça, corpo e pé. Na cabeça, temos o bocal, onde se assopra, a janela e a lâmina, também chamada de lábio. O corpo é formado por um tubo cônico ou cilíndrico contendo diversos furos. Algumas vezes este corpo é separado de sua extremidade, denominada de pé, contendo um furo.

o descobrimento das diferentes possibilidades deve ser progressivo e de nenhuma maneira será transmitido através de informações teóricas. Bem estimulados, os alunos poderão descobrir por eles mesmos os diferentes sons e seus comportamentos⁵ (VIVANCO, 1986, p.46, tradução nossa).

Alonso amplia este pensamento ao comentar que os músicos, ao tocarem seus instrumentos, deveriam portar-se como crianças com um brinquedo novo: “conhecê-lo a fundo, prová-lo, mudá-lo, disfarçá-lo, buscar outras possibilidades além das que vêm indicadas no manual de uso”⁶ (ALONSO, 2014, p. 31, tradução nossa).

Jorge Antunes (1990) também orienta neste caminho, ao dizer que deve ser dado ao aluno iniciante o incentivo e a oportunidade de explorar, experienciar, pesquisar as possibilidades sonoras dos instrumentos ou objetos e que, assim, por si mesmos, eles descobrirão os sons e as modos de tocar que interessam à sua expressão.

Depois de certo tempo, abro um espaço para a troca de experiências e para a reflexão. Peço que mostrem uns aos outros os sons que descobriram e acharam mais interessantes, as maneiras de executá-los, compartilhando suas descobertas, suas impressões. Desta maneira, todos podem dividir suas experiências, conhecer algum som que não haviam pesquisado, equalizando os novos conhecimentos entre todos. Brito (2001), referindo-se ao educador Koellreutter, afirma:

Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais que as soluções (BRITO, 2001, p. 32).

Várias das sonoridades descobertas são muito comuns na música erudita contemporânea escrita para flauta doce. É o caso do *frullato*, dos efeitos vocais, do *vibrato* de janelas, do ruído branco, dentre outros. À medida que algumas dessas sonoridades exploradas vão aparecendo, nomes são sugeridos pelos alunos: barulho de vento, passarinho, sirene de ambulância, agogô, fantasma, trem etc. e, aos poucos, esses nomes vão sendo substituídos pela

⁵ *El descubrimiento de las diferentes posibilidades debe ser progresivo y de ninguna manera será transmitido como información teórica. Bien estimulados, los alumnos podrán descubrir por sí mismos los diferentes sonidos y sus comportamientos* (VIVANCO, 1986, p.46).

⁶ “*conocerlo a fondo, probarlo, cambiarlo, disfrazarlo, buscarle otras posibilidades más allá de las que vienen indicadas en el manual de uso*” (ALONSO, 2014, p. 31).

nomenclatura mais usual, dentro do contexto da música erudita contemporânea, enquanto suas notações também vão sendo apresentadas.

3.1.2 Jogos de Escuta

A escuta que temos hoje parece ser incomparavelmente menos inquieta e necessária do que aquela que já chegamos a possuir, quando todos os sons – e, muito provavelmente, absolutamente todos! – eram significantes, numa realidade instigante, desafiadora, misteriosa, ameaçante (KATER, 2004 apud SANTOS, 2004, p. 10).

Neste pequeno trecho, Carlos Kater⁷ nos lembra que, para o homem primitivo, a escuta e todos os sentidos exerciam, principalmente, uma função de necessidade e sobrevivência, bem diferente, portanto, da escuta atual. Segundo Duarte Junior⁸ (2004), vivemos uma crise dos sentidos, e nossos sentidos encontram-se desatentos, deseducados, obliterados. Este educador vê a necessidade de se reverter este quadro “através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo” (DUARTE JUNIOR, 2000, p.3).

Murray Schafer, compositor canadense, nos alerta sobre outro problema do mundo moderno: a quantidade e a qualidade dos sons com os quais o homem tem convivido e as consequências perigosas, para a saúde, dessa exposição sonora a que são submetidos. Este estado de desequilíbrio vem sendo insistentemente abordado por Schafer em seus livros e trabalhos de ecologia acústica, por meio dos quais procura desenvolver uma percepção mais aguçada e uma consciência acerca das paisagens sonoras existentes, bem como uma reflexão sobre ações para transformar os ambientes sonoros mais saudáveis (SCHAFFER, 1992).

A sensibilização e o desenvolvimento da percepção auditiva podem ser alcançados por meio de jogos de escuta. Para que sua realização seja mais profunda e, conseqüentemente,

⁷ Carlos Kater é educador, musicólogo e compositor. Doutor pela Universidade de Paris IV Sorbonne e Pós-Doutor pela mesma instituição, foi Professor titular da UFMG e atuou como Professor-Adjunto do Instituto de Artes da UNESP. É também autor de diversos textos, livros e revistas.

⁸ João Francisco Duarte Junior é Doutor em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2000) e Livre-Docência em Fundamentos Teóricos das Artes, também pela UNICAMP (2011). Atualmente é professor no Instituto de Artes da mesma instituição.

mais eficiente, Enny Parejo⁹ (2007) recomenda ser necessário, primeiro, haver um aquietamento, um silêncio interno. Para alcançarmos essa condição, várias estratégias podem ser usadas, como respirar profundamente, fechar os olhos por alguns segundos ou, ainda, realizar propostas lúdicas, jogos etc.

Com a intenção de dar continuidade ao trabalho de exploração sonora com a flauta doce desenvolvido logo no início do aprendizado e, ao mesmo tempo, realizar exercícios de escuta, adaptei e idealizei quatro jogos que trabalham com as sonoridades recém-descobertas pelos alunos. Eles permitem aguçar a escuta, além de fixar algumas técnicas estendidas e sonoridades muito usadas em obras eruditas contemporâneas escritas para flauta doce. Estes jogos, descritos a seguir, foram praticados com turmas de licenciatura em música.

Jogo de escuta 1 - Encontre seu naipe

Para a realização deste jogo, é necessário dividir os alunos em pequenos grupos de três ou quatro elementos. Cada grupo tem de escolher uma sonoridade a ser realizada com a flauta. Depois de decidido qual som executar, os alunos espalham-se pela sala e começam a andar lentamente, realizando continuamente o som escolhido. De olhos fechados, têm de identificar e localizar as outras pessoas de seu “naipe”. Quando duas ou mais pessoas do mesmo grupo se aproximam e se reconhecem, devem “engatar-se”, dando os braços, e continuar a caminhar de olhos fechados, até localizarem seus outros pares. Quando todos os grupos estiverem reunidos, é dado um sinal para abrirem os olhos.

Esta proposta foi adaptada de uma atividade vivenciada em 2011, quando participei de uma oficina¹⁰ com Murray Schafer. Naquela ocasião, os sons realizados pelos naipes foram escolhidos pelo próprio Schafer e consistiam somente de sons vocais. Quando o exercício foi explicado ao grupo, fiquei bastante desconfiada de sua eficácia. Duvidei que, naquele caos sonoro, nos reencontrássemos. Surpreendi-me com o resultado positivo. Durante o exercício, de olhos fechados, toda a atenção estava no “meu” som, assim como suponho que cada um estivesse focado no “seu” som, nosso único guia possível. E, assim, acabamos por nos localizarmos e nos juntarmos.

⁹ Enny Parejo é Doutora em Educação pela PUC e Mestre em Educação pela mesma instituição. É professora da F.I.C. e promove cursos de formação em pedagogia musical, além de oferecer consultorias na área.

¹⁰ *Music, creativity and listening*. Oficina realizada durante a III Semana de Educação Musical, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, SP, de 19 a 23 de setembro de 2011.

Refleti por um bom tempo se essa atividade daria certo com sons da flauta. Não tinha certeza se esses sons não seriam muito “ruidosos”, ou se seriam suficientemente diferentes para serem discriminados no meio da “massa” sonora. Um dia resolvi tentar, e funcionou!

Apesar da mistura sonora instaurada no início do jogo e dos ruídos externos, foi interessante observar que os grupos se encontraram. Isso demonstra que, se estivermos com nossa audição atenta, focada, alerta, podemos identificar sons, às vezes muito delicados, mesmo que em meio a uma grande “confusão” sonora, aproximando-nos da escuta de nossos ancestrais.

Jogo de escuta 2 - Guia sonoro

Formam-se duplas. Dependendo do tamanho da sala e do número de participantes, é aconselhável dividir o grupo e realizar a atividade em duas etapas.

Decide-se, previamente, quem será o guia e quem será conduzido. Cada guia escolhe um som a ser realizado com sua flauta ou com uma de suas partes, demonstrando este som ao seu par. O guia começa a mover-se lentamente pela sala, mudando de direções e sentidos, realizando continuamente o mesmo som, e seu par, sempre de olhos fechados, deverá seguir seu guia pelo som.

O guia pode, vez ou outra, distanciar-se um pouco mais de seu par, ou andar um pouco mais rápido, mudar de direção, mas sempre verificando se está sendo ouvido e seguido. O guia também tem de estar sempre atento para que seu par não colida com outras pessoas, nem com objetos da sala, cuidando de sua integridade física. É muito importante, para quem está de olhos fechados, ter confiança em seu guia e tranquilidade para conseguir segui-lo.

Após um determinado tempo de jogo, as duplas trocam de função, podendo, assim, vivenciar ser tanto o guia, como o conduzido.

Este exercício permite uma experiência sonora sob uma perspectiva diferente, a de seguir sons que “andam”, ao mesmo tempo em que também estão se movendo. Normalmente estar de olhos fechados permite uma maior concentração, um maior foco no som, mas andar de olhos fechados pode causar certo desconforto e insegurança. Daí a necessidade de confiar em seu guia e segui-lo, através do som produzido. Da outra parte, o guia tem de manter a conexão com seu seguidor e estar alerta o tempo todo do jogo, para mudar de direção, sentido, ou mesmo, caso necessário, intervir fisicamente, para desviá-lo de uma trombada, por exemplo.

Além de desenvolver a sensibilidade auditiva, este exercício proporciona uma reflexão sobre questões como cooperação, confiança, necessidade de estarmos atentos ao mundo sonoro que nos rodeia, além da relevância desse sentido para os deficientes visuais.

Jogo de escuta 3 - Floresta encantada

O jogo se inicia com todos de pé, espalhados pelo espaço da sala, com uma flauta ou uma parte dela na mão.

As pessoas espalhadas pela sala são as “árvores” de uma “floresta encantada”, e devem permanecer no mesmo lugar até o fim do jogo. Uma única pessoa de olhos vendados, sem flauta, é o “visitante”, que vai caminhar pela “floresta”. Quando estiver se aproximando de uma determinada “árvore”, esta deverá emitir um som, fazendo com que ele desvie sua rota, evitando, assim, a colisão.

Os sons devem ser realizados com certa antecedência, para que o “visitante” tenha tempo de mudar de rota. Cada “árvore” pode variar as sonoridades e intensidades dos sons emitidos, porém deve ter o cuidado de não emitir sons muito agressivos, para não assustar o “visitante”, evitando que ele abra os olhos ou se machuque.

Uma diferença deste jogo em relação ao anterior é que todos os participantes são responsáveis pela integridade física do “visitante”, necessitando um estado de alerta contínuo, para evitar sua colisão com algum obstáculo. Outra diferença é a liberdade de escolha e execução de novas sonoridades e expressões, além da interação entre as “árvores” e os “visitantes”.

Certas vezes em que realizei este jogo em minhas aulas, alguns “visitantes” ficaram bem à vontade durante a atividade. Mesmo de olhos vendados, ao caminhar “brincaram” com algumas “árvores”, aproximando-se delas até quase esbarrarem, forçando-as a emitir seus sinais de alerta reiteradas vezes, ou alternando entre duas delas por várias ocasiões, como num jogo de regência e improvisação.

Ainda que, para alguns, a situação possa ter sido um pouco desconfortável pela falta de hábito de caminhar no escuro, ou de olhos vendados, a experiência foi muito divertida, interessante. Ocorreram sons inesperados, esparsos, vindos de diferentes pontos, possibilitando, através do jogo, uma escuta instigante, divertida e, às vezes, misteriosa.

Jogo de escuta 4 - A noite no castelo

Muito parecido com o exercício anterior, este jogo, em vez de uma floresta, tem como cenário um castelo mal assombrado.

Os alunos decidem, coletivamente, quais personagens entram no jogo e como podem ser representados sonoramente, com as flautas. Cada participante escolhe um lugar na sala, representando um personagem ou um objeto do castelo.

Alguns elementos do grupo são escolhidos para ser os visitantes e entrar no “castelo”, ao mesmo tempo, de olhos abertos, caminhando por este lugar “mal-assombrado”, cheio de sonoridades “assustadoras”. Ao se aproximarem de algum “personagem” ou “objeto mal assombrado”, um som deve ser emitido, assustando os “visitantes” e fazendo-os mudar de direção. Os “objetos mal assombrados” e os “personagens” devem estar atentos aos caminhos percorridos pelos visitantes, para “assustá-los”, sempre que possível!

Diferente do jogo anterior, cada participante deve fazer um único som, escolhido previamente, porém este som pode ter variações de intensidade e de expressão, conforme a situação. Além disso, todos devem estar atentos aos três visitantes ao mesmo tempo, exigindo, assim, maior concentração de todo o grupo. O resultado sonoro também é diferente por ocorrerem vários sons simultâneos, em locais diversos, resultando numa grande improvisação coletiva, regida pelo caminhar dos “visitantes”.

Certa ocasião, pedi aos alunos que representariam os visitantes que combinassem, separadamente, como entrariam no castelo e como sairiam dele, se um de cada vez ou todos juntos. Com isso, eles deveriam elaborar sua estratégia de participação no jogo, sem que o restante do grupo soubesse de seus combinados. Optamos por realizá-lo no escuro, para dar um clima de mistério à atividade.

Como introdução ao jogo, fizemos alguns combinados: (1) cantar a canção “*Kennt Ihr das Schloss Schlotterfels*”, de Manfredo Zimmermann¹¹ (1998), com um acompanhamento

¹¹ A letra cantada pelo grupo foi uma criação livre da aluna particular, descrita nesta pesquisa, composta em 2014. “Um castelo assustador dá medo de entrar: fantasmas, gatos e morcegos. É de arrepiar”.

harmônico ao piano, e (2) após o final da canção, deveriam tocar um pequeno trecho melódico na flauta¹².

As representações sonoras escolhidas previamente pelo grupo foram: jogo aleatório de dedos e língua, para as aranhas, *vibrato* de janela, para os fantasmas, sons curtos com a janela coberta com a mão, para os morcegos e sons harmônicos, para os corvos.

Os “visitantes” (três) escolheram representar os personagens Salsicha, Wilma e Fred, do desenho animado Scooby-Doo, e realizaram uma pequena dramatização, com base nas características desses personagens: Wilma tropeça logo que entra no castelo, caindo no chão, perdendo seus óculos e separando-se de seus colegas. Fred e Salsicha andam pelo castelo assustador, chamando por Wilma, até conseguirem se reencontrar e, então, saírem¹³.

Ao incluir um pequeno jogo dramático¹⁴, esta atividade promoveu a integração de linguagens artísticas destacada por tantos educadores - como Schafer (1992) e Gainza (2002), entre outros. Dentro da proposta musical, somaram-se vários procedimentos, como o cantar, o tocar de memória um pequeno trecho melódico, o improvisar com diversas sonoridades, além do desenvolvimento da acuidade auditiva, da imaginação e da técnica do instrumento, incluindo as técnicas estendidas.

Foi uma experiência divertida e, com certeza, diferente das praticadas no dia a dia da maioria das aulas de um curso acadêmico de música.

3.1.3 Sonorização de histórias e de paisagens

O trabalho com a improvisação e com a composição acontece como parte de um mesmo processo onde o aluno é convidado a experimentar e a fazer suas próprias escolhas musicais enquanto aprende a tocar o seu instrumento, sentindo-se capacitado para inventar e compreender música (CUNHA; FREIXEDAS, 2011).

¹² Apesar de não ter sido combinado, alguns fizeram um pequeno *glissando* na última nota da melodia.

¹³ Esta atividade foi realizada com alunos do curso de licenciatura noturno da F.I.C., em 2014, e pode ser vista na faixa 1, do anexo 1.

¹⁴ O jogo dramático caracteriza-se por ser uma “prática coletiva que reúne um grupo de ‘jogadores’ (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação” (PAVIS, 1999).

A partir das inúmeras possibilidades sonoras exploradas, é possível realizar várias outras atividades além dos jogos de escuta, como sonorização de histórias, composição de pequenas peças e de paisagens sonoras, improvisações, dentre tantas outras. Estas atividades possibilitam o contato com o instrumento de maneira criativa, estimulando a livre expressão e a imaginação, além da possibilidade de aproximação com outras linguagens artísticas, permitindo vivenciar experiências variadas, significativas, desde o início do aprendizado.

A seguir, algumas atividades realizadas a partir de sonoridades exploradas pelos alunos.

Criação e sonorização de histórias coletivas

Era uma vez...

Sem tempo para elaborar previamente, cada participante tem de dar sequência à narrativa da história iniciada, acrescentando um pequeno trecho e um som que represente esta ação, realizado com a flauta.

Na maioria das vezes em que esse exercício foi vivenciado com as turmas de licenciatura, o resultado foi uma história sem lógica, sem um fio condutor, sem sentido e, por isso mesmo, muito divertida.

Mesmo sem muito tempo para pensar, houve uma escolha sonora para cada ação encadeada da história, e essa escolha já se caracteriza como um momento criativo. Nos dizeres de Paynter (1992), “compor é primeiro um processo de seleção e de rejeição; de revisão das características mais fortes dos materiais à nossa disposição e, em seguida, escolher o que é o melhor”¹⁵ (PAYNTER, 1992, p. 47, tradução nossa).

Interessante observar a quantidade de sonoridades diferentes usadas em todas as realizações desta atividade. Certamente, se este jogo tivesse sido proposto antes da etapa de exploração, realizada anteriormente, o resultado não teria sido tão rico, confirmando a importância da atividade de investigação sonora para a ampliação das possibilidades sonoras com o instrumento.

Brito (2003) destaca a importância das histórias no cotidiano das crianças e as possibilidades de usá-las em diversas atividades dentro de um trabalho de educação musical,

¹⁵ *Composing is first a process of selection and rejection; of reviewing the strongest features in the materials at our disposal and then choosing what is the best* (PAYNTER, 1992, p. 47).

como a improvisação, a sonorização de histórias ou a realização de sonoplastias. A educadora também indica que, por meio das histórias, as crianças selecionam e ordenam os materiais sonoros, aproximando-se do conceito de forma musical.

E com adolescentes, adultos, educadores e futuros educadores? Também é possível realizar este tipo de atividade? Se o objetivo for alcançar uma didática mais abrangente, sim, é necessário propor atividades que deem asas à imaginação, desenvolvam a sensibilidade e permitam uma aproximação com o instrumento e com a linguagem sonora de maneira lúdica e integradora, como observado no desenvolver desta atividade com este grupo de alunos.

Sonorização de uma paisagem

As histórias, poemas e fotos são capazes de servir como disparadores de um trabalho que pode ser muito enriquecedor, desenvolvendo aspectos de integração de linguagens e criação musical em qualquer idade. É viável fazer um levantamento das sonoridades contidas em uma foto, de uma sequência de acontecimentos de uma história ou, ainda, sugeridas por um poema. Para um trabalho de sonorização ou improvisação a partir de uma foto, poema, ou outra fonte é importante discutir como podem ser realizadas essas sonoridades com os instrumentos (no caso, a flauta doce) que se tem em mãos. Como podem ser representados determinados ruídos e sons que aparecem nessas histórias e ambientes? O que é possível, ou não, realizar? Depois desse levantamento, é necessário pensar em que ordem apresentar os sons escolhidos, realizando uma composição ou pensando numa estrutura para uma improvisação. Essas são possibilidades de desenvolver a fantasia e a imaginação sonora, como ressaltadas por Rogério Costa (2008) e Violeta Gainza (2002).

Propus, para a turma de licenciatura matutino da F.I.C., na segunda semana de aula da disciplina de flauta complementar, em 2014, que escolhessem um ambiente qualquer e, a partir dessa escolha, realizassem uma sonorização.

A paisagem escolhida por um grupo de alunos foi a de um ambiente marítimo. Intitularam sua sonorização de “Mar doce”.¹⁶ A composição inicia-se com um som que lembra o de uma gaivota, e essa vocalização acontece três vezes, seguida de uma leve brisa. Logo depois, volta o som da gaivota, por mais duas vezes. A este som, somam-se sons de gotas ou de uma leve chuva em uma textura rarefeita, de sons curtos e espaçados. Essas gotas

¹⁶ A composição “Mar doce” pode ser vista na faixa 2, do anexo 1.

permanecem até o final da peça, quando se transformam, pouco a pouco, numa sequência rítmica. A brisa volta e, somando-se a ela, surge um som grave, que se repete duas vezes, como um apito de navio. Mais uma vez, ouve-se a gaivota, só que desta vez, como se estivesse vindo de longe. Os outros sons cessam, dando lugar a uma “conversa” entre as gotas de chuva que vão, aos poucos, se organizando ritmicamente, e apresentando o ritmo do tema do desenho animado “Bob Esponja”. Este tema é composto de duas partes, A e B. Após cinco repetições do tema completo, seguem-se três repetições da parte B, em uníssono, e, depois de um pequeno desencontro, a improvisação termina com uma pequena *coda*.

As sonoridades foram realizadas da seguinte maneira:

(1) Para o som da gaivota escolheram o sopro no bocal da cabeça da flauta contralto, com um pequeno *glissando* no final da nota.

(2) A brisa foi executada pelo sopro na extremidade do tubo do corpo da flauta, ou no bocal da flauta com a janela fechada, ou, ainda, soprando na cabeça da flauta na extremidade oposta ao bocal.

(3) As gotas foram realizadas percutindo o pé da flauta tenor e a cabeça da flauta soprano na palma da mão.

(4) O apito do navio foi alcançado pelo sopro no bocal da flauta contralto, com a extremidade da cabeça da flauta tampada por uma das mãos, abrindo-a e fechando-a rapidamente.

Outro grupo, dessa mesma turma, escolheu sonorizar a paisagem de uma floresta¹⁷. A composição começa com um som que nos remete ao balançar das folhas das árvores pelo vento, ora mais fraco, ora mais forte. Aos poucos vão aparecendo sons de pássaros, realizando um diálogo suave, com sons curtos, em pontilhismo¹⁸. Soma-se a ele um som parecido com o de um marreco ou pato selvagem. Esta “conversa” segue até o final da composição.

O som do vento foi realizado por três cabeças de flautas sendo assopradas nos bocais, com as janelas bem fechadas, com variações de dinâmica. O som dos pássaros foi alcançado por sopros no bocal das flautas, com um abrir e fechar das extremidades das cabeças das flautas, produzindo variações de altura. O som do marreco, ou pato selvagem, foi produzido com um sopro com vibração dos lábios no pé da flauta, como se estivesse tocando no bocal de um trompete, ao mesmo tempo em que se abria e fechava o furo duplo da flauta.

¹⁷ A sonorização da floresta pode ser vista na faixa 3, do anexo 1.

¹⁸ *Pontilhismo* refere-se a uma sequência de sons dispersos, separados por breves intervalos de tempo, atribuindo um caráter fragmentado.

Foi possível observar que estes jogos de sonorização promoveram a concentração e também a integração entre os participantes durante a realização das duas composições. Os alunos estiveram bastante envolvidos com o resultado sonoro, com os efeitos produzidos, com as “conversas” e com o desenrolar de suas improvisações. Mantiveram, durante a realização da atividade de improvisação, uma escuta atenta, focada nos elementos sonoros musicais que emergiam, que compunham seu discurso, interagindo uns com os outros, de acordo com os impulsos da invenção, da criação.

O grupo de “Mar doce” agregou, ainda, elementos do tema de um desenho animado, demonstrando que propostas abertas permitem uma integração com o repertório trazido pelos alunos.

Tomando de empréstimo as palavras da arte-educadora Katia Canton¹⁹ (2011, p.12), para quem “a arte pede um olhar curioso, livre de ‘pré-conceitos’, mas repleto de atenção”, eu diria que “a música pede um ouvido curioso, livre de ‘pré-conceitos’, mas repleto de atenção”.

Ainda é importante observar que, nos dois registros, mesmo com poucos elementos técnicos adquiridos e explorados até o momento da realização do exercício, os dois grupos foram capazes de se expressar de acordo com o tema que haviam escolhido e com os acontecimentos sonoros do momento, confirmando as ideias de Alonso (2008), ao afirmar que, mesmo com uma técnica ainda pouco elaborada, é possível desenvolver ideias musicais, comunicar-se e realizar um jogo de improvisação.

3.1.4 Propostas de improvisação

Desde os primeiros sons explorados e as primeiras posições aprendidas, é possível improvisar, criar variações rítmicas, bem como articulações e pequenas frases melódicas. Com um pouco mais de notas, é possível improvisar sobre escalas pentatônicas, com as notas de uma melodia que esteja sendo trabalhada, com uma progressão harmônica determinada, podendo, ainda, somar a estas notas as novas técnicas e sonoridades conhecidas, em improvisações mais dirigidas, idiomáticas ou livres, de diferentes modos. Independentemente das “regras”, Rogério Costa (2008) destaca que as improvisações demandam que os instrumentistas estabeleçam uma

¹⁹ Katia Canton é vice-diretora, curadora e Profª e Livre-Docente pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Doutora em Artes Interdisciplinares pela Faculdade de Artes Visuais e Educação, da New York University (1993), é Livre Docente em Teoria e Crítica de Artes pela ECA-USP e docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo.

relação direta com seus instrumentos, sem a mediação de uma partitura e possam desenvolver a fantasia e a imaginação sonora. Desta maneira, podem focar sua atenção na sonoridade, na fluência do discurso elaborado, na prontidão, para responder a situações estabelecidas no momento da improvisação, assim como usufruir de uma maior liberdade na execução, permitindo-lhes a possibilidade de se expressar mais livremente.

Os jogos de improvisação assemelham-se ao modo de fazer música das crianças, que “sonorizam sensações, percepções, pensamentos. [...] Com muitas e outras possibilidades, no entanto, para além daquelas que as alturas e durações definidas permitem construir”, comenta Brito (2007, p. 83). Por essa razão, entende-se que estes jogos deveriam ser praticados regularmente com crianças, jovens e adultos, em qualquer fase de seus aprendizados.

A seguir, algumas propostas de improvisação realizadas com alunos da EMIA, com a aluna de aulas particulares e com grupos de alunos dos cursos de licenciatura em música.

Regência por naipes

Esta atividade foi realizada com as classes de licenciatura dos períodos matutino e noturno da F.I.C., em 2014, logo nas primeiras aulas do semestre.

Dividi as turmas em pequenos subgrupos e cada um elegeu uma sonoridade, formando “naipes” diferentes.

Foi escolhida uma regente que, por meio de seus gestos, foi indicando quando cada naipe deveria tocar ou parar, determinando a intensidade, a expressão e a duração, combinando sonoridades diferentes, criando climas, densidades, compondo em tempo real. Uma improvisação na qual a regente era compositora, e os músicos tinham de buscar seu repertório de possibilidades, executando a expressão solicitada pelo regente.

Na faixa 4, do anexo 1, encontra-se o vídeo de uma dessas improvisações, na qual as sonoridades utilizadas foram todas realizadas com as flautas desmontadas. Dentre os sons escolhidos, temos: som com ar, som vocal, percussão da flauta na palma da mão e um sopro com vibração dos lábios no pé da flauta. Pode-se observar como a regente vai sobrepondo as sonoridades dos naipes, alternando momentos mais densos com momentos de poucas sonoridades. A composição conta, também, com variações de intensidade, solicitadas pela regente, no entanto não há um comando para a duração de cada sonoridade. Os comandos de

duração são somente indicações de entrada e saída, sinalizando em que momento deveriam tocar ou não, deixando livre para os instrumentistas decidirem a duração que quisessem.

Para quem executa, este é um exercício que desenvolve a atenção, a prontidão, além da técnica e da expressividade. Para os regentes, um ótimo exercício de improvisação, percepção, expressão e comunicação.

Este exercício também promove o desenvolvimento de aspectos humanos e pessoais como respeito, tolerância, convívio harmônico entre as pessoas, abordados por educadores musicais como Koellreutter (1998), Gainza (1988), Fonterrada (2008) e Brito (2004). Nesse jogo, todos têm um papel importante, e ele só funciona se os participantes estiverem em sintonia. Deve-se dar oportunidade a todos de exercer tanto as funções de compositor-regente como de instrumentista. Através do comando, da liderança, da expressividade, da clareza de gestos e intenções (e não pela autoridade), os regentes idealizam e escutam suas composições, ao mesmo tempo em que são influenciados pelos acontecimentos musicais surgidos no decorrer da improvisação.

“Diálogos”

Duas alunas da EMIA, que na época estavam com 11 anos e tinham aulas de instrumento há quatro anos, realizaram uma improvisação conjunta determinada pelos seguintes combinados: alternar trechos rítmico-melódicos com trechos não métricos, com o uso das técnicas estendidas já conhecidas por elas.

As alunas se lançaram a esta proposta musical com naturalidade e autonomia, demonstrando domínio do instrumento, tanto de novas técnicas quanto em relação a aspectos da técnica tradicional - como digitação, sonoridade, fraseado e afinação. Foram muito “educadas”, pois nunca “falaram” ao mesmo tempo. Uma sempre esperou a outra terminar a exposição de sua ideia, para poder responder e seguir a conversa, apresentando fluidez no diálogo. Mesmo quando alguns sons inesperados aconteceram - como uma combinação de determinada digitação, de uma posição alternativa e, conseqüentemente, com uma afinação mais alta -, elas demonstraram ter percebido o fato, mas logo reagiram com tranquilidade, sem parar o jogo, incorporando esse imprevisto no discurso sonoro. Durante a improvisação, as alunas demonstraram estar bastante concentradas, com a atenção voltada para os fenômenos sonoros que surgiam, comentando-os, imitando-os e transformando-os, evidenciando a

habilidade da escuta atenta, destacada por Alonso (2008) como fundamental para a improvisação. Executaram frases curtas, mesclando pequenas melodias com uso da técnica tradicional, com as técnicas estendidas - como *glissandos*, *vibrato* de diafragma, harmônicos, *frullato* e sons com ar.

Esta atividade foi gravada e, logo após o término da improvisação, paramos para ouvi-la. Em seguida, resolvemos realizar mais uma rodada, e antes de iniciar a próxima improvisação, elas decidiram chamá-la de “Diálogos”²⁰. Após esta segunda rodada, perguntei o que achavam das novas sonoridades e como era para elas a execução das técnicas estendidas. Responderam que achavam algumas técnicas difíceis ou complicadas de serem realizadas, mas que, na maioria das vezes, eram interessantes e bem “legais”.

Suas declarações encontram-se em sintonia com os resultados da pesquisa de Valentina Dadelgan (2009), que demonstraram que as crianças estão abertas a diferentes gêneros de repertório e são receptivas às músicas que usam sons não convencionais, mesmo encontrando certa dificuldade em alguma técnica estendida.

Esse exemplo também demonstra que as práticas de improvisação e a inclusão de técnicas estendidas, quando conduzidas dentro de um clima de liberdade e compreensão, podem ampliar e acompanhar o desenvolvimento técnico tradicional do instrumento, permitindo que cada aluno desenvolva sua própria expressividade e imaginação, incentivando o manejo e a exploração de novas sonoridades desde o início de seu aprendizado, contribuindo, assim, para uma formação ampla tanto artística, quanto humana (GAINZA, 2010).

Outros Diálogos

Os relatos a seguir referem-se à aluna que tem aulas particulares, com a qual, desde o início de seus estudos, foram propostos jogos de improvisação, além da introdução tanto da técnica tradicional como da exploração sonora e das técnicas estendidas.

Em uma dessas aulas, em meados de 2014, perto da hora do almoço, a aluna, um pouco cansada, deitou-se em meu colo e fechou os olhos. Após algum tempo assim, iniciei a tocar para ela a melodia “Guten Abend, Gute Nacht”, de Brahms. Depois solfejei as notas da

²⁰ A improvisação “Diálogos” encontra-se no Anexo 1, faixa 5.

melodia para ver se despertaria nela o desejo de tocar esta melodia na flauta. Nenhuma reação por parte da aluna. Continuava deitada no meu colo, como se estivesse dormindo.

Então pensei em outra proposta: disse-lhe que iria tocar alguns sons, e que eles seriam os sons dos sonhos ou pesadelos que ela poderia estar tendo. De acordo com o caráter desse som, ela deveria fazer movimentos lentos, agitados, trocar de posição etc.

Comecei a improvisar uma sequência sonora repleta de sons contrastantes, ora suaves, ora ruidosos, e a aluna, imediatamente, entrou no jogo. Ainda de olhos fechados e deitada no meu colo, realizava movimentos de acordo com os sons ouvidos. Esta brincadeira durou alguns minutos, até que lhe propus invertemos os papéis. Imediatamente sentou e começou a realizar diversos sons e climas contrastantes, valendo-se de várias técnicas estendidas para sonoridades mais ríspidas, intercalando com pequenos trechos melódicos para momentos mais tranquilos. De minha parte, também entrei no jogo e recostada na cadeira, de olhos fechados, realizava vários movimentos de acordo com as sonoridades e climas propostos por ela. O resultado dessa atividade foi uma fluente, divertida e espontânea improvisação livre, de interação som-movimento.

Em outra aula, no final de 2014, foi a própria aluna quem propôs o jogo do improviso. Enquanto eu procurava a próxima música a ser tocada, ela começou a tocar pequenos trechos melódicos, misturados com novas sonoridades e técnicas estendidas. Com sua “carinha”, me intimava a responder o que estava comentando. Logo entendi sua intenção e realizamos um diálogo, uma conversa, uma improvisação livre por alguns minutos, em que uma perguntava, a outra respondia ou comentava algo que havia sido tocado anteriormente ou, ainda, propunha uma nova ideia. Um momento de total interação, descontração, inventividade e concentração no discurso sonoro que se apresentava, tocando em toda a extensão conhecida, misturando várias técnicas estendidas, além da técnica tradicional.

A postura da aluna frente a essas duas atividades demonstra que foi construído um processo de ensino que alcançou o prazer no fazer musical, a fluência técnica e expressiva, a autonomia, além de um bom relacionamento professor-aluno.

Ainda mais significativo foi constatar que, para a aluna, a improvisação é uma brincadeira, um jogo interessante e desafiante, que ela se sente à vontade para praticar. De minha parte, foi importante estar atenta aos diferentes momentos da aula, para criar novas propostas, além de acolher e estar disponível para jogar seu jogo, mudar o roteiro da aula, agindo na urgência,

[...] sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades [...] (PERRENOUD, 2008, p.15-16).

Agir na urgência não significa, contudo, que o professor não deva ter um planejamento, um roteiro, mas este tem de ser flexível. Para que isso ocorra, o professor também tem de ser flexível, criativo e estar realmente atento, para interagir, perceber qual a reação ao que foi proposto, decidir se deverá manter o que havia planejado, se deverá adaptá-lo ou até mesmo substituí-lo.

Estes dois jogos de improvisação também se encaixam dentro dos princípios de uma educação musical aberta, contemporânea, segundo os quais a educação musical deve estar baseada na criatividade, na liberdade, na flexibilidade, buscando-se maneiras de desenvolver a expressão, a criatividade e a compreensão dos acontecimentos sonoros, a partir de experiências sensíveis, ao invés de priorizar exercícios mecânicos, repetitivos e buscando privilegiar as necessidades, interesses e singularidades dos alunos.

Segundo a educadora Teca Alencar de Brito,

Fazer música pode ser bem mais do que aprender a reproduzir tons e ritmos; do que desenvolver a disciplina necessária à boa repetição de modelos estabilizados. Fazer música com as crianças pode ser jogo que mergulha no caos de onde emergem as forças do sensível; jogo que é presente e forte no modo de ser e viver da criança (BRITO, 2007, p. 11).

Pássaros e o gavião

Como mencionado anteriormente, as improvisações podem ser disparadas a partir de uma paisagem, uma poesia, uma história, e também por um tema, uma palavra. O relato a seguir refere-se a uma improvisação livre desenvolvida a partir de um tema, realizada com a turma de alunos de licenciatura em música da FIAM-FAAM, no primeiro semestre de 2014.

Antes de dar início a esta proposta de improvisação, perguntei aos alunos quais cantos de aves conheciam. Lembraram-se do sabiá, do pica-pau, da coruja, do bem-te-vi. Depois de algum tempo, lembraram-se também do quero-quero, do canário e do marreco. Uma lista bem restrita. Ouvidos paulistanos entupidos de ruídos urbanos, mas com pouco acesso às sonoridades de nossa avifauna tão diversificada.

Com o intuito de ampliar seu repertório, coloquei para escutarem algumas vocalizações de aves contidas no glossário sonoro do livro “Erumavez...: uma pessoa que ouvia muito bem”, de Carlos Kater (2011). Foram selecionados cantos de pássaros presentes em muitas canções de nossa música popular, como o uirapuru e a asa branca, além de outros, já menos conhecidos, como o do urutau, do jaó, entre outros. Após esse aquecimento auditivo, tentaram imitar algumas vocalizações em suas flautas.

Pedi aos alunos que, durante a semana, pesquisassem outros cantos de pássaros, e que prestassem atenção aos sons ao redor de suas casas, nos caminhos por onde passassem, para verificar se havia (e se ouviam) pássaros em seus caminhos. Solicitei que escolhessem um desses cantos e que tentassem reproduzi-los em suas flautas.

Na aula seguinte, cada aluno demonstrou ao grupo a sonoridade da ave que havia escolhido e pesquisado, ensinando, compartilhando seu modo de realização entre todos. Em seguida, propus um jogo de improvisação com o seguinte tema: uma floresta povoada de pássaros que cantam, vocalizam, “conversam” durante o dia todo, mas quando o gavião aparece, vocalizando seu canto, toda a floresta emudece imediatamente. Após a passagem do gavião, os pássaros retomam, aos poucos, suas cantorias.

Cada participante poderia fazer o “seu” som, com a flauta montada, desmontada, mas também poderia mudar de som a qualquer momento.

Foi combinado que o som do gavião seria realizado com a cabeça da flauta baixo, em *glissandos* ascendentes, rápidos e bem sonoros.

Após realizarem o primeiro jogo de improviso, o qual foi gravado, paramos para ouvi-lo. Apesar da recomendação para que voltassem suas atenções aos diálogos e, principalmente aos silêncios, verificou-se que o improviso começou com muitos sons simultâneos, muita densidade, mas poucos diálogos, poucos silêncios e havia uma grande massa sonora durante quase toda primeira parte, até a primeira aparição do gavião. Decidimos, então, realizar o jogo de improvisação mais uma vez²¹. Nota-se, no resultado obtido nesta segunda vez, uma incrível mudança. É possível ouvir a entrada de cada som, com certo espaçamento entre eles. Observam-se diversificadas sonoridades, diálogos, e ao 1’10’’ a textura adensa-se um pouco. O silêncio após o surgimento do gavião foi impactante, durando cerca de 6’’. Em

²¹ Esta improvisação foi gravada e encontra-se na faixa 6, do anexo 1

seguida, os sons voltam mais compactos, mesmo assim, ainda é possível reconhecer cada sonoridade e ouvir momentos, ainda que curtos, de silêncio.

Como ressalta Alonso (2008), quanto maior o grupo, mais difícil é improvisar, sendo necessário que os participantes estejam atentos aos acontecimentos sonoros a cada momento e que encontrem espaço para se expressarem, assim como oferecer pausas para que os demais também se expressem, possibilitando a comunicação, a conversação e lembrando que todos são igualmente importantes.

Alonso (2008) também realça que, para alcançar esse tipo de escuta, é necessário adquirir novos hábitos, realizar novas práticas e exercícios específicos. Gravar e ouvir o que foi realizado foram recursos fundamentais para analisar o que foi produzido, verificar pontos positivos e negativos que poderiam ser melhorados numa próxima execução. Muito importante também foi o exercício de ouvir sons de pássaros, buscar reproduzir esses sons em seus instrumentos, trocar os novos saberes entre todos, permitindo utilizar, experimentar esses recursos livremente durante as improvisações, ampliando, assim, as possibilidades de realização de novos timbres e possibilidades expressivas.

Neste caso, tanto a pesquisa individual, como a audição de vocalizações de aves, do glossário sonoro de Kater (2011), em aula, foram muito enriquecedoras.

Peixinho do mar

“Peixinho do Mar”, uma canção com as notas sol, lá, si e dó, estava sendo cantada e executada na flauta durante uma aula de Prática Coletiva I, na FIAM-FAAM no segundo semestre de 2014.

Após cantarmos e tocarmos algumas vezes, pedi que realizassem um rondó, no qual o refrão se caracterizaria pela melodia, tocada por todos, intercalada de um improviso solo, e todos os alunos foram convidados a improvisar. Combinamos que poderiam ser usadas as notas da melodia (mas se quisessem poderiam usar outras notas) e também as novas sonoridades com as técnicas estendidas. Enquanto tocavam o refrão e os improvisos, eu realizaria um acompanhamento harmônico ao piano.

Após cada improviso individual, incentivei que os alunos fossem aplaudidos e alguns também assoviavam, valorizando os improvisos que acabavam de acontecer, do mais

simples ao mais complexo. Dessa maneira, foi criado um ambiente mais descontraído, de brincadeira, tentando abrandar as expectativas e ansiedades, antes de cada solo.

Ao improvisarem, observei que o uso de novas sonoridades quase não ocorreu, e a maioria das performances apresentavam improvisações baseadas em tons, notas, figuras. As variações rítmicas sobressaíram frente às variações melódicas e as pouquíssimas inserções de timbres diferenciados e trabalhados em aulas anteriores, demonstrando certa hierarquia dos ritmos e notas frente aos novos materiais sonoros.

Em contraposição, notei que alguns alunos, mais inseguros quanto ao domínio da técnica do instrumento, recorriam mais às novas sonoridades do que a notas e tons em suas improvisações, usando um único tipo de timbre, principalmente recursos percussivos.

Após esta rodada, paramos para conversar. A maioria dos alunos relatou que não teve experiências de práticas de improvisação, pesquisa e uso de novas sonoridades em sua formação musical e instrumental e sentiram um pouco de vergonha e ansiedade na sua vez de improvisar. Outros, que tocam música popular e já estão um pouco mais acostumados com essas práticas, sentiram-se mais à vontade, apesar da barreira representada pelo próprio instrumento, ainda novo para muitos deles.

De acordo com Gainza (2002), cada pessoa reage de maneira diferente frente às improvisações. Será que a maneira tradicional do ensino instrumental, muito intelectual, focado em executar algo que já está escrito, muitas vezes aliado a um mito de que para improvisar é necessário dominar uma técnica e conhecimentos específicos avançados, seria a causa desta ansiedade e vergonha?

Discutimos um pouco o porquê de muitos educadores musicais, atentos às questões da contemporaneidade, darem tanta importância à improvisação nos processos de educação musical. Foram levantados pontos como a maior liberdade ao tocar, a possibilidade de experimentar e usar novas possibilidades sonoras, e o fazer música de maneira mais espontânea e sem tanta exigência técnica.

Propus, então, uma nova rodada. Pedi que não seguissem a leitura da melodia e se guiassem pela memória, pela escuta do acompanhamento, podendo tocar uma única nota, um único som, usando este momento para experimentar novas possibilidades sonoras, deixando que o acaso e o risco fizessem parte deste jogo. Incentivei que desfrutassem deste breve momento de liberdade, tentando buscar uma satisfação em realizar esta prática de forma lúdica

e garanti que, de forma alguma, estariam sendo julgados ou comparados a algum “gênio” do jazz.

Durante esta nova rodada, as improvisações contaram com mais técnicas estendidas e novas sonoridades, foram mais fluentes e algumas delas divertidas e inesperadas, provocando o riso em todo o grupo. Novamente paramos para conversar e, segundo suas palavras, relataram que se sentiram “mais sem vergonha”, “mais conscientes”, “mais tranquilos”, “mais criativos”, “menos pior”, “com mais atenção”, “mais à vontade”, em comparação à primeira rodada de improvisação.

3.1.5 Composição e registro

O trabalho de registro e notação não convencional é muito importante, para propiciar a aproximação e a vivência de outros tipos de partituras. Aproxima-se de modos de notação contemporânea, além de trabalhar com a imaginação e a integração com outras linguagens artísticas. Esse tipo de atividade pode ser realizado tanto com alunos que ainda não tenham aprendido a decodificar a leitura tradicional, como com quem já tem fluência ou já teve algum contato com essa escrita musical.

Segundo H. J. Koellreutter, o registro de um evento sonoro promove uma tomada de consciência de suas características. Este educador também destaca a relevância de se registrar um momento criativo como sendo um processo de integração entre a notação e a improvisação (BRITO²², 2003, p. 181).

O registro, integrado com um processo de composição ou de apreciação, também deve ser encarado como um momento criativo. Podem surgir desenhos, gráficos, formas geométricas, sinais diversos, algumas vezes de forma circular, multidirecional, fugindo da linearidade e representando os eventos sonoros de maneira imprecisa, aproximada. Podem-se usar materiais diversificados para este trabalho: grafite, giz de cera, massinha, folhas, palitos, pedras, barbante e, como suportes²³, papéis variados e o próprio chão.

²² Citando Koellreutter.

²³ Suporte: superfície de tela, madeira, papel etc. sobre a qual se realiza uma pintura, colagem, desenho.

A seguir, alguns exemplos de composições e registros realizados com alunos da licenciatura da FIAM-FAAM e da F.I.C., e com alunos da EMIA.

Composição e registro com diversos materiais

Dividi os alunos em grupos resumidos e pedi que realizassem uma pequena composição, usando as sonoridades recém-exploradas em suas flautas. Solicitei, também, que preferissem a produção de diferentes densidades, sons contínuos e descontínuos etc., à realização de motivos rítmicos e melódicos.

Para o registro, dispunham de diversos materiais oferecidos por mim, tais como: fitas, pétalas, tampas plásticas, pedrinhas entre outros. Muitas das composições partiram da ideia de representar uma paisagem sonora, uma história, ou simplesmente criar uma sequência sonora. Alguns alunos, primeiro, realizaram uma composição plástica, para depois decidir que sons representariam os materiais usados e a sua disposição no espaço. Em algumas destas composições, além de elementos sonoros, foram incluídos o movimento e, em alguns casos, pequenas falas ou pequenos jogos dramáticos.

Na Figura 7, é possível observar uma partitura realizada por um grupo da disciplina de flauta doce I, da FIAM-FAAM, na segunda aula do curso, no ano de 2014²⁴.

Figura 7 – Composição Coletiva I ²⁵

²⁴ O registro da execução desta composição, Composição Coletiva I, pode ser visto no anexo 1, faixa 7.

²⁵ Fonte: Acervo pessoal, FIAM-FAAM, 2014.

Esta composição iniciou-se com um dó grave, na flauta soprano, o qual foi mantido como pedal durante toda a composição, representando a fita rosa. Os outros elementos da partitura foram representados por diversas sonoridades, como ruído branco, som trêmulo com as notas ré e sol seguidas de uma pequena sequência melódica com as notas si, lá, sol em *frullato*, sons curtos e explosivos e sons percutidos entre as partes da flauta. No final, onde há um amontoado de fitas, executaram-se várias sonoridades ao mesmo tempo, como *frullato*, movimento aleatório de dedos, ruído branco e alguns harmônicos.

A figura 8 mostra outro exemplo de notação não convencional criado por um grupo de alunos do curso noturno da F.I.C., também realizado em 2014²⁶. O grupo quis representar os sons que ocorrem em uma paisagem urbana. A composição se inicia com vários sons curtos e rápidos, de várias cabeças da flauta percutidas na palma da mão, que aos poucos vão espaçando, lembrando a sonoridade de uma “chuva rápida de verão”. Em seguida, surgem dois sons que imitam pássaros. Um deles é longo e grave, em *frullato*, como o arrulhar de uma pomba, e o outro lembra o canto de um bem-te-vi. Em seguida, várias cabeças de flautas, sopradas em intensidades e durações diferentes, imitam o som de buzinas. Segue-se uma pequena pausa e, logo depois, os furos da parte central da flauta são assoprados, remetendo à sonoridade de um trem passando sobre os trilhos. O início, devagar, é seguido de um *accelerando* e, no final, um *ritardando*. Antes do *accelerando*, ouve-se um som longo, com pequena variação de altura, como um apito, que se repete após certo tempo, quando o som do “trem sobre os trilhos” já se encontra bem lento e espaçado. Quase no final da composição, ouvem-se duas notas, (fá e depois o dó #) e, em seguida, uma fala – “*Próxima estação: Sé. Acesso à linha três, vermelha*” -, sugerindo a ambientação do metrô de São Paulo.

²⁶ A Composição Coletiva II está registrada em vídeo e pode ser visualizada no anexo 1, faixa 8.

Figura 8 – Composição Coletiva II ²⁷.

Esses dois exemplos mostram como a apropriação de novos procedimentos sonoros foi adequada à outra linguagem e como o universo visual e tátil estimulou as criações. Segundo Thereza Peric²⁸ (2013, p. 117), “o contato com materiais não habituais, no toque ao experimentar novas texturas, no olhar que se alimenta de formas e cores, estimula uma conduta também não habitual, livre de padrões já incorporados”.

De maneira criativa, lúdica, esta atividade incentivou os alunos a exercitar as novas técnicas aprendidas, assim como a criar um registro de maneira não convencional, promovendo uma ampliação das possibilidades expressivas, além da integração de linguagens.

História dos sinais

Esta atividade foi realizada com um aluno de oito anos, da EMIA, em 2010. Desde a primeira aula, várias sonoridades haviam sido exploradas, e algumas delas foram nomeadas, como: som de passarinho, sirene de ambulância, barulho de vento etc. A partir delas, organizamos, juntos, algumas sequências, pequenas histórias, as quais foram executadas de memória, sem preocupação em anotá-las.

²⁷ Fonte: Acervo pessoal, F.I.C., 2014.

²⁸ Maria Thereza Peric de Freitas é Doutora em Música pela ECA-USP e professora do curso de Licenciatura em Música da FIAM-FAAM. Foi professora da EMIA-SP por mais de 30 anos.

Pedi ao aluno, como tarefa para casa, que inventasse uma história com sons e que tentasse registrá-la da sua maneira. Na semana seguinte, ele chegou com a “História dos sinais” (Figura 9), uma composição que conta com um texto intercalado por diferentes sons, representados por desenhos, que ilustram o discurso da narrativa criada.

Figura 9 – História dos Sinais²⁹

História dos Sinais

A ambulância breiou

O pica-pau voou

O bem-te-vi se assustou

Com o martelo que o

Maquinista do trem derrubou

Com o vento forte que soprou!

Os sons escolhidos nesta história utilizam a flauta desmontada e devem ser tocados quando indicados pelos desenhos, intercalando com sua narração, na sequência proposta pela história.

Os desenhos da história eram suficientes para que o aluno, na época, soubesse qual som realizar e como executá-lo. Porém, creio serem necessárias algumas explicações do modo de execução de cada um dos sinais.

²⁹ Fonte: Acervo pessoal, EMIA, 2010.

- Som da ambulância: assoprar o bocal da flauta e, ao mesmo tempo, abrir e fechar a extremidade da cabeça da flauta com a mão, produzindo sons graves e agudos, intercalados.
- Pica-pau e bem-te-vi: assoprar no bocal da flauta, produzindo sons curtos.
- Som do martelo: percutir a “cabeça” da flauta no “corpo” da flauta.
- Som do trem: assoprar nos furos do corpo da flauta.
- Som do vento: assoprar no bocal da flauta, fechando parcialmente a “janela”.

Nota-se que não há um detalhamento quanto à duração de cada som, nem quantas vezes cada som deve ser repetido, nem a intensidade a ser tocada, mostrando que essa não era uma preocupação naquele momento, pois, como ressalta Brito (2003, p. 185), é importante criar situações para que os alunos desenvolvam suas formas de registro dos sons e das músicas, afirmando que desenhos, grafismos e sinais diversos permitem registrar as diferentes qualidades sonoras, em contextos nos quais a precisão não é um aspecto a ser priorizado.

Este conjunto de procedimentos exemplifica a afirmação de John Paynter, ao dizer que é possível ter experiências musicais mesmo sem o “conhecimento da linguagem tradicional ou de técnicas instrumentais específicas” (MATEIRO, 2011, p. 265).

A “História dos sinais” apresenta uma narrativa que se mistura ao desenho, e este representa eventos e procedimentos sonoro-musicais, todos unificados numa atividade, que apresenta uma integração de linguagens. Para o educador canadense M. Schafer (1991), cada vez mais, a integração das linguagens artísticas, tão natural no brincar das crianças, deve ser incentivada “e chegar a novas formas de arte, na esperança de que essa integridade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós” (SCHAFER, 1992, p. 337).

Murray Schafer (1992) também afirma nunca tratar de notação tradicional no início do aprendizado dos alunos. Ele incentiva-os, desde o começo, a compor e desenvolver sua própria notação, elaborando suas hipóteses pessoais sobre notação e registro. À medida que as composições vão ficando mais elaboradas, ou que os alunos vão se dando conta de que as suas notações não estão sendo suficientemente precisas, surge o momento de se introduzir a notação convencional.

Caminhos para a Escrita Tradicional

Após algumas experimentações e invenções de escritas gráficas por parte de cada aluno, apresento-lhes uma convenção muito utilizada por muitos educadores para a iniciação da notação tradicional. Refiro-me aos meios de registro de duração e altura, como abordado por E. Willems em sua metodologia e em outros livros de introdução à teoria musical – por exemplo, Lima e Figueiredo (2004). Para o registro de duração, traços curtos para sons curtos e traços longos para sons longos, e para o registro de altura, gráficos com movimentos ascendentes e descendentes. O educador suíço ressalta que, antes de introduzir o domínio cerebral da escrita e leitura, é necessário desenvolver a sensorialidade auditiva, fazendo os alunos escutarem, reconhecerem, reproduzirem e classificarem os sons. “A imaginação auditiva, baseada nas experiências sonoras, segue sendo o elemento mais puro e mais atrativo, ao que se acrescentarão, em ordem visual, os signos indispensáveis para a escrita³⁰” (WILLEMS, 1966, p.33, tradução nossa).

É muito importante cantar, sentir e perceber primeiramente no corpo estes e outros parâmetros, com exercícios de livre expressão de movimentos e coreografias simples para representá-los. Mesmo em uma aula individual, de instrumento, exercícios de movimentação pelo espaço e o canto devem compor as atividades das aulas.

Gráficos sonoros de altura e duração

A seguir, na Figura 10, temos um exemplo de sequência gráfica que trabalha com os parâmetros de altura e duração, utilizando-se de materiais diversos.

³⁰ *La imaginación auditiva, basada en las experiencias sonoras, sigue siendo el elemento más puro y más atractivo, al que se añadirán, en el orden visual, los signos indispensables para la escritura* (WILLEMS, 1966, p. 33).

Figura 10 – Caminho Sonoro³¹;

Utilizando-se somente a cabeça da flauta, abrindo e fechando a extremidade com a palma da mão, é possível realizar sons que variam o parâmetro de altura, como uma flauta de êmbolo, e articulando com a língua e assoprando por mais ou menos tempo, realizam-se sons curtos e longos.

A partir dessas duas variantes dos parâmetros sonoros, é possível realizar jogos de imitação usando a flauta, a voz e o corpo, assim como realizar ditados, pequenas composições que podem ser registradas em papel ou com o uso de vários materiais, como palitos, barbantes e botões colados em cartolina, como no exemplo acima.

Cada dedo cada som

O aprendizado das posições, digitações das notas na flauta pode ocorrer logo nas primeiras aulas, antes do aprendizado da leitura e escrita tradicionais. É possível compor, realizar variações, improvisações, mesmo que com uma ou poucas notas, mesclando este aprendizado com as descobertas sonoras e técnicas estendidas já incorporadas. Por imitação, o aluno pode aprender a tocar pequenas melodias e pode também “tirar de ouvido” ou de memória alguma canção ou melodia conhecida.

É necessário mostrar aos alunos a posição correta dos lábios, braços, mãos e dedos, e é extremamente importante que eles sintam os furos da flauta, pelo tato, fechando-os de maneira relaxada.

³¹ Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Por meio dos gráficos, que representam os parâmetros de altura e duração, é possível realizar os primeiros registros de melodias simples para serem executadas na flauta.

Para o aprendizado da leitura tradicional, é preciso realizar exercícios para desenvolver a prontidão em falar o nome das notas em sequências ascendentes e descendentes, conscientizando os alunos das relações de vizinhança entre os nomes das notas musicais. Como afirma E. Willems (1966, p. 33, tradução nossa), “os nomes das notas são etiquetas intelectuais que – junto com a noção dos graus – permitirão à criança passar do concreto ao abstrato”³².

A seguir, apresento alguns exemplos de registros gráficos de sequências rítmico-melódicas com diversos materiais: na figura 11, uma sequência com o material desenvolvido pela Brinqtoc³³ e com cubos de madeira com os nomes das notas, do material que acompanha o livro de Tereza Castro (2004).

Figura 11 – Gráficos de altura e duração³⁴.

Na figura 12, uma sequência rítmico-melódica sendo representada com palitos de fósforos e os nomes das notas determinados por cubos de madeira, também do material que acompanha o livro de Tereza Castro (2004).

³² *Los nombres de las notas son etiquetas intelectuales que – junto con la noción de los grados – permitirán al niño pasar de lo concreto a lo abstracto* (WILLEMS, 1966, p. 33).

³³ Brinqtoc é uma empresa que desenvolve material musical pedagógico.

³⁴ Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 12 – Gráficos de altura e duração³⁵.

Por último, na figura 13, temos um exemplo de registro feito com lápis e papel, por uma aluna de 8 anos, na EMIA, em seu primeiro ano de estudo.

Figura 13 – Gráficos de altura e duração, registrados por uma aluna³⁶.

Introdução do pentagrama

O passo seguinte ao registro gráfico dos parâmetros de altura e duração, por meio dos traços curtos e longos e alturas determinadas, é a apresentação do pentagrama, seguido de um trabalho de leitura relativa e, posteriormente, a apresentação das claves.

³⁵ Fonte: Acervo pessoal, 2014.

³⁶ Fonte: Acervo pessoal, 2010.

Flauta Rosa

Foi solicitado, a uma aluna da EMIA, em 2009, que criasse, durante a semana, uma pequena melodia, usando as figuras musicais: mínima, semínima e pausa de semínima e as notas si e lá (Figura 14). Neste registro, os traços curtos e longos foram substituídos por figuras de relação de dobro e metade, como a semínima e a mínima, e também foi introduzida a pausa de semínima. Estas figuras, pausa, notas e suas respectivas posições no instrumento e na pauta já haviam sido apresentadas e praticadas em aula.

O registro efetuado pela aluna não apresenta indicação de clave (apesar de este conceito já ter sido abordado anteriormente), de fórmula de compasso, de barras de compasso, e nem sinal de *ritornello*, porém ainda que faltando estes elementos, demonstra um primeiro passo na aproximação e fixação da notação tradicional, e a possibilidade de registro de composições baseadas neste sistema.

Tocamos algumas vezes sua composição e, em seguida, durante a aula, pedi que criasse uma letra que se “encaixasse” no ritmo da melodia. Como a aluna estava encantada com a flauta que acabara de ganhar de sua mãe, uma flauta transparente, cor-de-rosa, este foi o tema para a criação da letra de sua canção. Elaboramos juntas um arranjo, no qual combinamos que eu realizaria um acompanhamento ao piano, e que a música seria tocada três vezes, sendo uma vez instrumental, uma vez cantada e, por último, mais uma vez instrumental³⁷.

Figura 14 - *Flauta Rosa*³⁸.

³⁷ No anexo 1, na faixa 9, há um registro da aluna, autora da peça, executando esta composição.

³⁸ Fonte: Acervo pessoal, EMIA, 2009.

FLAUTA ROSA

Ganhei uma flauta

Cor-de-rosa

Transparente

Eu fiquei contente

Muito feliz

Esta peça foi apresentada em uma audição de alunos, denominada “Compositores Intérpretes”, realizada no Espaço Cultural EMIA, no dia 20 de junho de 2009.

TOC TOC

Mesmo que a notação tradicional já tenha sido introduzida, deve-se dar continuidade às práticas de composição, execução e registro por meio de notação gráfica, notação roteiro ou com símbolos, além da prática das sonoridades não convencionais.

Na composição denominada TOC TOC (Figura 15), podemos ver como a escrita tradicional e as notações por meio de símbolos se alternam. Para esta peça, composta por outra aluna da EMIA, que contava na época com dois anos de estudo, foi criada uma legenda, ou “bula”, com explicações da maneira de execução de cada uma dessas notações. Quanto à notação tradicional, observa-se a presença de clave de sol, pausa de mínima, figuras como mínimas, semínimas e colcheias, fermata e, no primeiro sistema, um sinal de fraseado com uma indicação de andamento “mais rápido”.

Esta peça também foi apresentada na Audição de Alunos de Flauta Doce, Piano e Violoncelo denominada “Compositores e Intérpretes III”, que ocorreu no Espaço Cultural EMIA, no dia 5 de dezembro de 2009³⁹.

³⁹ No anexo 1, na faixa 10, encontra-se a composição TOC TOC sendo executada pela própria compositora, a qual apresenta sua invenção como uma “composição de melodia e efeitos”.

TOC TOC + rápido

2ª música

LEGENDA:

★ = bater 2x o pé da flauta na mão.

♩ = Variar o sopro (mi). ★ = assoprar nos furos.

★ = Assoprar até apitar. □ = fechar a janela (4x). assoprar

Figura 15 - TOC TOC⁴⁰.

LEGENDA:

- ★ bater 2 x o pé da flauta na mão
- ♩ Variar o sopro (mi).
- ★ Assoprar até apitar.
- ★ assoprar nos furos.
- fechar a janela (assoprar 4x).

⁴⁰ Fonte: Acervo pessoal, EMIA, 2009.

“Compositores e intérpretes”

Entre 2009 e 2012, realizei, na EMIA, em parceria com a professora de piano Sandra Cunha, um projeto denominado “Compositores e Intérpretes”. Este projeto constituiu-se de audições de alunos, que aconteciam ao final de cada semestre, em dois momentos. No primeiro, cada aluno participante interpretava suas próprias composições, que haviam sido criadas, elaboradas durante o semestre, ou ainda em improvisações, composições realizadas em tempo real. Num segundo momento, apresentavam-se como intérpretes de repertório variado, de obras de iniciação ao seu instrumento.

Observamos, ao longo desses quatro anos do projeto, que durante estas audições, os alunos evidenciavam uma atitude positiva, confirmada pela participação e o envolvimento em todas as audições, tanto como intérpretes de suas próprias composições, como intérpretes de outros compositores.

Em um momento de reflexão, realizado com duas alunas de onze anos, logo após uma das audições “Compositores e Intérpretes”, questionei-as sobre as diferenças entre tocar peças compostas por elas e obras de outros compositores. Ambas disseram que era interessante tocar músicas de outros compositores, mas que também era “bacana” tocar músicas compostas por elas mesmas⁴¹.

3.1.6 Introdução de partituras contemporâneas e suas notações

Malaios Geração 3

Como visto anteriormente, a notação das novas técnicas não é padronizada. É possível incentivar o contato com este universo tão diversificado, promovendo a audição de gravações acompanhadas de suas partituras, analisando as simbologias usadas, conhecendo e comparando bulas de diversas partituras. Uma vez familiarizados com determinados sinais, os

⁴¹ É possível ver alguns programas das audições de alunos “Compositores e Intérpretes”, nos anexos 2, 3 e 4, nos quais se destacam as composições citadas anteriormente, como “Flauta Rosa”, “Malaios Geração 3” e “TOC TOC”.

alunos podem ser incentivados a compor usando esses tipos de sonoridades e suas grafias, facilitando, assim, a fixação dessas notações e preparando-os para a execução de obras com esse tipo de escrita.

O relato a seguir apresenta uma série de procedimentos que levaram à aquisição de conhecimentos básicos para a abordagem da leitura e interpretação de partituras contemporâneas, coincidindo com as recomendações de Violeta Gainza (2002).

Em 2012, apresentei a uma aluna da EMIA, com 11 anos na época, a peça “For my Bird” de M. Zimmermann (1994). Após conhecer a partitura, seus sinais, sonoridades e modos de execução, pedi a ela que compusesse uma peça, utilizando-se de alguns dos elementos novos contidos nessa obra. Na aula seguinte, a aluna chegou com “Malaio Geração 3” (Figura 16).

Observa-se que a ela empregou duas notações para diferentes *glissando* e mudança de registro de oitavas, retiradas da composição “For my bird” (Figuras 17 e 18), além de *vibrato* e *frullato*, que já conhecia anteriormente.

“Malaio Geração 3” teve sua estreia na audição “Compositores e Intérpretes III”, executada pela própria compositora, no Espaço Cultural EMIA, no dia 5 de dezembro de 2009.

Figura 16 - Malaio Geração 3⁴².

A aluna, nesta composição, não anexou uma legenda. Para sua melhor compreensão, seguem as descrições das notações empregadas.

⁴² Fonte: Material de acervo pessoal, EMIA, 2012.

Glissando de sopro: aumentar ou diminuir o sopro, variando a afinação.

Glissando de dedos: deslizar os dedos, fechando ou abrindo furos gradualmente.

Mudança de registro de oitavas: fechar e abrir o polegar.

Frullato: vibrar a língua.

Vibrato: variar a quantidade de sopro, oscilando a afinação.

Figura 17 – Indicações de *glissando*⁴³.

Figura 18 - Indicação de mudança de registro⁴⁴.

⁴³ Trecho da composição *For my Bird*, de Manfred Zimmermann (1994b, p. 51).

⁴⁴ Trecho da composição *For my Bird*, de Manfred Zimmermann (1994b, p. 50).

Tocando uma partitura gráfica

Como mencionado anteriormente, no Capítulo I, as partituras gráficas são as que permitem maior liberdade de escolha do intérprete, pois não contêm nenhuma indicação verbal, ou “bula”, sendo representadas por desenhos, figuras, letras etc.

Para a vivência deste tipo de partitura, propus para a classe de licenciatura noturno da F.I.C., que interpretassem “Sons na noite” (2012), de Viviane Beineke (Figura 19).

Dividi a turma em pequenos grupos e cada um teve certo tempo para experimentar e decidir quais sons realizariam para cada sinal gráfico representado. Após algum tempo de ensaio, deveriam se apresentar o trabalho para o resto da classe.

Figura 19 – Partitura Gráfica⁴⁵.

No anexo 1, faixa 12, encontra-se uma das interpretações de Sons na Noite. Este grupo escolheu executar essa composição com flautas soprano e tenor. Usam as flautas montadas no início e no final mesclam com sonoridades executadas somente com as cabeças das flautas. Misturam o uso da técnica tradicional com técnicas estendidas. Dentre as sonoridades usadas com as flautas montadas estão o *sputato*, movimento aleatório de dedos, *glissando* de sopro, *glissando* de dedos e o *vibrato* de lábio (janela) e de diafragma. Com a cabeça da flauta realizam o ruído branco, *glissando* fechando e abrindo a extremidade da cabeça da flauta com uma das mãos, e terminam com um efeito percussivo, batendo as flautas ou cabeças na palma da mão.

Na faixa 12, do anexo 1, encontra-se uma outra interpretação da mesma peça, executada por um segundo grupo. Nesta execução os alunos usam flautas soprano e contralto,

⁴⁵ Fonte: Sons na Noite, de Viviane Beineke (2012).

montadas, e uma cabeça de flauta contralto. Assim como o exemplo anterior (faixa 11), também misturam o uso da técnica tradicional com técnicas estendidas. Dentre as técnicas estendidas utilizadas observa-se o *staccato*, quase em *sputato*, movimento aleatório de dedos, ruído branco fechando parcialmente a janela das flautas e efeito percussivo.

A pesquisa de sonoridades na flauta doce havia sido exercida por todo o grupo desde o início do curso. Por esse motivo, muitos sons utilizados pelos dois grupos foram os mesmos, com pequenas variações, demonstrando que muitos deles são relativamente fáceis de serem executados e podem ser usados em trabalhos expressivos e de criação, como demonstrado nestes dois exemplos, desde o princípio do aprendizado do instrumento.

Jogos com cartelas

Para introduzir, praticar e fixar alguns sinais mais recorrentes em músicas contemporâneas escritas para flauta doce (em sua maioria, realizadas com a flauta montada), confeccionei algumas cartelas (Figura 20), com as quais realizei jogos tanto com as turmas de licenciatura, quanto com os alunos da EMIA e a aluna de aulas particulares.

Figura 20 - Cartelas com notações de técnicas estendidas⁴⁶.

A seguir algumas atividades realizadas com as turmas de licenciatura.

⁴⁶ Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Jogo 1 – Improvisando com uma sonoridade de cada vez

Começamos este jogo fazendo um levantamento das sonoridades e técnicas já experimentadas pelo grupo desde o início das aulas, como *frullato*, *glissando*, movimento aleatório de dedos e língua, *vibrato* de janelas, efeitos vocais, entre outros. À medida que iam se lembrando das sonoridades e técnicas conhecidas, apresentei-lhes as suas respectivas nomenclaturas e simbologias.

Após este breve inventário, distribuí três ou quatro cartelas diferentes para cada aluno. Um aluno, escolhido aleatoriamente, deveria escolher uma de suas cartelas e improvisar certo tempo com a sonoridade nela representada. Aqueles que reconhecessem a notação dessa sonoridade entre suas cartelas deveriam iniciar um pequeno diálogo, variando as durações, intensidades e expressões. Ao término deste pequeno improviso, um segundo participante escolhia outro sinal, iniciando um segundo diálogo, e assim sucessivamente, até que todos tivessem tocado todas as sonoridades representadas por suas cartelas.

No início, o jogo foi um pouco truncado, pois alguns alunos ainda não tinham fluência para identificar o modo de execução de determinada técnica, sendo necessário lembrá-la ou dar algumas indicações mais particulares de como realizá-la. Com o passar do tempo, o jogo foi ganhando dinamismo, e as improvisações, os diálogos e conversas ficaram mais fluentes, com nuances de dinâmica, expressão e intencionalidade.

Este exercício promoveu, além da prática da improvisação, da escuta atenta, do uso de novas sonoridades, a fixação de diversas notações de técnicas estendidas.

Jogo 2 – Compondo com as cartelas

Para esta atividade, dividi a turma em pequenos grupos de aproximadamente seis alunos. Distribuí para cada grupo várias cartelas contendo notações de técnicas estendidas. Tiveram como proposta criar uma composição com o material sonoro representado, não sendo necessário usar todas as cartelas recebidas e, se necessário, poderiam buscar outras sobressalentes. Durante algum tempo, discutiram como poderiam organizar esse material, se aconteceriam sons simultâneos, se distribuiriam as cartelas numa sequência linear, da esquerda para a direita, ou não.... Enfim, tiveram um tempo para experimentar e criar. Ao término dessa etapa, apresentaram a composição elaborada para o restante da classe.

A figura 21 é a partitura da composição criada por um dos grupos da turma de licenciatura da FIAM-FAAM, em 2014. A disposição das figuras foi linear, sugerindo uma composição a três vozes, em que ocorrem vários eventos sonoros simultâneos, intercalados de alguns espaços indicando pausas, silêncios. Porém, somente ao ver (e ouvir) o vídeo⁴⁷, percebemos que criaram um cânone a três vozes. Realizaram as sonoridades representadas na sequência das cartelas e os silêncios na ausência delas. O tempo de realização de cada sonoridade ou pausa não foi métrico, porém houve uma relação de início e término de cada evento sonoro, de acordo com as outras vozes.

Este trabalho, desenvolvido em pequenos grupos, além de estimular a criatividade e a aproximação com a linguagem contemporânea, promoveu uma variação na dinâmica das aulas, uma maior participação de cada aluno, o trabalho em equipe, a colaboração, a atenção, ou seja, o desenvolvimento de capacidades humanas que, para Koellreutter (1998), era o principal objetivo da música e da educação musical.

Figura 21 - Composição com cartelas de sinais de T.E⁴⁸.

Tocando uma partitura roteiro

A seguir, o relato da leitura e execução de uma peça com notação roteiro em uma aula de prática instrumental do curso diurno de licenciatura da F.I.C., em 2014. Estavam presentes neste dia treze alunos.

⁴⁷ O Vídeo encontra-se no anexo 1, faixa 13.

⁴⁸ Foto de acervo pessoal, 2014.

A peça selecionada foi “*Des Drachen Traum*” (O Sonho do Dragão), de Manfred Zimmermann (Figura 3), extraída de seu método para flauta contralto, volume 1, de 1994⁴⁹. Trata-se de um dueto para duas flautas contraltos que mescla notação tradicional com notação gráfica e notação aproximada, dividida em três seções. As técnicas estendidas abordadas são: movimento aleatório de dedo e língua, *glissando* e *frullato*. A escrita acontece sobre uma pauta com clave de sol como base, indicando, em alguns momentos, notas precisas, e em outros sugerindo aproximadamente a região a ser tocada. No caso da rítmica, a notação, na maioria das vezes, é aproximada: traços curtos e longos, figuras negras sem hastes, mesclada com colcheias e semicolcheias. Todavia como não há uma fórmula de compasso, a duração dessas figuras é relativa. Há uma única indicação de intensidade *piano*, indicado por um *p*, na última nota, que pode ser realizada pelo uso de digitação alternativa. A peça traz também um elemento extra, que deve ser realizado sem tocar a flauta: uma respiração profunda e sonora, indicada por um grande sinal de respiração, ocupando as duas pautas, e mais a indicação por escrito *laut + tief einatmen*.

As técnicas estendidas abordadas neste dueto, assim como suas notações, já haviam sido exploradas, trabalhadas em aulas anteriores. Uma primeira leitura da peça foi realizada coletivamente: inicialmente, todos executaram a primeira voz, depois a segunda voz e, em seguida, dividi a turma em dois grupos, que realizaram a execução da peça a duas vozes, com apoio da minha regência. Em seguida, pedi que se agrupassem, em duplas ou trios, para estudarem juntos por certo tempo, antes de se apresentarem.

Para a maioria destes alunos, esta havia sido a primeira vivência de leitura e execução de uma partitura contemporânea. Após a realização desta atividade, pedi que dessem um depoimento, contando como fora, para cada um, esta experiência.

Segue a transcrição de alguns relatos:

- Diferente, não é uma coisa que a gente está acostumada a tocar.
- Muito inspirador, [...] divertido.
- Gostei. Você tem que ter muito entrosamento com seu amigo, na hora de estar tocando, porque você tem que esperar, olhar pra ele pra ver quando vai “fazer” a entrada [...].
- Gostei bastante dos efeitos da flauta e é bem engraçado.
- Achei bem interessante. Lembra bastante a improvisação também... De você estar ligado a todo mundo...
- Inicialmente foi intimidador, porque não estou acostumado a lidar com isso. Mas é muito mais divertido do que parece.

⁴⁹ Este método mescla a técnica tradicional da flauta doce com técnicas estendidas e suas notações.

Propus esta mesma atividade aos alunos de Instrumento complementar I, da FIAM-FAAM no segundo semestre de 2014.

Após a leitura geral da partitura no coletivo, pedi que se agrupassem em duetos ou quartetos e sugeri que imaginassem o que poderia estar se passando no sonho do dragão, para que interpretassem e executassem essas “imagens”. Apesar de se tratar de um dragão, a maioria dos grupos interpretou o início da peça com uma sonoridade suave, em alusão ao dragão dormindo. Logo em seguida, os efeitos de movimento aleatório de dedo e língua, na maioria das vezes, foram interpretados ou com sonoridade um pouco mais forte, ou com variações de intensidade, como se algo mais agitado se passasse nos sonhos do dragão, logo voltando para uma sonoridade mais suave no início da sessão dois. Em relação à respiração ruidosa indicada na partitura, cada grupo realizou-a de maneiras diferentes: um deles de modo bem exagerado, levantando-se na hora da respiração, enquanto outro grupo realizou-a soltando o ar bem forte, outro assoprando nos furos da flauta e outro, ainda, respirando por entre os dentes semicerrados.

Após todos os grupos terem se apresentado, pedi-lhes que escrevessem na lousa o que acharam da experiência de tocar esta peça. Destacam-se, a seguir, algumas descrições:

- Divertido. Surpreendente.
- Diferente, porque foge do tradicional e mexe com a imaginação.
- Foi inesquecível. Uma nova experiência.
- Diferente. Interessante.
- Primeira vez na vida. Achei difícil e diferente.
- Achei muito diferente, mas gostei.
- Foi inefável.
- Primeira vez que toquei. Achei interessantes as sonoridades alternativas ou menos exatas que surgiram, além da liberdade de interpretação.
- Foi a primeira experiência que tive com partituras contemporâneas e tive uma ótima impressão. Há de ter delicadeza nas interpretações e muita atenção no conjunto e no dinamismo. Nunca tinha visto uma. Muito legal! “Super apoio” o ensino desta vertente.
- Música e escrita não convencionais exigem pensamentos e percepções não convencionais.

Podemos observar, pelos depoimentos, tanto da FIAM-FAAM quanto da F.I.C., que a aproximação com este tipo de repertório foi uma experiência diferente, interessante, difícil para alguns, mas positiva para a maioria dos alunos.

O educador inglês George Self destaca, em seu livro “New sounds in class: a contemporary approach to music”, de 1967, que a música moderna, com sua notação simplificada, mais voltada para cores e texturas do que para melodias e ritmos precisos, permite aos alunos improvisarem e tocarem com maior liberdade do que com a notação tradicional.

Apesar de existirem obras e partituras bastante virtuosísticas e outras com notações e bulas bastante elaboradas, podemos identificar, nesta composição, o que Self chamou de notação simplificada. “O sonho do dragão” apresenta ritmos aproximados, efeitos razoavelmente simples de executar, uma extensão pequena de notas determinadas, sendo um exemplo de partitura que permite aos executantes, mesmo que iniciantes, o tocar com certa facilidade e expressividade, além de mobilizar certas atitudes como acompanhar a partitura como um todo e estar atento a quem estiver tocando junto. Atitudes que, muitas vezes, se tornam automáticas ao tocar um repertório com notação tradicional.

Iazetta (2001) diz que a aproximação do público com a música contemporânea demanda certo esforço e apresenta um desafio: o de decifrá-la. Pode-se observar que, pelos depoimentos e relatos, isso também ocorreu com a execução desta partitura. Houve um estranhamento no início, mas depois de decifrados os seus enigmas e modos de execução, houve certo encanto em executá-la. Os depoimentos apresentados também estão em sintonia com as palavras de Antunes (1990) ao afirmar que, quando os jovens entram em contato com este novo fazer musical e as novas sonoridades, identificam-se com eles.

É importante ressaltar que as notações, tradicionais ou contemporâneas, são apenas um guia para a execução, cabendo aos intérpretes irem além deste registro, buscando expressar as intencionalidades de cada nota, cada trecho, cada peça executada. Deste ponto de vista, a aproximação com o repertório erudito contemporâneo, logo no início do aprendizado de um instrumento, pode estimular essa expressividade, além da criatividade, caracterizando-se por uma linha de fuga frente ao modo de educação maior, que normalmente introduz este repertório somente após anos de estudos.

3.2 RELATOS E ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE FORMULÁRIO

Como relatado anteriormente, no capítulo II, também foram coletados dados por meio de um formulário aplicado a dois grupos de alunos dos cursos de licenciatura da FIAM-FAAM e da F.I.C., no início de dezembro de 2014.

Para análise dos dados obtidos, foram selecionadas duas amostras dentre os grupos A e B, sendo o grupo A, os alunos da FIAM-FAAM, composto de 16 elementos e o grupo B, os alunos da F.I.C., composto de 14 elementos.

3.2.1 Conceito sobre o Instrumento

Na questão 1, em forma de questão aberta, foi investigado **qual conceito os alunos tinham do instrumento, antes do curso**. Podemos agrupar as respostas em quatro unidades de análise:

1. Um instrumento agradável, atraente, versátil, com múltiplas sonoridades e virtuosístico;
2. Um instrumento fácil de tocar, usado só para a iniciação musical, para se tocar músicas infantis, limitado tecnicamente, sem muito repertório de valor, estridente, desafinado e chato;
3. Um instrumento difícil de tocar;
4. Não fizeram nenhum comentário quanto a essa questão.

GRUPO A: Dentre as respostas dadas, temos o seguinte resultado: quatro referiram-se à unidade um, sete referiram-se à unidade dois, um referiu-se à unidade três e quatro referiram-se à unidade quatro.

GRUPO B: Dentre as respostas dadas temos o seguinte resultado: dois referiram-se à unidade um, seis referiram-se à unidade dois, um referiu-se à unidade três e cinco referiram-se à unidade quatro.

Somando-se as respostas dos dois grupos temos:

Seis alunos, representando 20% do total, responderam que a flauta doce era vista como um instrumento agradável, atraente, versátil, com múltiplas sonoridades e virtuosístico. Treze alunos (43,3% do total) responderam que viam a flauta doce como um instrumento fácil de tocar, usado só para a iniciação musical, para se tocar músicas infantis, limitado tecnicamente, sem muito repertório de valor, estridente, desafinado e chato. Somente dois alunos (6,6% do total) responderam que viam a flauta doce como um instrumento difícil de tocar e nove alunos (30% do total) não escreveram nenhum comentário sobre esta questão.

Na questão 2, foi investigado se, **após o curso, o conceito que os alunos tinham sobre a flauta mudou ou não.**

GRUPO A: Quatro responderam que o conceito não mudou e doze responderam que sim, o conceito havia mudado.

GRUPO B: Um respondeu que o conceito não mudou e treze responderam que sim, o conceito havia mudado.

A questão 2 também procurou saber, por meio de questão aberta, o que os levou à mudança do conceito que tinham sobre a flauta doce. A seguir, algumas das justificativas.

Dentre os que responderam que o conceito não mudou:

Grupo A: comentaram que a visão que tinham anteriormente era a mesma, ou seja, a de um instrumento de sonoridade agradável, ou referindo-se a um instrumento com múltiplas possibilidades sonoras e de repertório, de que já parecia atraente e versátil e apenas um comenta que “ainda é difícil” (de tocar).

GRUPO B: O único a responder que o conceito não mudou, justificou sua resposta dizendo que já via a flauta doce como um instrumento com sonoridade agradável.

Dentre os que responderam que houve mudança quanto ao conceito, destacam-se, a seguir, alguns comentários:

GRUPO A:

- Percebi que é um instrumento maravilhoso como qualquer outro e ainda podemos usar para musicalização.
- Mudou, pois as aulas que tive [...] me fizeram perceber que a flauta doce é um instrumento de muitas possibilidades e de um ótimo som.
- Hoje vejo que a flauta tem um repertório interessante e com muitas outras possibilidades de tocá-la.
- Me surpreendi, pois não conhecia essa ampla possibilidade de se trabalhar com a flauta doce.

GRUPO B:

- Para mim, aumentaram muito as possibilidades de execução do instrumento, principalmente em relação à música contemporânea.
- Depois de tantas experiências durante o ano, minha visão mudou. Peças contemporâneas, improvisos e a exploração dos sons na flauta me ajudaram a quebrar alguns preconceitos.
- Conheci o repertório, família e até alguns intérpretes.
- [Conheci] novos repertórios, audição de peças para flauta, vídeos e conversas.

Os dados demonstram que, antes do curso, a maioria dos alunos considerava a flauta doce como um instrumento fácil de tocar, usado só para a iniciação musical, limitado tecnicamente, estridente, desafinado e chato, coincidindo com o que já apontava O'Kelly, em 1995. Todavia, também foi possível observar que parte dos alunos tinha um conceito positivo do instrumento, considerando-o como um instrumento com sonoridade agradável, versátil e com múltiplas possibilidades sonoras.

O baixo conceito conferido à flauta doce se deve, na maioria das vezes, por desconhecimento do instrumento no que se refere às suas possibilidades expressivas, técnicas e de repertório. De acordo com os dados, este conceito modificou-se, após o período de aulas, tanto no grupo B, que teve dois semestres de aula, quanto no grupo A, que teve somente um semestre de aula.

Durante as aulas de flauta, conforme relatado anteriormente, foi abordado um conjunto de atividades e vivências, tendo como objetivo proporcionar, aos alunos, uma iniciação ao instrumento por meio da exploração sonora, a experiência de tocar com prazer o instrumento, o desenvolvimento técnico acessível a todos, o estímulo à livre expressão e a imaginação, além da ampliação do universo musical do aluno (incluindo a música erudita contemporânea) que, segundo Maura Penna (2008), só pode ser alcançada pelo contato com uma maior diversidade possível de manifestações musicais.

Observamos, pelos relatos dos alunos, que esta abordagem diversificada contribuiu para o alargamento tanto das práticas musicais e de repertório, quanto do conceito do próprio instrumento. Em se tratando de alunos de cursos de licenciatura em música, ou seja, futuros professores de educação musical, este fator certamente colaborará para mudanças no ensino deste instrumento e para a consolidação da flauta doce no cenário musical brasileiro, como abordado pela flautista doce Luciane Cuervo (2008).

3.2.2 Experiência com repertório dos séculos XX ou XXI com o uso de técnicas estendidas e notações gráficas

A questão 3 buscou investigar se **os alunos já haviam tocado repertório dos séculos XX e XXI com o uso de técnicas estendidas e notações gráficas em seus instrumentos, antes daquele curso**. As respostas revelaram que:

Grupo A: apenas dois alunos, de um total de dezesseis, disseram já ter executado peças contemporâneas.

Grupo B: apenas dois alunos, de um total de quatorze, disseram já ter executado este repertório.

No Capítulo I desta pesquisa, foi abordada a importância de se ter contato a música erudita contemporânea, todavia os dados apresentados demonstram que esta estética não está presente na formação da maioria dos alunos, confirmando as palavras de Vera Jardim (2009).

A questão 4 investigou, em forma de questão aberta, **como foi a experiência em tocar o repertório dos séculos XX e XXI, com as técnicas estendidas e notações gráficas na flauta doce, durante as aulas**. As respostas foram as seguintes:

Grupo A: nove alunos responderam que gostaram, seis responderam que gostaram, mas acharam difícil e um aluno não respondeu à questão.

Grupo B: onze alunos responderam que gostaram e três responderam que gostaram, porém acharam difícil.

Somando-se os dois grupos, temos o seguinte resultado: 20 alunos (66,6% do total) gostaram de tocar este tipo de repertório, 9 alunos (30% do total) gostaram desse repertório, mas acharam difícil e um aluno (3,3% do total) não respondeu à questão.

Dentre as justificativas para a resposta “gostei”, destacam-se os seguintes comentários:

Grupo A:

- Não havia trabalhado este tipo de repertório antes, então foi enriquecedor e dilatador de ideias e fronteiras.

Grupo B:

- Torna-se acessível para todos que tenham uma vivência musical.

- [...] agora penso em trabalhar esse tipo de repertório no meu instrumento e com meus alunos.

Dentre as justificativas para a resposta “gostei, mas achei difícil”, destacam-se os seguintes comentários:

Grupo A:

- Não tive contato com esse tipo de repertório e pra mim é muito novo tentar improvisar e entender algumas notações.
- Como só conhecia a forma tradicional, achei difícil conseguir interpretar os gráficos.
- Me sinto “travada” com pouca expressividade e atitude.
- Por não estar acostumada, inicialmente achei complicado.
- Técnicas de digitação, sopro e velocidade que pareciam fáceis exigem treinamento e familiaridade para sua boa execução.
- Tenho ainda muita dificuldade com posições e técnicas de sopro, mas praticando com frequência acho que conseguirei.

Grupo B:

- Gostei muito, mas tive dificuldade por não ser o meu instrumento.
- É necessário prestar muito mais atenção para tocar e não acabar “tocando qualquer coisa”, fugindo da proposta.
- Achei difícil, ao realizar algumas técnicas estendidas.

Durante o curso, foram realizados diversos jogos de exploração sonora, jogos de escuta, improvisações, composições, apreciação de obras com estas sonoridades, contato com diversas partituras e notações gráficas de obras eruditas contemporâneas escritas para flauta doce com uso de técnicas estendidas, de nível fácil, desde as primeiras aulas.

Apesar da vivência deste repertório ter sido relativamente curta, os dados refletem que, para a maioria dos alunos (66,6%), foi uma experiência positiva e, segundo os comentários, podemos dizer ter sido, também, enriquecedora e dilatadora de fronteiras. Apesar de 30% dos alunos terem achado difícil a experiência com este tipo de repertório, pela novidade e falta de habilidades técnicas, por seus relatos podemos afirmar que gostaram dessas práticas.

Isso também se percebe no depoimento das duas alunas da EMIA, em “Diálogos” (item 1.4.2), que também encontraram dificuldades em algumas técnicas estendidas, mas, de maneira geral, achavam-nas interessantes.

Em sintonia com as colocações da flautista doce Cuervo (2008), do compositor Antunes (1990) e dos educadores musicais Gainza (2002) e Self (1967) dentre outros, estes

dados comprovam que é possível realizar uma aproximação positiva com a música erudita contemporânea, já no início do aprendizado, cabendo ao professor buscar repertório e atividades que facilitem essa aproximação.

3.2.3 Experiências estéticas frente às práticas de improvisação

A questão 6 buscou investigar **como foram as experiências de improvisação e de criação com a flauta doce desenvolvidas durante as aulas.**

Dentre os dados recolhidos temos que:

Grupo A: onze alunos responderam que se sentiram à vontade ao realizar improvisações, e cinco alunos responderam que não se sentiram à vontade.

Grupo B: dez alunos responderam que se sentiram à vontade ao realizar improvisações e quatro responderam que não se sentiram à vontade.

Somando-se as respostas dos dois grupos, temos que 70% da amostra de alunos se sentiu à vontade ao realizar improvisações e 30% respondeu que não se sentiu à vontade.

Ainda na questão 6; foi solicitada, de forma aberta, uma justificativa para a resposta anterior. Dentre as justificativas para não estar à vontade, destacam-se os seguintes comentários:

GRUPO A:

- Não me sinto segura “ainda” com a flauta doce.
- Não tinha segurança no que ia fazer.
- Porque eu não sabia muito que fazer, nunca havia tocado.

GRUPO B:

- Porque tenho vergonha.
- Tenho sérios problemas com improviso e criação. Fui treinado para imitar.
- Porque não tinha trabalhado com o improviso.

Durante as aulas, foram realizados vários jogos de improvisação, com poucas ou muitas notas, com ou sem técnicas estendidas, improvisações livres e idiomáticas, variações sobre uma melodia, dentre outras possibilidades. Apesar de os dados refletirem uma experiência significativa frente a essa atividade para a maioria dos alunos, para alguns ainda é algo

desconfortável, trazendo certa insegurança. As justificativas dos alunos para quem este tipo de atividade é desconfortável, baseiam-se tanto na falta de intimidade com o instrumento, quanto na falta de vivência em práticas de improvisação.

Levando-se em conta a duração dos cursos (de um a dois semestres), podemos concluir que, apesar das várias propostas vivenciadas em aula, buscando que cada um participasse das improvisações de maneira livre, descontraída, buscando sua própria expressão, além de discussões de que, para improvisar não é necessário dominar a técnica e conhecimentos específicos avançados, estas práticas não foram suficientes para que certos alunos encontrassem maior confiança, liberdade e o prazer sensorial puro, como destacado por Costa (2008), ou superassem os bloqueios afetivos que causam essas dificuldades expressivas, como citado por Gainza (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da trajetória traçada pela Educação Musical ao longo dos séculos XX e XXI, observou-se a existência de novos caminhos que apontam para uma educação cujo objetivo é um fazer musical abrangente, integrando a prática e a reflexão, que busca por uma contínua construção do pensamento e pelo desenvolvimento do ser humano.

Por meio deste estudo, busquei, em primeiro lugar, com a sistematização da minha prática docente no ensino da flauta doce, averiguar se meus projetos pedagógico-musicais poderiam alcançar um ensino desse instrumento que desenvolvesse práticas criativas, e refletir se, de fato, poderiam contribuir para a formação integral do ser humano e ampliar as metodologias já existentes.

Embora os alunos envolvidos pertencessem a grupos distintos e tivessem idades diferentes, foi abordado um conjunto de atividades e vivências, tendo como objetivo proporcionar-lhes uma iniciação ao instrumento por meio da exploração sonora, da participação ativa dos alunos, do desenvolvimento técnico acessível a todos, do estímulo à criação, além da ampliação de seu universo musical.

Encontrei, nos jogos de exploração sonora, possibilidades para introduzir o instrumento de maneira mais espontânea e lúdica, incentivando o espírito da descoberta, por parte dos alunos, em vez de uma apresentação através de informações teóricas. Desta maneira, cada indivíduo foi incentivado a buscar um novo repertório sonoro e dele se apropriar. Por meio das trocas entre os participantes, os alunos ensinaram uns aos outros as técnicas e sonoridades que exploraram, compartilhando, desse modo, suas descobertas. Identifico, nestas propostas, uma valorização do senso investigativo e da experimentação, tão importantes no aprendizado. A troca entre os alunos também permite uma valorização da aprendizagem de cada um, assim como o compartilhar estes saberes entre todos.

A partir das sonoridades recém-exploradas, foram descritos alguns jogos de escuta, realizados com os alunos de licenciatura. Além de promover a integração com outras linguagens artísticas, esses jogos possibilitaram o desenvolvimento da acuidade auditiva, da percepção de sons que se movem no espaço, da imaginação e da técnica do instrumento, incluindo as técnicas estendidas. Em questões de desenvolvimento humano, possibilitaram uma integração entre os participantes, um cuidado mútuo para com aqueles que estivessem participando do jogo de

olhos fechados, formando, assim, pessoas mais solidárias, sensíveis ao outro, além de suscitar reflexões sobre a importância da escuta para pessoas com deficiência visual.

Além dos jogos de escuta, também foram descritas atividades de sonorização de histórias e paisagens com o uso das possibilidades recém-exploradas na flauta doce. Para a realização destas atividades, os alunos tiveram de descobrir e selecionar sons adequados à temática proposta, para, depois, organizá-los, usando-os de maneira expressiva e desenvolvendo a fantasia e a imaginação sonora. A transmissão e a aquisição de conhecimentos foram substituídas por momentos de descoberta, imaginação, expressão e criação.

Ao observar atentamente os vídeos “Mar doce” e “Floresta”, com as atividades nas quais os alunos realizaram suas sonorizações, foi possível constatar que eles estavam muito integrados, envolvidos, expressando-se e desenvolvendo ideias musicais, ainda que com os poucos elementos técnicos e sonoros de que tinham conhecimento até o momento da realização deste exercício. Além de promover a conexão da música com outras linguagens artísticas, esses exercícios promoveram a participação ativa dos alunos e também uma integração entre os participantes. Ao trabalharem em pequenos grupos, eles tiveram de trocar ideias, tomar decisões, desenvolvendo, assim, tanto a autonomia e a convivência, como o respeito pelo outro e a tolerância. Do mesmo modo, essas ações já realizaram uma aproximação com procedimentos e sonoridades utilizados na música dos séculos XX e XXI, o que também era uma das questões a serem abordadas neste estudo.

Os jogos de improvisação - desde os primeiros sons explorados, as primeiras posições aprendidas, as variações rítmicas sobre escalas pentatônicas, com as notas de uma melodia, idiomáticas ou livres - permitiram que os instrumentistas construíssem uma relação direta e positiva com seus instrumentos, pois puderam desfrutar de uma maior liberdade na execução. Além disso, desenvolveram a atenção, a prontidão, bem como a técnica. Quanto a aspectos humanos, como a maioria das improvisações foi coletiva, pudemos observar que as improvisações desenvolveram uma aproximação entre as pessoas, promovendo a tolerância, a generosidade e o respeito.

O jogo de regência por naipes, além de promover uma improvisação conjunta, permitiu que os alunos experimentassem tanto a possibilidade de estar à frente do grupo, exercendo um papel de liderança, como a participação como executantes. Nas duas maneiras, exercitaram a expressividade, a atenção, a criatividade, a integração e o respeito entre os participantes.

Na improvisação coletiva “Pássaros e gavião”, foi possível observar que, após a audição da primeira improvisação e a posterior reflexão sobre o resultado sonoro, ela possibilitou uma conscientização acerca dos pontos a serem melhorados, como o ouvir mais os outros e o ficar mais tempo em silêncio, para apreciar ou achar momentos de intervir, dialogar ou propor novas ideias.

Em roda de conversa com os alunos, a maioria relatou não ter vivenciado práticas de improvisação e usos de novas sonoridades em sua formação musical e instrumental e que não se sentiam muito à vontade na hora de improvisar. No relato de “Peixinhos do mar”, foi pedido aos alunos que pensassem na improvisação não como o lugar do erro, mas do experimento. Foi possível observar que as improvisações foram um pouco mais fluentes, valendo-se de sonoridades inesperadas, promovendo uma vivência divertida e prazerosa para a maioria dos alunos.

Ainda de acordo com este assunto, buscou-se investigar, por meio de formulário aplicado aos alunos de licenciatura em música, como foram as experiências de improvisação e de criação com a flauta doce desenvolvidas durante as aulas. Segundo as respostas, 70% da amostra de alunos se sentiu à vontade ao realizar improvisações e 30% respondeu não se sentir à vontade.

Em virtude de se tratar de um grupo de adultos, em um curso de graduação em música, pode haver certa cobrança no resultado ou uma padronização no modo de improvisar. Neste caso, acredito que necessitaríamos de mais tempo para que essa aproximação com seus instrumentos se desse de maneira mais fluente, menos preocupada com a técnica ou com regras pré-fixadas de improvisação, já que, para a maioria, este é o primeiro contato com o instrumento. Na verdade, creio ser bem importante o gosto pela improvisar e pela exploração, para que possam, posteriormente, incentivar seus alunos.

Comparativamente, nas práticas de improvisação com as crianças, constatei que essas atividades eram, para elas, como “brincadeiras de inventar, de improvisar”, como um jogo. Ao mesmo tempo, demonstravam sempre muita concentração no desenrolar dos discursos sonoros construídos. Além disso, mostraram-se receptivas no uso de sons não convencionais, mesclando as técnicas estendidas com a tradicional de maneira espontânea. Isso foi possível, porque a improvisação e a prática de novas sonoridades foram constantes, desde o início do aprendizado, fazendo parte das rotinas de aula, lado a lado com práticas de leitura, solfejo, apreciação e execução de repertórios variados.

Em termos pedagógicos, estimular os alunos a criar suas próprias hipóteses de registros sonoros, tanto no âmbito dos sons não convencionais, como no registro das notas e figuras musicais, assim como conhecer diversos tipos de registros de partituras, desde fac-símiles até partituras eruditas contemporâneas, não só harmoniza com a necessidade de abordar esta diversidade de repertório e suas respectivas notações, como oferece possibilidades de invenção, criação e reflexão sobre questões referentes a esta temática. Os jogos com cartelas permitiram a fixação de algumas notações mais usuais em composições para flauta doce e, conseqüentemente, facilitaram a leitura e a execução de algumas obras compostas para o instrumento, com o uso de técnicas estendidas e suas grafias.

Contrariando a prática do ensino tradicional, que somente apresenta o repertório dos séculos XX e XXI após um longo período de estudo, as falas das duas alunas da EMIA e da maioria dos alunos de licenciatura demonstraram que a prática deste tipo de repertório, no início do aprendizado, foi uma experiência inusitada, interessante, enriquecedora e dilatadora de fronteiras. Para alguns, este repertório apresentou certa dificuldade, tanto em tocar determinadas técnicas estendidas, quanto na novidade de determinadas grafias e notações. Apesar destas dificuldades, eles relataram que gostaram da vivência de tocar este tipo de repertório.

A partir destes dados, poderíamos conjecturar que, se os professores de música ampliassem o repertório oferecido aos alunos, inserindo a música contemporânea no currículo, desde o início do aprendizado, quem sabe, com o tempo, veríamos as salas de concerto, programas de rádio e currículos de música preenchidos com um leque mais variado de obras, principalmente a erudita contemporânea, além de músicas de outras épocas e culturas.

No que diz respeito ao conceito sobre a flauta doce, os dados coletados demonstraram que, junto aos alunos dos cursos de licenciatura, ele foi ampliado e, até mesmo, modificado, tanto em questões didáticas quanto artísticas. O conjunto de atividades realizadas durante as aulas permitiu que os alunos vivenciassem e tocassem com prazer a flauta doce. Puderam, também, conhecer um pouco mais sobre a origem e a história do instrumento, assim como o repertório e seus intérpretes mais importantes. Desta maneira, foi possível construir seu próprio julgamento, livre de preconceitos, baseado em suas experiências estéticas pessoais.

As diversas atividades promovidas durante as aulas contribuíram para o alargamento de práticas musicais, desenvolvendo as técnicas do instrumento, tanto tradicional quanto contemporânea, permitindo aos alunos utilizá-las fluente e criativamente em diferentes contextos musicais. Permitiram também a valorização do senso investigativo e da

experimentação e a ressignificação da aprendizagem de cada um, possibilitando, ainda, o desenvolvimento da acuidade auditiva, da escuta atenta e da prontidão.

A conexão da música com outras linguagens artísticas estimulou, de maneira lúdica, a criatividade, a expressividade e a tomada de decisões. Em questões de desenvolvimento humano, as diversas atividades possibilitaram uma integração entre os participantes, promovendo a tolerância, a generosidade e o respeito.

Do mesmo modo, estas ações, realizaram uma aproximação com procedimentos e sonoridades utilizadas na música dos séculos XX e XXI, questão também abordada neste estudo, permitindo aos instrumentistas construir uma relação direta e positiva com seus instrumentos.

Por fim, o estudo que ora se conclui permitiu-me encontrar, na fala de tantos educadores, o embasamento teórico para meu trabalho como educadora. Um modo de trabalho aberto, contemporâneo, que permite ao aluno construir seu próprio conhecimento, desenvolver seu potencial criativo e sensível, tendo liberdade para se expressar e projetar seus sentimentos.

Espero continuar trilhando este caminho e, mais do que isso, que este caminho se apresente como uma possibilidade pedagógica a ser compartilhada com muitos educadores, ampliando as metodologias já existentes, promovendo uma educação musical criativa, que forma seres autônomos, respeita as características pessoais de cada ser humano, e que, ao mesmo tempo, promove a tolerância, o respeito pelo outro e tem um compromisso com a ética e com a construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Susan. **Teaching Large Ensemble Improvisation**. Radical Pedagogy. Volume 4: Issue 1. Winter 2002. Disponível em: <http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/Teaching_Large_Ensemble_Music_Improvisation.html> Acesso em: 01 dez. 2014.

ALONSO, Chefa. **Improvisación Libre**. La composición en movimiento. Baiona: Dos Acordes S. L., 2008.

_____. **Enseñanza y Aprendizaje de La Improvisación Libre**. Propuestas y Reflexiones. Madrid: Editorial Alpuerto, S. A., 2014.

ANTUNES, Jorge. **Notação na música contemporânea**. Brasília: Sistrum, 1989.

_____. Criatividade na Escola e Música Contemporânea. In: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de Estudos - Educação Musical** n° 1, SP: Atravez, 1990. p.53-61.

ARAÚJO, Rosali Vigiano. **O ensino de flauta doce na prática de estágio do curso de música da UEL**. 2003. 54f. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

ARETZ, Isabel. Incursión a la música prehispánica de Argentina (En búsqueda de nuestras raíces musicales y su aplicación docente). In: NAVAS, Carmen María Méndez y Gainza, Violeta Hemsy de (comp.). **Hacia una educación musical latinoamericana**. San José, C.R.; Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004. p. 10-13.

BARKER, Michael. Het 'open' muziekinstrument in kunst en antikunst. **ANTIQUAMUSICA**. Ed. Dick Raaijmakers. Den Haag: Haags Gemeentemuseum: SDU – uitgeverij, 1989. p 14-19.

BARROS, Daniele Cruz. **A flauta doce no século XX: O exemplo do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BEINEKE, Viviane. **Flauteando pelos cantos do Brasil**. Disponível em: <http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt_sala.php?titulo=Flauteando%20pelos%20Cantos%20do%20Brasil%20-%20Xote&mostra=titulo>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. **A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce**. Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, N° 1/2, 1997, pp. 25-32. Disponível em: <http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt_sala.php?titulo=A%20educa>

[%E7%E3o%20musical%20e%20a%20aula%20de%20instrumento:%20uma%20vis%E3o%20cr%EDtica%20sobre%20o%20ensino%20da%20flauta%20doce&mostra=titulo>.](#) Acesso em: 22 maio 2014.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Thais Veiga. **Rondó, uma Forma de Educação Instrumental:** A iniciação ao instrumento musical. 1997. 177 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 1997.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J; FERREIRA, M. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996. p. 183-191.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. **Criar e comunicar um novo mundo:** as ideias de Música de H-J Koellreutter. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.

_____. **Por uma Educação Musical do Pensamento:** novas estratégias de comunicação. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

_____. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. In: **Revista da ABEM.** V.20. n. 28. Londrina, 2012. p.106-117.

BAILEY, Derek. **Improvisation:** its nature and practice in music. Ashborne, England: Da Capo Press, 1993.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação e o novo paradigma.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CANTON, Katia. **Temas da Arte Contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTRO, Tereza. **Cada dedo cada som.** Belo Horizonte: Mega Consulting, 2004.

CAZNOK, Yara Borges. **Música:** entre o audível e o visível. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. (Coleção Arte e Educação).

COSTA, Rogério Luiz Moraes Costa. **O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação.** 2003. 179 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

_____. A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical. In: **OPUS Revista eletrônica da ANPPOM.** Volume 14. Número 2. dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/en-us/issues/14.2>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

CUERVO, Luciane. **Música Contemporânea para Flauta Doce:** um diálogo entre educação musical, composição e interpretação. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), 18, 2008, Salvador. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM427%20-%20Cuervo.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

CUNHA, Sandra Mara da; FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Compositores e Intérpretes:** a criação na aula de instrumento. <https://www.academia.edu/7153999/FLADEM_2011_Mostra_de_Musicalizacao_Compositores_e_Interpretes_a_criacao_na_aula_de_instrumento_1>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DALDEGAN, Valentina. **Técnicas Estendidas e Música Contemporânea no Ensino de Flauta Transversal para Crianças Iniciantes.** 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade do Paraná, Curitiba, 2009.

DELALANDE, François. **La música es un juego de niños.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação), UNICAMP, Campinas, 2000.

FACETO, Iris. **Tocando e aprendendo na ponta dos dedos.** Programa de Valorização a Iniciativas Culturais – VAI. Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, 2013.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical:** temas selecionados. Curitiba: CRV, 2013.

FERRAZ, Silvio. **Livro das sonoridades** [notas dispersas sobre composição] – um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

FLADEMBRASIL. Disponível em: <<http://www.fladembrasil.com.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 24 out. 2014.

FONTEIRA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudios de Psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Pedagogia Musical**. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002.

_____. La educación musical en el siglo XX. In: **Revista Musical Chilena**, Año LVIII, Enero-Junio, 2004, N° 201, pp. 74-81. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004>. Acesso em: 3 abr. 2014.

_____. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Melos, 2010.

_____. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: KATER, Carlos (org) **Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 1**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 22 maio 2014.

HAUWE, Walter van. **The Modern Recorder Player**. London: SCHOTT Music Ltd, 1984.

_____. **Stichting Blokfluit** (Recorder Foundation). 1988. Disponível em: <http://www.blokfluit.org/>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

_____. **The Modern Recorder Player**. Volume III. London: SCHOTT Music Ltd, 1992.

HUNT, Edgar. **The recorder and its music**. London: Ernst Eulenburg, 2002.

IAZETTA, Fernando. O que é a música (hoje). In: **ANAIS DO I FÓRUM CATARINENSE DE MUSICOTERAPIA**. Florianópolis: Editora, set. 2001, p. 1-5.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor: percurso histórico. In: LIMA, Sonia (org.) **Ensino, Música e Interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009. p.11-57.

KATER, Carlos Elias. **Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa Editora; Atravez, 2001.

_____. Prefácio à primeira Edição. In: SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. 2 ed. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2004.

_____. “Erumavez...: uma pessoaqueouviamuitobem”, São Paulo: Musa Editora, 2011.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia (org.) **Educadores musicais de São Paulo: Encontros e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

_____. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 6**. Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FEA / FAPEMIG, 1997. p. 37-44.

_____. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 6**. Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FEA / FAPEMIG, 1997b. p. 60-68.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática**. São Paulo: Embraform, 2004.

LIMA, Sonia Albano. Mais reflexão, menos informação! In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Ensino, música e interdisciplinaridade** (Org.). Goiânia: Editora Vieira, 2009.

LIRA, Ilma. **Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira**. 1984. 106 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Departamento de Música da Universidade de York, Inglaterra, 1984.

MACHADO, André Campos. A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento. In: **I JORNADA ACADÊMICA DISCENTE – PPGMUS/USP**, 1. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/ppgmus/andre_campos-educacao.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

MATEIRO, Teresa. John Paynter. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011. p 243- 274.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASCIMENTO, Guilherme. **Música menor**: a *avant-garde* e as manifestações menores na música contemporânea. São Paulo: Annablume Editora, 2005.

NÓBREGA, Janaína Lima. **Música Contemporânea**: Aprendizagem das Técnicas Estendidas da Flauta Doce. 2012. 114 f. Monografia (Graduação em Música) - Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

O'KELLY, Eve. **The Recorder Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. The recorder in education. In: THOMSON, John Mansfield. **The Cambridge companion to the recorder**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 184-195.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical**. 2007. 43 f. 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, Rio de Janeiro, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir**: aprendendo a escutar música – São Paulo; Irmãos Vitale, 2007.

PAYNTER, John. **Sound and Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Tereza (org.). **Pedagogias em educação musical** (Série Educação Musical). Curitiba: Ibpx, 2011.

PERIC de FREITAS, Maria Thereza. **A fala como música no jogo dramático**: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Vem comigo tocar flauta doce!:** manual para flauta doce soprano. vol.1. Brasília: Musimed, 1995.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. **Educação musical e experiência estética:** entre encontros e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação da UNICAMP. Campinas, 2011.

ROSSETTI, Danilo. Timbre e harmonia na Nona das Dez peças para quinteto de sopros de Ligeti. In: **XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.** São Paulo, 2014.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por um escuta nômade:** a música dos sons da rua. 2 ed. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2004.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante.** Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

SELF, George. **New sounds in class.** London: Universal Edition, 1967.

SANUY, Montserrat; SARMIENTO, Luciano Gonzales. **Orff- Schulwerk:** música para niños - introducción. Madrid: Unión Musical Española, 1969.

TETTAMANTI, Giulia. **Silvestro Ganassi – obra intitulada Fontegara:** Um estudo sistemático do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI. 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música da UNICAMP, Campinas, 2010.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil:** um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

VILLAVICENCIO, Cesar Marino Grossmann. **The Discourse of Free Improvisation: A Rethorical Perspective on Free Improvised Music.** 245p. 2009. Tese (Doutorado em Música) - University of East Anglia, Inglaterra, 2009.

_____. A flauta doce historicamente informada. In: OuvirOUver: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU.** n.2. Uberlândia: Edufu, 2010. p. 308-325.

VIVANCO, Pepa. **Exploremos el sonido.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1986.

WAECHTER, Wolfram. **Neue technische übungen**. Wilhelmshaven: Otto Heinrich Noetzel Verlag, 1983.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e conceito de mapa na obra de Keith Swanwick. In: **Cadernos do Colóquio** v.5, N° 1. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2002. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/search/authors/view?firstName=Anete%20Susana&middleName=&lastName=Weichselbaum&affiliation=Unirio&country=BR>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete. **Sonoridades Brasileiras: método para flauta soprano**. Curitiba: De Artes- UFPR, 2008.

WILLEMS, Edgar. **Educación Musical**. I Guia Didáctica para el Maestro. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

ZIMMERMANN, Manfredo. **Die Altblockflöte** – spielen-lernen-muzieren – Band 1. München: G. RICORDI e Co., 1994.

_____. **Die Altblockflöte** – spielen-lernen-muzieren – Band 2. München: G. RICORDI e Co., 1994b.

_____. MEYER, Briggite. **Blockflötengeschichten 2**. München: G. RICORDI e Co., 1998.

ANEXOS

ANEXO 1. DVD e CARTÃO DE MEMÓRIA

ANEXO 2. PROGRAMA COMPOSITORES E INTÉRPRETES II

ESPAÇO CULTURAL EMIA Dia 20 de junho de 2009, 16h - Auditório - casa 1 Audição de Alunos de Flauta doce, Piano e Violoncelo <i>Compositores e Intérpretes II</i>		Sol Nascente- Cristal Velloso Flauta doce: Tamires Yumi T. Magalhães, Ana Carolina Piva
Sob coordenação das professoras: Claudia Freixedas e Sandra Cunha		Brincando de Roda - Ernst Mahle Nesta Rua - Folclore Brasileiro Flauta doce: Ana Carolina Piva
COMPOSITORES: - Flauta Rosa Letícia G. Rovesto- Fofquinhas e Pedras de Cristal Renata M. Saracho - Dança dos bonecos e Valsa Maluca Loreta Gisolfi Pires - A música das notas Natalie Lissa Kira - Sol a Brilhar Laís Emily de Sousa - Verão Isabella M. Gasparetto - Bianca na Arábia e Um dia louco de Gabi		Frère Jacques - Folclore Francês Piano: Letícia Gonçalves Rovesta Cai, cai balão e Capelinha de Melão - Folclore Brasileiro Violoncelo: Ana Claudia Bérnago Au Clair de La Lune - J.B. Lully Little Playmates - F.X. Chwatal Piano: Isabella Martinez Gasparetto
INTÉRPRETES: A sombra- Folclore Brasileiro Dois por dez - Folclore Inglês Flauta doce: Nahomi Avany de O. Alves Balada sol, lá, si Serra madeira _ Folclore Brasileiro Flauta doce: Loreta Gisolfi Pires Cai, cai balão - Folclore Brasileiro Valsa dos Brinquedos - Folclore EUA Piano: Renata Meneira Saracho Baixamos a Baía Tema da 9ª. sinfonia- L.van Beethoven Natalie Lissa Kira		Acalanto - Dorival Caymmi Cavalinho entrou na Roda - Ernst Mahle Violoncelo: Gustavo Henrique M. Silva Estrela, estrela - Ramil Classe de percepção: Giovanna Varela S. Menegoli, Ana Carolina Piva, Yago Abacherli Cano, Camila Rovesta Chegada a Zermatt / Swiss Clock - da Suíte Alpina - B. Britten Chorinho - Vieira Brandão A casa - Vinícius de Moraes Conjunto de Flautas doce: Ellen Akemi Suzuki, Giuliana Varela S. Menegoli, Kellyn Damiao Almeida, Felipe Suzuki, Joice da Silva Costa, Lia Viegas Pelizzon, Jessica Rodrigues Dias

ANEXO 3. PROGRAMA COMPOSITORES E INTÉRPRETES III

<p>ESPAÇO CULTURAL EMIA</p> <p>Dia 5 de dezembro de 2009, 10h - Auditório - sala 1</p> <p>Audição de Alunos de Flauta doce, Piano e Violoncelo</p> <p><i>Compositores e Intérpretes III</i></p> <p>Sob coordenação das professoras:</p> <p>Claudia Freixedas e Sandra Cunha</p>	<p>INTÉRPRETES:</p> <p>Peix' - Cecilia Cavallieri França</p> <p>Flauta doce: Loretta Gisolfi Pires e Natalie Lissa Kira</p> <p>Atirei o pau no gato e Marcha soldado</p> <p>Piano: Renata Moreira Saracho</p> <p>Bem-te-vi e Rouxinol - Judith Akoschky e M. Videla</p> <p>Flauta doce: Beatriz Rodrigues</p> <p>Allegro - Shinichi Suzuki</p> <p>Piano: Letícia Gonçalves Revesta</p> <p>Canto Árabe - Anon</p> <p>Piano: Isabella Martinez Gasparetto</p> <p>Dentro da Mata mora o saci - Ernest Mahle</p> <p>Violoncelo: Gustavo Henrique M. Silva</p> <p>Marcha dos Santos - Negro Spiritual</p> <p>Anna Rodrigues da Silva e Nahomi Avany de O. Alves</p> <p>Old MacDonald - Tradicional Norteamericano</p> <p>Marina Carraturi Eigenheer</p> <p>Alueto em Sol - J. S. Bach</p> <p>Ana Lara Barbosa</p> <p>Passaredo - Francis Hime e Chico Buarque</p> <p>Canário do Reino - Zapatta</p> <p>Conjunto de Flautas doce: Joice da Silva Costa, Lia Viagas Pelizzan, Jessica Rodrigues Dias</p>
<p>COMPOSITORES:</p> <p>Nahomi Avany de O. Alves - O sol</p> <p>G. Heynes/Nahomi Avany - Melodia Russa e Chinesa</p> <p>Letícia G. Revesta - Gotas d'água</p> <p>Beatriz Rodrigues - A menina</p> <p>Renata M. Saracho - Vai-e-vem e Zum gali gali (arr. e composição)</p> <p>Loretta Gisolfi Pires - Chinesa</p> <p>Natalie Lissa Kira - Prá lá e prá cá</p> <p>Anna Rodrigues da Silva - Flores e Frutas</p> <p>Isabella M. Gasparetto - Bambam e Pedrito cantando na lua</p> <p>Toc toc</p> <p>Ana Lara Barbosa - Minha</p> <p>Marina Carraturi Eigenheer - Macaquinho</p>	

ANEXO 4. PROGRAMA COMPOSITORES E INTÉRPRETES VII

ESPAÇO CULTURAL EMIA
 apresenta
COMPOSITORES E INTÉRPRETES VII
Audição de Alunos de Flauta doce e Piano
sob coordenação das professoras
Claudia Freixedas e Sandra Cunha

1º de Dezembro de 2012, 15h
Sala 1 Casa 3

<p style="text-align: center;">COMPOSITORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nahomi Avany de O. Alves - O infinite - Flauta doce ❖ Larissa Onias de Seta - Lá-lá-lá...lá-lá!! - Piano ❖ - Malaio - Flauta doce ❖ Antônio Kalmar Hubner Marques - Forbilix Music - Piano ❖ Izabela Vieira Marciano - ? - Flauta doce ❖ Renata Moreira Saracho - Brincando na escada - Piano 	<p>James Bastien - Biscoitos gigantes James Bastien - Rufo Piano: Antonio Kalmar Hubner Marques</p> <p>Beatles - Here comes the sun Beatles - Ob-la-di, ob-la-da Piano: Renata Moreira Saracho</p> <p>Italo Izzo - Canção da Fístula Hermeto Paschoal - O ovo Flauta doce: Izabela Vieira Marciano</p>
<p style="text-align: center;">INTÉRPRETES:</p> <p>James Bastien - O baixo elétrico Piano: Francisco Kalmar Hubner Marques</p> <p>EUA (tradicional) - Mary had a little lamb EUA (tradicional) - Jingle bells Piano: Larissa Onias de Seta</p> <p>Hei Jude - Beatles Flauta doce: Ana Carolina Piva</p>	<p>Thoinot Arbeau - Bouffons Pierre Attaignant - Branle John Playford - The Black Horse Chico Buarque e Milton Nascimento - Cio da terra Flauta doce: Ana Beatriz e Nahomi Avany de O. Alves</p> <p>Canção africana - Syahamba Flauta doce: Ana Beatriz e Nahomi Avany de O. Alves e Izabela Vieira Marciano</p>

ANEXO 5. COMUNICAÇÃO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FIAM-FAAM E F.I.C. PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezada(o) aluna(o),

Aproveito a oportunidade para coletar dados que irão compor o estudo que realizo, em nível de mestrado, no programa PPGMUS ECA - USP, sob o título *Caminhos criativos no ensino da flauta doce*, como também uma avaliação da oficina proposta.

Sua disponibilidade e participação, na pesquisa em pauta, serão de grande valia para o alcance dos objetivos que me proponho alcançar, como também contribuir para as discussões pertinentes ao ensino da flauta doce no Brasil e quiçá na América Latina.

Cordialmente e sinceramente agradecida,

Claudia Maradei Freixedas

ANEXO 6. FORMULÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FIAM-FAAM E F.I.C.

Pesquisa: Caminhos criativos no ensino da flauta doce

Identificação*:

Nome (opcional) _____

Data: _____ Local: _____

1) Qual conceito você tem da flauta doce hoje, após este curso?

- a) () Um instrumento de criança, fácil de tocar, com poucos recursos técnicos.
- b) () Um instrumento estridente, desafinado.
- c) () Um instrumento com sonoridade agradável.
- d) () Um instrumento virtuosístico.
- e) () Um instrumento para se tocar exclusivamente repertório de música antiga.
- f) () Um instrumento com múltiplas possibilidades sonoras e de repertório.
- g) () Outros. Descreva. _____

E antes do curso, qual era sua visão?

2) Sua visão sobre o instrumento mudou?

- a) () Não
- b) () Sim

Se mudou, comente a razão desta mudança.

3) Você já havia tocado (antes deste curso, em seu instrumento) repertório do século XX ou XXI com o uso de técnicas estendidas e notações gráficas?

- a) () Não
- b) () Sim. Comente. Em que situação? Como foi a experiência?

4) Como foi sua experiência em tocar este tipo de sonoridades e repertório para flauta doce?

- a) () Não gostei.
- b) () Gostei.
- c) () Gostei, mas achei difícil.

Justifique sua resposta.

Comente. _____

6) Como foram as experiências de realizar atividades de improvisação e de criação com a flauta doce?

- a) () Não me senti à vontade.
- b) () Sim, senti-me à vontade.

Comente e justifique sua resposta.

7) Você acha importante o uso da flauta doce na Educação Musical?

- a) () Não
- b) () Sim

Justifique sua resposta:

8) Se você usa a flauta em suas aulas, responda à pergunta a seguir. A sua didática mudou em decorrência das práticas e reflexões realizadas durante o curso? Comente.

- a) () Não
- b) () Sim

O que mudou? Por quê?

Comente. _____

9) Comente como foi seu desenvolvimento e seu envolvimento com o instrumento e com as aulas durante este período.

10) O que você achou da didática e dinâmica das aulas e do repertório abordado? Você tem alguma crítica ou comentário a fazer sobre o curso?

* Instrumento II aplicado junto aos alunos da FIAM-FAAM – Centro Universitário – Licenciatura plena em Música. Prática Coletiva (flauta doce) – 2º semestre 2014. – Profa. Claudia M. Freixedas.

ANEXO 7. FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO ALUNO PARTICULAR**AUTORIZAÇÃO**

São Paulo, _____

_____, pais de _____, autorizamos o uso da imagem e da gravação de áudio de nossa filha no Projeto de Pesquisa, do PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música da USP – Universidade de São Paulo, “Caminhos Criativos no Ensino da Flauta da Doce” da professora de flauta doce particular, no período de 2012 a 2015, Claudia Maradei Freixedas, nas condições citadas abaixo:

As imagens e gravações de áudio da aluna **XXXXXX** serão utilizadas, exclusivamente, para a pesquisa de Mestrado da professora citada acima, na produção da dissertação, em artigos de revistas acadêmicas e comunicações ou palestras em congressos nacionais ou internacionais, relacionados ao tema da referida pesquisa.

O nome de minha filha será substituído por outro qualquer, de escolha da referida professora, em todos os textos, vídeos e áudios.

A professora Claudia Maradei Freixedas, compromete-se a entregar para a família um DVD com as imagens e áudios utilizados na pesquisa, após o término do PPGMUS, que deverá ocorrer em agosto de 2015. Caso seja de interesse dos pais, a professora também disponibilizará o endereço eletrônico no qual a dissertação será arquivada.

Nome do Pai_____
Nome da mãe

ANEXO 8. FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO ALUNOS EMIA

AUTORIZAÇÃO

São Paulo, 14 de abril de 2014

Eu, _____, pais de _____, aluna da EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística do DEC – Departamento de Expansão Cultural da SMC – Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, autorizo o uso da imagem e da gravação de áudio da minha filha no Projeto de Pesquisa, do PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música da USP – Universidade de São Paulo, “Caminhos Criativos no Ensino da Flauta da Doce” da professora de música desta escola, no período de 2000 a 2012, Claudia Maradei Freixedas, nas condições citadas abaixo:

As imagens e gravações de áudio da aluna XXXXXX serão utilizadas, exclusivamente, para a pesquisa de Mestrado da professora citada acima, na produção da dissertação, em artigos de revistas acadêmicas e comunicações ou palestras em congressos nacionais ou internacionais, relacionados ao tema da referida pesquisa.

O nome de minha filha será substituído por outro qualquer, de escolha da referida professora, em todos os textos, vídeos e áudios.

A professora Claudia Maradei Freixedas, compromete-se a entregar para a família, um DVD com as imagens e áudios utilizados na pesquisa, após o término do PPGMUS, que deverá ocorrer em agosto de 2015. Caso seja de interesse dos pais, a professora também disponibilizará o endereço eletrônico no qual a dissertação será arquivada.

Nome do Pai

Nome da mãe

EMIA
Escola Municipal de Iniciação Artística
Rua Volkswagen s/n - Parque Lina e Paulo Raia
Jabaquara - São Paulo - SP
5017.7552 5017.2192
emia@prefeitura.sp.gov.br / www.apaeemia.org.br

ANEXO 9. FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO ALUNOS FIAM-FAAM**AUTORIZAÇÃO**

São Paulo, 14 de maio de 2014

Eu, _____, autorizo o uso da imagem e da gravação de áudio no Projeto de Pesquisa, do PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música da USP – Universidade de São Paulo, “Caminhos Criativos no Ensino da Flauta da Doce” da professora da disciplina Prática Coletiva (flauta doce) na FIAM-FAAM no período de 2012 a 2015, Claudia Maradei Freixedas, nas condições citadas abaixo:

As imagens e gravações de áudio serão utilizadas, exclusivamente, para a pesquisa de Mestrado da professora citada acima, na produção da dissertação, em artigos de revistas acadêmicas e comunicações ou palestras em congressos nacionais ou internacionais, relacionados ao tema da referida pesquisa.

O nome será substituído por outro qualquer, de escolha da referida professora, em todos os textos, vídeos e áudios.

Caso seja de interesse, a professora também disponibilizará o endereço eletrônico no qual a dissertação será arquivada.

Nome

ANEXO 10. FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO ALUNOS F.I.C.

São Paulo, 14 de maio de 2014.

Eu, _____, aluno(a) da Faculdade Cantareira (F.I.C.- SP) autorizo o uso da minha imagem e da gravação de áudio no Projeto de Pesquisa, do PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música da USP – Universidade de São Paulo, “Caminhos Criativos no Ensino da Flauta da Doce”, da professora de Instrumento complementar III (Flauta doce) e Prática coletiva I (Conjunto flautas), no período de 2013 a 2015, Claudia Maradei Freixedas, nas condições citadas abaixo:

As imagens e gravações de áudio serão utilizadas, exclusivamente, para a pesquisa de Mestrado da professora citada acima, na produção da dissertação, em artigos de revistas acadêmicas e comunicações ou palestras em congressos nacionais ou internacionais, relacionados ao tema da referida pesquisa.

O nome será substituído por outro qualquer, de escolha da referida professora, em todos os textos, vídeos e áudios.

Caso seja de interesse, a professora também disponibilizará o endereço eletrônico no qual a dissertação será arquivada.