

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luciane da Costa Cuervo

**MUSICALIDADE NA PERFORMANCE
COM A FLAUTA DOCE**

**Porto Alegre
2009**

Luciane da Costa Cuervo

**MUSICALIDADE NA PERFORMANCE
COM A FLAUTA DOCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C965m Cuervo, Luciane da Costa

Musicalidade na performance com a flauta doce / Luciane da Costa Cuervo;
orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti. – Porto Alegre, 2009.
145 f. + Glossário + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009,
Porto Alegre, BR-RS.

1. Música – Ensino. 2. Flauta doce. 3. Musicalidade. 4. Performance. 5.
Educação musical. I. Maffioletti, Leda de Albuquerque. II. Título.

CDU – **78:37**

Luciane da Costa Cuervo

**MUSICALIDADE NA PERFORMANCE
COM A FLAUTA DOCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 jan. 2009

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti – Orientadora

Profa. Dra. Esther Beyer – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Fernando Lewis de Mattos – IA/UFRGS

Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres – UERGS/IPA



AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a um grupo de pessoas e instituições que apoiou a minha trajetória pessoal e acadêmica. Agradeço...

Aos meus pais, Irene e Jorge (in Memoriam) pelo empenho na minha educação humana e espiritual, prevendo o papel que a música teria em minha existência. À minha mãe amada, agradeço pelo apoio incondicional em meu mestrado, desempenhando com dedicação seus papéis de mãe, avó e anjo da guarda da família.

Paulo, meu mano querido, sogra Jeanete e cunhados Angelo e Márcia que, como tios e avó corujas que são, me auxiliaram de forma direta nesta produção.

Às duas “Ledinhas” da minha vida, Mársico e Maffioletti, que me deram a honra de ter convivido com elas em momentos especiais:

A Leda Mársico, grande educadora musical, por me proporcionar os primeiros encontros com a música, os quais geraram vivências e lembranças prazerosas que me fortalecem todos os dias, mesmo nos momentos mais difíceis da caminhada.

E a Leda Maffioletti, pessoa e profissional que admiro muito, agradeço pelo carinho e seriedade com que conduziu meus estudos, sabendo equilibrar uma orientação com rigor acadêmico, sem jamais perder sua doçura e o encantamento pela temática da pesquisa. Obrigada pelas muitas horas de conversas e leituras dos meus textos, respeitando “meu tempo” de construção como pesquisadora e pela honra de ser tua primeira orientanda a concluir o mestrado.

Aos professores convidados para a banca examinadora: Fernando Mattos, Cecília Torres e Esther Beyer. Agradeço também a Fernando Becker e Tânia Marques. A todos eles, por dividirem comigo, em distintos momentos da minha trajetória como estudante e profissional da música, suas experiências, pensamentos e inspirações.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, desde os meus cinco anos de idade proporcionou estudo musical, gratuito e de qualidade, através da Extensão, Graduação e Pós-Graduação. Ao PPGEDU, por fornecer os recursos humanos e materiais essenciais para esta investigação. E ao CNPq, que viabilizou minha dedicação exclusiva à pesquisa, oportunidade a que poucos têm acesso em meu País.

A Marília Stein, Vivi Beineke, Tita Scalcon, Ângela Sasse, Renate Weiland e Cláudia Helmbold, antigas e novas amigas que se dedicam à flauta doce e à música com amor, disseminando esse sentimento entre as pessoas que tiveram a sorte de conhecê-las.

A Juliana Pedrini, tão divertida e criativa em suas aulas, revigorando meus ideais na Educação Musical. E aos seus queridos alunos, grande fonte de inspiração para mim, pela espontaneidade, alegria e musicalidade.

Ao Colégio de Aplicação da UFRGS, por acolher o meu trabalho.

Aos amigos Angelo, Sandra e Freddy, pela revisão e tradução. E Jean Presser, por ter criado e cedido seus geniais arranjos musicais.

Agradeço ao amado Felipe, companheiro em muitas jornadas, por compartilhar comigo sua dignidade, paciência e conhecimentos em música, física, filosofia, informática, inglês, Internet e manuais em geral!

Aos meus filhos Lorenzo e Amadeo, que me ensinam a musicalidade da vida a cada despertar e adormecer, a cada olhar e a cada risada, a cada bagunça e a cada dança, a cada desenho e a cada carinho.

Por que nós ouvimos e fazemos música? A resposta é simples: isto faz sentido em nossas vidas e adiciona significado em nossa existência. (GEMBRIS, 1997, p. 21).

RESUMO

A presente pesquisa acompanha o processo de aprendizagem da flauta doce de um grupo de dezessete sujeitos, com idades entre nove e treze anos, que participa de um projeto de extensão oferecido por uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio em Porto Alegre, buscando compreender como se dá o desenvolvimento da musicalidade. Apóia-se na concepção de musicalidade como uma característica humana, constituída pela capacidade de geração de sentido musical através de uma performance expressiva.

A metodologia de pesquisa possui abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso em grupo por meio de observações de aulas e apresentações coletivas de flauta doce. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas como procedimento complementar. A coleta de dados aconteceu entre setembro de 2007 e agosto de 2008, totalizando 16 encontros, registrados em diário de campo e em arquivos de áudio.

A observação dos indicadores sonoridade, fraseado, fluência na execução instrumental e interação musical otimizou a análise e interpretação dos resultados.

O desenvolvimento da musicalidade dos sujeitos caracterizou-se por ser um processo dinâmico de aquisição gradativa de conhecimentos e habilidades musicais que promovem, a cada avanço, uma totalidade nova do saber-fazer que favorece a expressividade na performance.

Os resultados demonstraram que o repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade.

Palavras-Chave: 1. Música – Ensino. 2. Flauta doce. 3. Musicalidade. 4. Performance. 5. Educação musical.

ABSTRACT

The present research traces the recorder learning process in a group of seventeen people, between the ages of nine and thirteen, which participate in an extension program held by a public school in Porto Alegre city.

This research aims to understand how musicality is developed, based on the concept that this is a human characteristic, constituted by the capacity of creating musical meaning through expressive performance.

The methodology applied has a qualitative approach. A group case study was made through class observation and collective recorder presentations. Semi-structured interviews were conducted as a complementary procedure. Data collection occurred between September 2007 and August 2008 by a total of 16 meetings registered in a field diary and in audio files.

The observation of indicators such as sonority, musical phrasing, instrumental fluency and musical interaction optimized the analysis and interpretation of the results.

The development of musicality in these seventeen people was characterized by the dynamic process of gradual acquisition of musical knowledge and ability, which promotes, at every progress, a new know-how wholeness that favors performance expressivity

The results demonstrated that: repertoire; practice and study; sociocultural context; access to technique, composition, improvisation, and musical reading; and the occurrence of musical presentations are factors that influence musicality development.

Keywords: 1. Music – Teaching. 2. Recorder. 3. Musicality. 4. Performance. 5. Musical education.



SUMÁRIO

PRELÚDIO	15
1. ORIGEM DA PESQUISA.....	15
2. A FORMA DA PESQUISA	17
I TEMA DE PESQUISA	20
1.1 OBJETIVOS	21
1.1.1 Geral:	21
1.1.2 Específicos:	21
1.2 JUSTIFICATIVA.....	22
II A FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL	23
2.1 JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DA FLAUTA DOCE	23
2.2 A FLAUTA DOCE E SEUS USOS	25
2.3 MINHAS EXPERIÊNCIAS NO APRENDIZADO DA FLAUTA DOCE	29
2.4 NOVOS PRINCÍPIOS DO ENSINO DO INSTRUMENTO.....	31
2.4.1 Algumas idéias em alfabetização musical com a flauta doce	34
<i>INTERLÚDIO I: Música para um cérebro em transformação: um ensaio sobre a música na adolescência</i>	39

III REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE MUSICALIDADE	53
3.1 FATORES QUE INFLUENCIAM NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	56
3.2 MUSICALIDADE: UMA CARACTERÍSTICA DO SER HUMANO	59
3.3 UM CONHECIMENTO CONSCIENTE OU NÃO?.....	60
3.4 MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO	63
3.5 MUSICALIDADE ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE: UMA PERFORMANCE EXPRESSIVA	64

<i>INTERLÚDIO II: Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e performance.</i>	67
--	----

IV METODOLOGIA	77
4.1 O FOCO DA PESQUISA.....	78
4.2 DEFINIÇÃO DE TERMOS	78
4.3 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	79
4.3.1 Estudo de caso em grupo	79
4.3.2 O universo da pesquisa	80
4.3.3 Caracterização do grupo	82
4.3.4 A professora e suas auxiliares	85
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - COLETA DE DADOS.....	86
4.4.1 Investigação por Observação	86
4.4.2 Registro das aulas: Diário de Campo	87
4.4.3 Estrutura da coleta de dados	88
4.4.3.1 Estudo Piloto.....	89
4.4.3.2 Aulas semanais	90
4.4.3.3 Apresentações Musicais.....	90
4.4.3.4 Entrevistas semi-estruturadas	91
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – ANÁLISE DOS DADOS	94
4.5.1 Fase pré-analítica: seleção e síntese dos dados	94
4.5.2 Fase de exploração do material: identificação e codificação das condutas musicais	95
4.5.3 Fase de tratamento dos resultados: a interpretação dos dados coletados	97

V APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	98
5.1 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	99
5.2 INDICADORES DE MUSICALIDADE NA PERFORMANCE COM A FLAUTA DOCE	102
5.2.1. Sonoridade	102
5.2.2 Fraseado	105
5.2.3 Fluência na execução instrumental nas atividades de improvisação, tocar de ouvido ou lendo partitura	106
5.2.4 Interação Musical	112
VI REFLEXÕES FINAIS	115
6.1 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE	116
6.1.1 A construção do repertório: “Essa é muito fácil!”	116
6.1.2 Prática coletiva e estudo individual: “Estudaram? – Siiiimm!!”	120
6.1.3 Acesso à técnica, criação e leitura musical: “Mais flauta, tocar rápido, tocar bonito!”	122
6.1.4 Contexto sociocultural: “Eles têm orgulho de mim, me incentivam.”	126
6.1.5 Apresentações Musicais: “Tocamos muito bem!”	129
6.2 CONCLUSÕES: COMO SE DÁ O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE NA PERFORMANCE COM A FLAUTA DOCE.....	131
CODA	136
REFERÊNCIAS	137
GLOSSÁRIO	146
ANEXO 1	147
ANEXO 2	148
ANEXO 3	150
ANEXO 4	152



LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Descrição de características pessoais dos sujeitos.....96

QUADRO 2. Descrição de característica de musicais dos sujeitos..... 96





PRELÚDIO

1. Origem da Pesquisa

Durante o processo de elaboração da presente dissertação, pareceu-me coerente que a questão de pesquisa tivesse a sua origem ligada a inquietações e problematizações relacionadas às minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Dessa forma, a conexão entre a temática de pesquisa em seus aspectos teóricos e práticos tornou-se relevante frente à realidade com a qual essa investigação buscou interagir.

O foco sobre o processo de desenvolvimento da musicalidade no estudo da flauta doce surgiu a partir de reflexões sobre a minha experiência como estudante do instrumento, período em que estudei através de métodos convencionais de flauta doce, em uma abordagem seqüencial, progressiva e previsível.

Posteriormente, com o início de minha atuação docente, estive motivada em desvendar novos caminhos para o ensino da flauta doce, buscando subsídios pedagógico-musicais, históricos e técnicos que fundamentassem essas reflexões. Percebi que não gostaria de repetir a forma de “ensinar como aprendi” e que, para isso, necessitava romper antigos paradigmas e encontrar novos princípios que enfatizassem a criatividade e expressividade.

Paralelamente à minha atuação como estudante e professora, construí uma trajetória como musicista, buscando expressar, através da performance, minha própria musicalidade. Ao interessar-me por temas como criatividade e expressividade musical, meus estudos direcionaram-se para o conceito de

musicalidade, o qual se configurou como o principal objeto de observação e análise dentro do contexto de aprendizagem da flauta doce.

A concepção contemporânea de musicalidade, também chamada habilidade ou competência musical, é descrita como a capacidade de geração de sentido de acordo com Gembris (1997), Swanwick (2003) e Stefani (2007), “compreendendo o saber, o saber fazer e o saber comunicar” (STEFANI, 2007, p.1).

Constatei que não poderia chegar a uma clara definição do que seria a musicalidade brasileira, pois não há como generalizar um conjunto de ações e habilidades específicas de forma a enquadrar, em um só conceito, grupos sociais heterogêneos com enorme diversidade cultural como existem no País. Sendo assim, o conceito de musicalidade da presente pesquisa foi cunhado a partir da fundamentação teórica e em sintonia com o contexto de observação de campo.

Como objeto de pesquisa, busquei entender como se dá o desenvolvimento da musicalidade em um grupo de estudantes de flauta doce de uma escola pública na cidade de Porto Alegre.

A concepção de performance nesse trabalho está em conformidade com Sloboda (2008), quando diz que o termo abarca todos os comportamentos musicais manifestos, num sentido conceitual mais amplo que execução instrumental ou interpretação. A performance musical é descrita por Clarke (2002) como a constituição e articulação de significado musical, abarcando atributos cerebrais, corporais, sociais e históricos do executante. Cook (2006) acredita que a performance musical deve ser compreendida como a relação entre o processo e o produto. O pensamento desses autores converge para a compreensão da musicalidade como a habilidade de gerar sentido musical através da performance.

Suponho, inicialmente, que o desenvolvimento da musicalidade na performance através da flauta doce pode ser observado em qualquer indivíduo, de qualquer idade ou nível de aprendizagem. Para entender esse processo, procurei identificar os fatores que influenciam essa trajetória e os indicadores de musicalidade, os quais foram agrupados em categorias de análise: sonoridade, condução do fraseado musical, fluência na execução musical – na improvisação, leitura de partitura ou no tocar de cor e a interação musical. Estas categorias de análise foram fundamentais para a caracterização científica do presente trabalho.

O olhar da pesquisa para o educador foi no sentido de registrar e perceber a sua forma de interação e mediação no processo, especialmente no que se refere a um modelo no qual o aluno se inspira, procura imitar ou responde. Por questões de foco, espaço e tempo, a observação e análise da atuação docente não foram aprofundadas, mas apresentadas de forma sucinta e complementar aos dados gerais da pesquisa.

2. A forma da pesquisa

A montagem final da dissertação foi pensada analogamente à forma musical, como uma obra em vários *movimentos*, ou partes:

Prelúdio: Apresenta a origem da temática geral e traz livres elaborações sobre questões circundantes, antecipando e descrevendo o conteúdo de cada capítulo;

I – Tema: Discute o tema e seus desdobramentos;

II – A flauta doce na educação musical: Uma reflexão a partir de minhas experiências como estudante e professora do instrumento;

Interlúdio I: Ensino de Música para um Cérebro em Transformação: um ensaio sobre a música na adolescência;

III – Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Revisão bibliográfica do termo musicalidade e a minha construção conceitual na presente pesquisa;

Interlúdio II: Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e performance;

IV – Metodologia: Fundamentos e procedimentos metodológicos detalhados;

V – Apresentação e Análise dos Resultados: Indicadores do desenvolvimento da musicalidade e os fatores que o influenciam.

VI – Reflexões Finais: Musicalidade na performance com a flauta doce: a geração de sentido musical.

Coda: conclusão e apontamentos para pesquisas futuras.

Ao seguir exigências acadêmicas, a dissertação apresenta as demais seções obrigatórias de uma pesquisa científica, mas busca, também, certa *musicalidade* em sua forma.

No primeiro capítulo apresento o tema, o qual será recorrente em toda dissertação, como uma melodia (integral, fragmentada ou modificada) pode ser identificada ao longo de uma obra, demonstrando a base constitutiva da forma do trabalho.

Acredito que poderei contribuir para a reflexão sobre o emprego da flauta doce no atual contexto da educação musical brasileira, pois é notório o crescente interesse pela inclusão e permanência deste instrumento no meio escolar, universitário e projetos do terceiro setor. No entanto, a flauta doce carrega estereótipos pejorativos em relação às suas presumidas limitações técnico-musicais, especialmente no que concerne à expressão da musicalidade. No capítulo dois, discuto as potencialidades da flauta doce e analiso, de forma crítica, o papel que o instrumento assume hoje no ensino de música, geralmente limitado ao estágio inicial de musicalização e à alfabetização musical, até que o estudante aprenda “um instrumento de verdade”.

Após iniciar a revisão de literatura sobre musicalidade, apresentada no capítulo três, percebi a importância em adotar um conceito em uma linha de pensamento, pois esse termo tem sido relacionado a diferentes significados. A fundamentação teórica sobre esse tema constitui-se do diálogo entre pesquisas que convergem para a musicalidade como uma característica humana, em conformidade com Sacks (2007) e Sloboda (2006), a qual deve ser definida de acordo com o contexto sociocultural em que está sendo analisada, aspecto ressaltado por Blacking (1976), Elliot (1998); Swanwick (2003) e Hallam (2006). Os resultados obtidos pela pesquisa apontam que a musicalidade é a capacidade de geração de sentido musical, confirmando estudos de Gembris (1997; 2006), Swanwick (2003) e Stefani (2007).

Através da metodologia apresentada no quarto capítulo, descrevo e fundamento os recursos metodológicos empregados, caracterizando os sujeitos e o ambiente sociocultural em um estudo de caso em grupo. As indagações em relação à temática de pesquisa e necessidades metodológicas foram verificadas e discutidas a partir da fundamentação teórica baseada nos trabalhos de Laille e Dione (1993) e Bodgan e Biklen (1997), aliada à realização do Estudo Piloto. Desta forma, os estudos teóricos e as atividades práticas de pesquisa se retro-alimentaram nesse processo de elaboração, revelando a abordagem metodológica mais adequada para o registro, codificação e análise do material coletado numa abordagem qualitativa.

Discuto os resultados de pesquisa encontrados, com apresentação dos dados e análise no quinto capítulo. No capítulo seguinte, interpreto os resultados, analisando como os elementos convergem na geração de sentido através da música e os fatores que influenciam esse processo.

Ao longo da dissertação exponho dois estudos que serão identificados como *Interlúdio*, e que trazem distintos aspectos do desenvolvimento musical: fatores biológicos e psicológicos que devem ser levados em conta no ensino de música para adolescentes e a inclusão da Música Contemporânea no repertório proposto. Analogamente a uma forma musical, esses interlúdios estarão presentes entre os capítulos com o objetivo de enriquecer a leitura e trazer reflexões que, apesar de poderem ser lidas de forma independente, possuem um importante significado na forma geral da pesquisa. Esta é uma iniciativa que visa a criar uma forma orgânica e musical à dissertação.

Na Coda, uma pequena seção final, sintetizo a trajetória da pesquisa e reflito sobre o potencial de aprofundamento da temática abordada na pesquisa e possibilidades para trabalhos futuros, comentando as interconexões que ela sugere.



I T E M A D A P E S Q U I S A

Assim como um tema musical de uma obra, o tema *musicalidade através da flauta doce* motivou a elaboração da presente investigação, tornando-se elemento estrutural no direcionamento dos estudos realizados. Como uma melodia identificável, este tema permeou minhas reflexões, análises e discussões da pesquisa, especialmente no que se refere às estratégias empregadas pelos sujeitos durante o seu percurso de aprendizagem.

A leitura do texto *Musicalidade Humana: aquela que todos podem ter* (MAFFIOLETTI, 2001a) reforçou meu desejo de estudar o conceito de musicalidade. No referido artigo, a autora aponta para o fato de que, atualmente, “o conceito de musicalidade está atrelado ao conceito de música e sua função na sociedade” (Id., 2001a, p. 62). O assunto mostrou-se muito próximo de minha prática docente, e conhecer a trama das relações que o explicam constituiu-se um dos desafios deste trabalho.

A problemática da pesquisa, portanto, pode ser sintetizada na pergunta:

***Como se dá o desenvolvimento da musicalidade
na performance com a flauta doce?***

Os desdobramentos da problemática apresentam-se nos seguintes questionamentos:

- Quais os indicadores de musicalidade podem ser observados na performance dos estudantes de flauta doce?
- Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade na performance através da flauta doce?

Dessa forma, a presente pesquisa busca uma compreensão do desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce, valorizando o discurso musical dos sujeitos. As intervenções do professor serão compreendidas como orientadoras desse processo, no sentido de provocar demandas e criar um espaço onde as aprendizagens possam acontecer.

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral:

Compreender como se dá o desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce de um grupo de sujeitos com idades entre nove e treze anos, que freqüentam oficinas de flauta doce, oferecidas em um projeto de extensão de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, durante o período de dois semestres letivos, procurando compreender a natureza desse processo e os fatores que o influenciam.

1.1.2 Específicos:

- Acompanhar o processo de aprendizagem de um grupo de sujeitos e o modo como a musicalidade é desenvolvida na performance com a flauta doce, manifestada pelos indicadores: sonoridade, fraseado, fluência da execução

instrumental nas atividades de improvisação, tocar de cor ou por partitura e interação musical.

- Identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade no contexto do campo de pesquisa.

1.2 Justificativa

O termo musicalidade é comumente utilizado no ensino, aprendizagem, execução e apreciação musical no Brasil. No entanto, constata-se a escassez de publicações que abordem este tema, especialmente no contexto da educação musical brasileira.

A escassez de literatura também se apresenta no que tange à flauta doce, pois, apesar de estar presente na educação musical nas escolas de Ensino Fundamental, escolas de música e projetos do terceiro setor (Fundações e ONGs) no Brasil, este é um instrumento que carece de estudos e produção referentes a material didático, performance, levantamento e análise de repertório original, percurso histórico, entre outros aspectos. Ao contrário da situação dos instrumentos modernos como piano e flauta transversa, são raros e pontuais os estudos concernentes às práticas e saberes de estudantes e professores de flauta doce.

Sendo assim, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de fornecer subsídios para a compreensão do desenvolvimento da musicalidade através da flauta doce. Ao descrever indicadores de musicalidade e os fatores que influenciam seu desenvolvimento, essa pesquisa vem ao encontro da necessária reflexão sobre saberes e práticas relacionados ao processo de aprendizagem da flauta doce, contribuindo, assim, para a produção de novos conhecimentos na área.



II A FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O debate sobre a importância da flauta doce na Educação Musical brasileira configura-se um tema de extrema relevância no atual contexto educacional, no momento em que foi sancionada a Lei Federal de número 11.769, que estabelece o ensino de música obrigatório nas escolas de Educação Básica. Esse processo poderá desencadear a utilização da flauta doce no planejamento escolar com grande alcance de público.

Este capítulo busca fomentar o debate acerca do contexto brasileiro da prática musical com a flauta doce. Apresenta, também, argumentos que visam justificar a escolha da flauta doce como objeto de pesquisa sobre práticas e saberes discentes e docentes.

2.1 Justificativas para a escolha da flauta doce

Acredito que a Educação Musical no Brasil poderia abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didático, artístico e estético.

Essa suposição faz sentido à medida que refletimos sobre os estereótipos que a flauta doce carrega em sala de aula, entre estudantes e professores de música, como um instrumento limitado de capacidade expressiva e possuidor de sonoridade pobre. Em uma das poucas pesquisas realizadas sobre a flauta doce no

meio acadêmico, Stori (2008) registrou as concepções sobre a flauta doce de estudantes universitários que estavam iniciando o estudo do instrumento. Os resultados revelaram desconhecimento geral sobre diversidade de repertório, recursos técnicos e pedagógicos, além de apontar a existência de forte preconceito em relação ao instrumento.

Constata-se que são raras as pesquisas relativas ao uso e papel do instrumento na área acadêmica e a presença da flauta doce como temática central de artigos, monografias, dissertações e teses brasileiras ainda é bastante discreta. Soma-se a isso o fato de existir pouco material didático produzido, especialmente quando consideramos o repertório brasileiro do instrumento em propostas que permitam interação com o aluno e valorização de seu discurso musical. As questões apresentadas justificam a necessidade de planejamento de ações na formação de multiplicadores, com o intuito de difundir e qualificar a reflexão teórica e a prática musical com a flauta doce.

Temos, como um dos mais importantes legados dos indígenas brasileiros, a tradição de instrumentos de sopro, além da relevante influência dos povos que aqui chegaram no período colonial¹. Aproximadamente quatro séculos mais tarde, imigrantes de várias nacionalidades vieram em grande número ao País, destacando-se os alemães e sua valorização da flauta doce no ambiente familiar e educacional, tornando-se um fenômeno marcante na Educação Musical da Região Sul do País. Apresentamos, a partir da segunda metade do século XX, importantes flautistas em diversos grupos de câmara ou em trabalhos solo, que atuam no País ou no exterior, conforme indicou a pesquisa de Augustin (1999).

A flauta doce é um instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura e grafia musical e tem sido largamente utilizada em métodos de iniciação musical, como constatou Frega (1997), ao realizar uma análise da produção metodológica dos principais educadores musicais do século XX.

Entre os motivos que levam os educadores musicais a utilizar a flauta doce como instrumento *musicalizador* destaque, a seguir, aqueles que tenho constatado em minha atuação docente:

¹ Cf. Budazs (2004).

1) Permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização, proporcionando um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessível;

2) Possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente, os quais podem ser adquiridos por projetos ou escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possua o instrumento desde o início de uma oficina ou curso regular;

3) Pode ser facilmente empregado junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical, tornando-se mais uma ferramenta para a aula de música, além de possibilitar a integração discente e prática de conjunto através da formação de conjuntos instrumentais (BEINEKE, 2003);

3) Possibilita o acesso a diferentes culturas, períodos históricos e gêneros musicais, pois é um dos instrumentos musicais mais antigos e populares da humanidade;

4) Reúne repertório de elevado valor artístico, produzido por compositores de renome e interpretado por executantes de alto nível técnico-musical, o que também pode ser explorado na apreciação musical de estudantes de qualquer nível e incentivado em uma perspectiva profissional de dedicação ao instrumento.

2.2 A flauta doce e seus usos

Constitui-se um desafio investigar a musicalidade em um grupo de estudantes de flauta doce que utilizam por intermédio um instrumento musical considerado, correntemente, como limitado em suas capacidades expressivas.

Nicholas Lander (2007), pesquisador dedicado à elaboração, compilação e análise de artigos e materiais teóricos, iconográficos, históricos e sonoros da flauta doce, lamenta a fabricação em massa do instrumento, a qual estima estar em 3,5 milhões de unidades ao ano. Em uma visão pessimista, o autor relega o descaso e desrespeito com o instrumento à utilização massiva e ensino de má qualidade realizado pelos educadores musicais. Questiona se a flauta doce é um mero

brinquedo, um auxílio à educação ou um instrumento musical somente destinado a amadores. Em oposição a esses estereótipos, afirma que a flauta doce é um veículo de expressão musical sério, para o qual é necessária dedicação de anos de estudo.

A pesquisadora O'Kelly menciona a fabricação em massa de um modelo de flauta doce que ela julga inferior, conhecido por germânico², bastante solicitado no meio escolar brasileiro. Especialista na área da flauta doce, a autora é taxativa sobre o assunto: “O resultado final é um instrumento inadequado que relega a si mesmo um baixo padrão de execução e habilidade musical. Estes instrumentos pobres fabricados em massa, infelizmente, ainda estão sendo produzidos” (O'KELLY, 1990, p. 9).

A meu ver, todas essas opções coexistem de modo funcional no período contemporâneo, não somente relacionadas à flauta doce, mas a qualquer instrumento musical. Entramos aqui no debate acerca da formação e profissionalização do instrumentista e do educador musical, muitas vezes dois papéis desempenhados pelo mesmo indivíduo.

Acredito, enfaticamente, que a utilização da flauta doce na educação musical como um veículo de ampliação da presença da música na vida do estudante brasileiro pode ser um elemento positivo na consolidação do instrumento. No entanto, em minha prática docente, venho testemunhando aprendizagens de jovens alunos em idade escolar que “querem distância” da flauta doce, mas precisam estudá-la visando à aprovação da disciplina de música em escolas da rede privada. Cabe aqui questionar: será um problema do instrumento ou da abordagem adotada no ensino e avaliação?

Weiland (2006), ao comentar sobre suas impressões acerca da utilização da flauta doce em projetos sociais, constata que o instrumento vem sendo muito mal conduzido, com enfoque em aspectos técnicos ou a simples repetição de melodias decoradas.

² Aconselha-se a utilização da flauta doce modelo barroco por utilizar parâmetros baseados em registros históricos de fabricação artesanal, afinação e digitação, corroborando, também, a uniformização de elementos técnicos como dedilhado. O modelo germânico foi uma tentativa, no século XX, de facilitação de alguns dedilhados, o que, porém, comprometeu a qualidade timbrística e afinação de algumas notas.

Para Castelo (2008) a musicalização trouxe um novo e fundamental papel para o instrumento, somando-se à diversidade e alto nível do repertório. Para o flautista e pesquisador, “o conhecimento da técnica e do repertório específicos da flauta doce é fundamental para o próprio entendimento e transmissão do saber musical”.

A flauta doce é oferecida em cursos de licenciatura e bacharelado no Brasil. Contudo, carece de pesquisas teóricas e empíricas sobre a formação docente nos cursos de licenciatura e no meio acadêmico em geral. Interessante observar também que, em muitos casos, a indicação da flauta doce como elemento secundário ou complementar em trabalhos de educação musical, acaba dificultando a identificação do instrumento nas buscas em acervos de bibliotecas do País. É comum, por exemplo, a utilização da flauta doce como principal instrumento musical musicalizador registrado em trabalhos acadêmicos, mas, no entanto, ele sequer é mencionado dentre as palavras-chave, prejudicando a difusão dos resultados de pesquisa entre professores e estudantes do instrumento.

Durante minha atuação docente no Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul³, busquei corroborar a formação e o debate acerca das necessidades dos futuros professores – estudantes de licenciatura - em diferentes contextos: educação musical curricular, conjuntos instrumentais e atividades extra-classe, ensino técnico-profissional, projetos do terceiro setor, entre outros. Constatei a dificuldade de acesso a materiais de apoio como repertório (Cds, partituras e métodos), inexperiência em produção científica, pouco tempo disponível para estudo do instrumento, entre outros fatores. A sensação de despreparo dos alunos para a realidade de atuação docente era evidenciada por relatos apresentados nas aulas coletivas. Certamente este tema poderia gerar novas e extensas pesquisas sobre a formação dos professores de flauta doce, os saberes docentes e discentes, entre outras perspectivas desta temática.

Descrevo de forma breve, a seguir, alguns trabalhos sobre flauta doce realizados no âmbito acadêmico nos últimos anos no Brasil, os quais considero de

³ Entre os anos de 2003 e 2004 atuei como professora substituta de flauta doce nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música e, além do instrumento, ministrei as disciplinas de música de câmara, metodologia do ensino e conjunto de flautas.

maior relevância. Weiland (2006) produziu sua dissertação de mestrado, à luz da teoria piagetiana, com elaboração de propostas de ensino da flauta doce baseadas no sistema CLASP⁴, de Swanwick (2003). Recentemente, Aguilar (2008) produziu uma importante contribuição para o ensino e performance da flauta doce no Brasil, estudando as indicações de articulação de Ganassi e Bismantova e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce. Tive acesso a duas monografias que demonstram o interesse de estudantes universitários em relação à flauta doce: Ignácio (2005) escreveu sobre o repertório sul-riograndense para flauta doce, enquanto Paoliello (2007) dedicou-se à pesquisa acerca do duplo papel da flauta doce no período contemporâneo, como instrumento artístico e musicalizador. A implementação de uma orquestra de flautas doces como projeto de Extensão Universitária foi registrada em artigo por Pedrini (2008), com uma diferenciada proposta pedagógica de construção do repertório a partir das preferências dos alunos participantes. Concepções relativas à flauta doce no ensino superior foram investigadas por Stori (2008). Há ainda importante material não publicado, constando em *sites* da *Internet* dedicados à flauta doce, como o *Recorder Home Page* e do grupo brasileiro Quinta Essência⁵.

É relevante registrar que o interesse e a reflexão sobre o instrumento vêm crescendo paulatinamente no Brasil, através de simpósios, oficinas, concertos, gravações e materiais publicados em português, seja por meios impresso ou eletrônico (especialmente *Internet*). Beineke vem se dedicando à pesquisa sobre o emprego da flauta doce na sala de aula, não somente à reflexão teórica, mas, também, por meio da sistemática produção de material didático, como os livros *Canções do Mundo para Tocar (2001) Vol. 1 e 2* e o livro-CD-CD *Room* de repertório brasileiro *Lenga La Lenga (2006)*. Um material recente e muito interessante também é o método para flauta doce soprano *Sonoridades Brasileiras*, de Weiland, Sasse e Weichsenbaum (2008), lançado por ocasião do I Simpósio Acadêmico de Flauta

⁴ O modelo CLASP foi traduzido por Oliveira e Hentschke como modelo (T)EC(L)A, sendo uma abreviatura para Técnica, Execução, Criação, Literatura e Apreciação, no qual técnica e literatura, entre parênteses, embora atividades importantes, são secundárias (SWANWWICK; OLIVEIRA, 2003).

⁵ Ver <<http://www.recorderhomepage.net/>>; <<http://www.quintaessentia.mus.br/index.html#>>>.

Doce da EMBAP⁶ e destinado às primeiras lições de música e do instrumento. Este livro contém repertório popular e folclórico, composições próprias das autoras e de convidados e destaca-se pelas orientações de improvisos e apreciação musical, fomentando práticas que, até agora, não se fizeram presentes em outros métodos brasileiros de forma tão consistente.

Entendo que os diferentes usos da flauta doce podem formar uma rede de produção, divulgação e consolidação do instrumento. Independentemente do campo de atuação, o instrumentista, educador musical ou professor de instrumento deve, prioritariamente, exercitar um trabalho de qualidade profissional nos aspectos didático e artístico, corroborando a formação de estudantes e público apreciador.

2.3 Minhas experiências no aprendizado da flauta doce

A flauta doce foi o instrumento musical com o qual iniciei meus estudos musicais, aos cinco anos de idade, e que tem permeado minha prática docente em distintos níveis de ensino público e privado.

Minha experiência como estudante do instrumento foi marcada por momentos distintos em relação à minha satisfação pessoal, bem como motivação e desenvoltura no aprendizado e na performance. Durante os dez anos em que estudei em uma escola pública de música direcionada ao público infanto-juvenil, integrei algumas turmas orientadas por professores que proporcionavam a experimentação, estimulando uma ação consciente e participativa. No entanto, a escola possuía uma metodologia alicerçada na repetição de conteúdos rígidos com enfoque tecnicista, limitando-se à utilização de métodos de flauta doce editados entre os anos de 1940 e 1970. A produtividade da aula era medida pela paciência do aluno em repassar as músicas de um determinado método para flauta doce de forma seqüencial, em uma rotina absolutamente previsível. Nessa abordagem, não havia abertura para curiosidade e experimentação, criação ou apreciação musical.

⁶ EMBAP: Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Portanto, não era somente um aprendizado individual com padrões fixos da seqüência, mas, também, coletivamente padronizado. A minha turma passava pelos mesmos passos que as turmas “mais adiantadas” já haviam passado e que as iniciantes passariam. O conjunto desses fatores levava a uma desistência significativa entre os colegas. Um dos poucos fatores que evitavam o desligamento dos alunos era a participação nos grandes grupos de apresentação, que possuíam uma agenda de eventos relativamente ocupada. Essa experiência demonstra que não é a adoção de um método que direciona, amplia ou limita o trabalho, mas, sim, a atuação pedagógica do professor e a liberdade que ele recebe ou conquista na escola.

Swanwick (2008) afirma que não devemos seguir somente um método ou utilizar sistematicamente um mesmo livro, página a página, no ensino de uma ação complexa como a de tocar um instrumento musical. Para o autor:

A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaço para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento comece e termine (SWANWICK, 2008, p. 2).

Aos quinze anos, iniciei meu trabalho como professora substituta na mesma escola onde estudei desde os sete anos de idade. Percebi, contudo, quão afastado esse modelo de ensino se encontrava da motivação dos alunos, seus interesses pessoais e necessidades de expressão. Dessa forma, iniciei meus estudos pedagógicos com o objetivo de buscar uma atitude docente que satisfizesse os meus anseios – compreendi que essa satisfação viria refletida na motivação e progresso dos alunos e que, para isso, precisaria encontrar alternativas que valorizassem a criatividade e o diálogo, tentando fugir de uma rotina metodológica rígida. Beineke (2003) argumenta que, no ensino de flauta doce, ainda ocorrem abordagens que focalizam mais aspectos técnicos do que a compreensão musical, o que pode provocar o desinteresse do aluno, além de aprendizagens pouco significativas.

A julgar pela minha experiência discente anteriormente relatada, ocorrida na década de 90, confirma-se o argumento de Beineke. Esse tipo de relato continua sendo freqüente, ouvido em conversas de estudantes de música que nos chegam desmotivados, frustrados ou sem perspectiva de aprendizados significativos. Acredito que o envolvimento na geração de sentido musical, por parte do aluno, e o hábito do educador de estimular a reflexão e debate sobre procedimentos e conteúdos propostos, deveriam ser caminhos possíveis e almejados na aprendizagem musical.

2.4 Novos princípios do ensino do instrumento

Gostaria de fomentar a discussão sobre alguns elementos do que chamo “novos princípios do ensino da flauta doce”, pois eles estão parcialmente presentes em muitas propostas pedagógico-musicais, mas ainda carecem de reflexões no sentido de integração entre educação, filosofia e música.

Ao prosseguir lecionando em instituições públicas e privadas de diferentes níveis de ensino – educação na pré-escola, ensinos fundamental, médio e universitário, musicalização popular e ensino profissional em música -, percebi que não gostaria nem deveria repetir aquele modelo de ensino pelo qual aprendi meu instrumento. Achei necessário investigar e experimentar novas formas de abordar os conteúdos técnico-musicais, enfocando o empenho em proporcionar liberdade de criação e interação com o conhecimento musical e as preferências dos alunos. Era latente a necessidade de desenvolver não uma metodologia somente, mas uma nova forma de interagir com o aluno de flauta doce, uma experiência pessoal até aquele momento inédita.

Para justificar minha atuação docente, fui ao encontro de embasamento teórico através de diversos autores, desencadeando esse processo quando iniciei minhas atividades no Projeto *Ouviravida*⁷ de musicalização popular. Nesse período,

⁷ O Projeto *Ouviravida* foi elaborado por Marília Stein, em uma iniciativa da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre em parceria com a Secretaria de Cultura do RS. Lançado em 1999, conseguiu “sobreviver” a duas trocas de governos estaduais até ser extinto, interrompendo o estudo

destaco a influência da leitura de *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* de Freire (1996) em meus estudos pedagógicos, na qual o autor incentiva a prática docente que promova a construção dos saberes de forma democrática e com respeito ao contexto e às vivências do educando. Para ele, “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 1996, p. 62). O autor destaca, também, a importância de vivências anteriores (ou paralelas) à escola, o que chama de “conhecimentos de experiências feitas”.

Nesse caminho, segui minhas reflexões e atuações docentes, procurando compreender aspectos do processo de construção do conhecimento musical de meus alunos. Em contato com colegas educadores musicais, percebi a dificuldade de libertarem-se do modelo de ensino musical através de métodos de aprendizagem previamente definidos. E, mais significativo que a limitação de um método, era a limitação de uma atuação pedagógica, centrada na execução musical de um repertório progressivamente ordenado, visando ao desenvolvimento da leitura musical e digitação na flauta doce, sem abarcar, de forma consistente, elementos como escrita e percepção musical, apreciação e criação, exploração e improvisação e experimentações diversas.

Ao analisar os principais métodos de flauta doce utilizados na Região Sul do Brasil entre as décadas de 50 e 90, constatei que o estilo de formatação, a linguagem utilizada, o repertório selecionado e a sequência de estudos técnicos fortaleciam a abordagem pedagógica anteriormente descrita: de modo geral, há “receitas” fixas em cada método, independentemente do perfil do educando em seu contexto sociocultural, o que fica ainda mais nítido na utilização indiscriminada de métodos estrangeiros traduzidos para o português e amplamente utilizados no Brasil. Há algumas tentativas metodológicas que, de forma isolada e limitada, incluem propostas de iniciação musical, buscam práticas interativas e criativas de ensino do instrumento e valorizam a cultura brasileira através do repertório.

Considero uma aula de instrumento um espaço de educação musical. Esse é um pensamento ainda pouco constatado na realidade do ensino de flauta doce e no ensino de instrumento de forma geral, o qual prioriza a execução instrumental em detrimento de um processo amplo de formação. Beineke (2003) sugere que a expressão musical deve ser incentivada desde a primeira aula, assim como improvisação, tocar de ouvido, além de destacar a importância do educador musical considerar os conhecimentos prévios do aluno e sua diversidade de interesses.

Segundo Maffioletti (2001b), o modelo conservador de aula de instrumento geralmente acaba resultando em atividades maçantes centradas na execução musical, pois o pensamento e a compreensão são vistos como resultado do ato de repetição incessante na execução instrumental, que pode ocasionar o desinteresse do aluno. Também é problemática a permanência do aluno na aula de música por senso de obrigatoriedade perante o professor, a escola ou a família, além de ser cansativo também para o professor, principalmente aquele que utiliza em sua aula uma seleção limitada e repetitiva de repertório musical e métodos progressivos.

França (2003) afirma que os eventos musicais são construções cognitivas e que o ensino de música deveria ter menos conteúdos e valorizar mais a expressividade. Essa atitude pressupõe que o professor dê espaço para as reflexões e manifestações do seu aluno, procurando orientá-lo sem cobrança quantitativa de tópicos a seguir, almejando a sua liberdade de criação e expressão, com respeito e sensibilidade ao seu ritmo de desenvolvimento.

Para Swanwick (2008),

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical sem realmente "entender música" - é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido. (SWANWICK, 2008, p. 1).

Há três princípios gerais para o ensino de instrumento sugeridos por Swanwick (2008): 1) É preciso ter música na aula de instrumento, o que, segundo o autor, significa "satisfação e controle da matéria, consciência de expressão, e quando possível, o prazer estético da boa forma" (SWANWICK, 2008, p. 11); 2)

Priorizar a fluência intuitiva baseada na audição, trabalhada anteriormente à escrita e leitura analíticas. Para o autor, a consciência auditiva é a base, o verdadeiro fundamento musical e também ápice do conhecimento musical; 3) Perceber o momento de avançar e esperar, entendendo que os alunos saberão discernir o que vale a pena estudar. Professores e alunos precisam sentir que suas ações contribuem para a sustentação da consciência humana. (SWANWICK, 2008, p. 11).

Os elementos de notação, criação, improvisação e repertório musical podem fornecer subsídios para um planejamento pedagógico-musical, formando um conjunto de atividades que pressupõe a descentralização da execução musical com enfoque tecnicista, assim como evita a abordagem conteudista de conhecimentos teóricos.

2.4.1 Algumas idéias em alfabetização musical com a flauta doce

A escrita convencional, conforme análise metodológica por mim realizada, normalmente é introduzida na aula de flauta doce de forma padronizada: apresenta-se o pentagrama, as primeiras notas (geralmente, dó, si e lá, ou si, lá, sol, nessas ordens) e suas posições da mão esquerda na flauta, conforme a seqüência do método. As notas mais graves da pauta, realizadas com a combinação de dedos da mão direita, são apresentadas muitos meses depois do início da aprendizagem.

Há diversas formas de grafar sons e, com os recursos tecnológicos existentes na atualidade, os conceitos de escrita e registro sonoro foram significativamente ampliados. Um pensamento recente entre educadores musicais sugere que não seja necessário saber ler partitura para ser considerado músico, mas que essa linguagem convencional na partitura moderna é útil no registro dos eventos sonoros, seja em que gênero musical for abordada (CUERVO, 2007). Um exemplo que pode ilustrar essa colocação é relativo à música popular brasileira, originalmente transmitida de forma oral e que passou a ter seu registro detalhado a

partir da década de 80⁸ do século XX, o que resultou na divulgação e qualificação das interpretações a partir dos livros do tipo *songbooks*. Ao contrário de revistas simples vendidas nas bancas de rua contendo somente letra e cifra para violão, os *songbooks* passaram a trazer mais informações sobre canções brasileiras, “como partitura que inclui a melodia, resumo histórico do compositor e gênero, cifras, dicas de interpretação, etc., aproximando-se à forma erudita de registro musical” (CUERVO, 2007, p. 28). O compositor Jobim comenta sobre a “importância máxima” do trabalho de Chediak⁹ para a música popular brasileira e música em geral:

A música é gravada uma vez, duas vezes, e fica esquecida, como se houvesse um certo horror ao passado. Por isso a maioria dos autores não deixa quase nada escrito. Quando deixa, deixa mal escrito. [...] Estes cancioneiros são como um tesouro. (JOBIM, 1990, p.1).

Na área de educação musical, a importância da notação tem sido ressaltada por diversos autores, porém associada às atividades práticas e teóricas, com estímulo à reflexão por parte do aluno. Maffioletti (2007, p. 1) afirma que “[...] a tarefa de criar símbolos mobiliza capacidades cognitivas específicas, e colabora na construção de níveis de pensamento cada vez mais elaborados”.

A notação musical deve estar presente na aula de instrumento, pois proporciona a perenidade do texto musical e permite o registro para que a interpretação de uma obra “[...] possa ser corrigida, aperfeiçoada, e que a mesma possa ser executada por outras pessoas. [...] além de superar, em muito, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecedor (SOUZA, 2006, p. 212).

Em conformidade com esse pensamento, Swanwick (2008) afirma que a maior qualidade dos símbolos escritos é sua potencialidade de compartilhar

⁸ Foram realizadas publicações em anos anteriores por editoras nacionais, especialmente Irmãos Vitale, mas essas partituras não continham informações tão completas como os predecessores *songbooks*.

⁹ Almir Chediak, consagrado editor de música popular brasileira, iniciou a publicação de *songbooks* em 1986 no Brasil.

particularidades de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou que poderiam ser esquecidos.

Porém não há, no cotidiano da sociedade ocidental urbana contemporânea, comprometimento ou estímulo sistemático pelas funções da leitura e escrita musical. É fato que “a maior parte dos pais chama a atenção de seus filhos para as letras e os algarismos e se interessa pelas perguntas que as crianças fazem a respeito; mas raros são aqueles que fazem o mesmo em relação à notação musical” (SINCLAIR, 1990, p. 15).

Por outro lado, Swanwick (2008) afirma que a notação musical tem suscitado tal fascínio como uma importante conquista de habilidade para os alunos, que acaba centralizando o processo de ensino instrumental. A satisfação do improviso musical realizado de forma lúdica, o tocar de ouvido ou por imitação, são substituídos pela formalidade da leitura de partitura.

O nível de performance musical pode ser muito superior à capacidade de leitura de um mesmo repertório, se a espontaneidade e expressividade no tocar de cor ou na improvisação forem enfatizados anteriormente à aquisição da leitura. Esse argumento pode ser legitimado em um relato sobre o aprendizado musical de alunos do Projeto Ouviravida: os alunos podiam optar entre aulas de flauta doce e percussão e, meses depois do início do projeto, se encontravam em pontos distintos de desenvolvimento da execução instrumental e leitura. Enquanto os flautistas dominavam um repertório composto de peças curtas e com moderada variedade rítmica e melódica na escrita e leitura musical, os percussionistas executavam ritmos extremamente complexos, típicos da música popular do Brasil. No entanto, eles não conseguiam decifrar ou registrar esses ritmos em notação musical, até porque o enfoque do professor de percussão recaía na performance virtuosística, sem preocupação com registro de partituras correspondentes a essas práticas.

Nesse contexto específico, os alunos de percussão somente sentiram necessidade de aprender a ler partitura convencional (pentagrama) quando lhes foi dada uma oportunidade de estudar teoria musical em uma escola pública de música, com a qual o projeto tentava criar uma parceria. Apesar de extremamente musicais e com uma performance vigorosa em seus instrumentos – individual e coletiva, ao trocar de ambiente e de perspectiva de aprendizados, sentiram-se deslocados no grupo. Esse choque cultural foi amenizado entre os alunos de flauta doce, pois estes

possuíam conhecimentos básicos de teoria musical, além de tocarem de forma fluente e expressiva. Cabe aqui argumentar que, seja em um projeto de inclusão social, seja na aula de teoria de uma escola formal, deveria ser valorizado o discurso musical do aluno, sem subestimá-lo. Da mesma forma, organizar um planejamento que não omita conteúdos teóricos relevantes na formação integral do estudante de música deveria ser uma prática recorrente na Educação Musical.

Pesquisas sobre a construção da escrita espontânea (sem conhecimento teórico-musical prévio) descrevem alternativas para a alfabetização musical que podem contribuir para a qualificação desse processo. Pela minha prática docente, o caminho entre a escrita espontânea e a convencional não se relaciona de forma conflitante.

A oportunidade de grafar suas criações ou sons produzidos pelo educador ou colegas, obriga ao aluno a fazer escolhas, refletir e analisar, de forma crítica, a eficácia de suas expressões gráficas, comparando-as com as demais. Bamberger (1989), ao pesquisar as estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples, afirma que a transação figural-formal é um fator essencial na compreensão musical.

A possibilidade de o aluno de flauta doce sentir-se à vontade com diferentes notações, portanto, será grande, caso ele tenha transitado de forma natural e fluente entre elas. “Consideramos fundamental que a criança trabalhe com vários tipos de notação musical, tais como notação precisa, aproximada, gráfica ou roteiro, sem que haja hierarquia entre elas”. (BEINEKE; MAFFIOLETTI, 2005, p.41). Essa abordagem também foi defendida por Mársico (2003), a qual afirma que, devido às constantes modificações por que passa a grafia musical contemporânea, é necessário “preparar o aluno para conviver com um novo mundo de signos musicais que, até o presente, ainda não foram incorporados aos livros tradicionais de teoria musical” (MÁRSICO, 2003, 125).

Acima de tudo, é essencial que o educador entenda qual seu ponto de partida e de chegada em sua atividade pedagógica e saiba o motivo da escolha de determinadas músicas ou atividades, buscando alcançar seus objetivos, como afirma Beyer (2003).

Concluo esse capítulo com palavras de Swanwick (2008) sobre o papel de um ensino como promotor da autonomia do aluno:

Ensino sem afetividade, análise sem intuição, habilidades artísticas sem prazer estético; esta é a receita para um desastre educacional. Uma ação sem sentido é pior do que a ausência de atividade, e leva à confusão e à apatia. Mas uma atividade significativa gera seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o assim, independente do professor. Afinal de contas, não há outra maneira. (Swanwick, 2008, p. 12).

A seguir, apresento um ensaio reflexivo sobre o ensino de música para adolescentes, como um dos trabalhos de pesquisa concomitantes e complementares a essa dissertação.

INTERLÚDIO I

Música para um Cérebro em Transformação:

um ensaio sobre a música na adolescência

RESUMO: Este texto constitui-se de um ensaio reflexivo que discute o ensino de música para adolescentes, cuja etapa de desenvolvimento assinala profundas modificações no cérebro e nas relações socioculturais. A problemática de pesquisa está sintetizada na pergunta: *Como o ensino de música poderá tornar-se (ou manter-se) cativante para o adolescente que enfrenta mudanças de toda ordem, em especial, neurológicas?* Serão apresentadas características da personalidade e transformações psicológicas e neurológicas do indivíduo nessa fase, relacionadas com o seu modo de pensar e fazer música. As discussões partem de situações práticas e fundamentam-se teoricamente em trabalhos de Herculano-Houzel (2005) e Sacks (2007), de Inhelder e Piaget (1976), Elliott (1998) e Arroyo (2007). Serão apresentados relatos da prática docente da autora em aulas de flauta doce, como exercício de reflexão teórica.

Palavras-chave: Cérebro adolescente; Adolescência; Flauta Doce.

Introduzindo o assunto...

Os caminhos que me levam à elaboração desse texto surgem da necessidade constante de criar estratégias de ensino que incentivem e envolvam o aluno adolescente no estudo de música, com o mesmo interesse e engajamento que dedica à música fora da escola. O presente estudo, de caráter teórico, busca conectar pesquisas da área da educação, sociologia e psicologia da música aos recentes trabalhos da neurociência, acreditando que a personalidade do ser humano é resultado de fatores biológicos e socioculturais indissociáveis entre si.

Refletirei sobre os aspectos mais problemáticos, na minha opinião, do ensino de música para adolescentes. Para isso, busco fundamento teórico nas

recentes pesquisas da área de neurologia, especialmente de Herculano-Houzel (2005) e Sacks (2007), as quais apontam que, diferentemente do que se afirmava há alguns anos, as características da personalidade do adolescente não devem ser somente associadas a questões de ordem hormonal ou cultural, mas como um conjunto de transformações que incluem, também, drásticas mudanças no seu cérebro.

Em minha prática docente em cursos de formação de educadores musicais, ouvi relatos de professores de música sobre as dificuldades em cativar os alunos adolescentes para o ensino de música na escola. Quando esse objetivo é alcançado, parece difícil mantê-los motivados para a aprendizagem musical. A natureza das dificuldades envolve fatores socioculturais, psicológicos e neurológicos, elementos que serão discutidos no presente texto.

Em primeiro lugar, quem é esse adolescente?

A adolescência é um período complexo e desafiador para quem a vivencia, mas também exige paciência e disposição ao diálogo por parte de quem educa e convive com jovens que se encontram nessa fase. Esse é um período no qual predominam alguns conflitos, devido à posição desafiadora em relação à família e aos professores, o desrespeito às normas em geral e a desmotivação generalizada – mais conhecida como *tédio*. No entanto, com o auxílio de pesquisas recentes nas áreas de neurologia, é possível encontrar subsídios para repensar a forma de interagir com os indivíduos nessa fase.

Segundo Inhelder e Piaget (1976), a adolescência pode ser considerada como a fase de integração do indivíduo na sociedade adulta, podendo esse período sofrer grande influência do meio. Enquanto a puberdade acontece mais ou menos na mesma idade em diferentes contextos socioculturais, o período relacionado à integração no meio adulto pode ser tão variado quanto os diferentes ambientes sociais.

Em termos biológicos, pode variar entre 10 a 20 anos de idade, incluindo a puberdade. De acordo com Herculano-Houzel (2005) a maturação cerebral, não a capacidade de aprender (esta é considerada sem limite de idade) deve estar completa somente próximo dos 30 anos. Para essa autora, a adolescência é o período em que o cérebro da infância transforma-se em cérebro de indivíduo adulto. A atual pesquisa sobre o desenvolvimento humano sofreu uma mudança de foco desde o reconhecimento de que “o cérebro adolescente é fundamentalmente diferente tanto do cérebro infantil quanto do adulto, e que essas diferenças em várias regiões do cérebro podem explicar as mudanças de comportamento típicas dos adolescentes” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 12).

Inhelder e Piaget (1976), ainda na década de 70, apontavam caminhos nessa mesma direção, afirmando que “parece evidente que o desenvolvimento das estruturas formais da adolescência está ligado ao das estruturas cerebrais” (Id., 1976, p. 251). Os autores sugerem que, para o meio social atuar efetivamente sobre os cérebros individuais, “é preciso que estes estejam em condições de assimilar as contribuições desse meio, e voltamos à necessidade de uma maturação suficiente dos instrumentos cerebrais individuais” (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 251). A ocorrência das transformações do cérebro está profundamente ligada ao meio cultural, servindo essa relação como base de desenvolvimento da autonomia e da afirmação de sua identidade perante a sociedade.

Desta forma, seria incoerente pensar o ensino de música para adolescentes com os mesmos objetivos e metodologia daquele destinado às crianças. Por outro lado, este adolescente ainda não tem a maturidade do adulto e está passando por um profundo processo de transformação em seu cérebro, o que se manifesta em seu comportamento. É necessário que o educador musical possua uma postura aberta às características da personalidade, específicas dessa faixa etária, bem como construa seu plano de ensino baseado no diálogo e sensibilidade, com ênfase na vivência e nos gostos de cada um.

Souza (1996) apresenta a corrente de autores que dividem a adolescência em três fases: *precoce* (dez a quatorze anos), quando predomina a tentativa de separação em relação à família; *média* (quatorze aos dezesseis/dezessete anos), na qual a identificação segue padrões e estereótipos e inicia-se a busca pelo papel na

sociedade e *tardia* (dezesseis/dezessete aos vinte anos), quando surgem os comportamentos adultos em busca de uma personalidade estável.

Em minha atuação docente, tenho constatado que o início da adolescência – ou a antecipação de características peculiares a este período - parece estar acontecendo cada vez mais cedo. É comum observar comportamentos e preferências que relacionamos a adolescentes em crianças com idades que variam entre oito ou nove anos, portanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Inhelder e Piaget (1976) também se preocuparam com essa possível antecipação, sugerindo que a idade considerada por eles como o início da adolescência (onze, doze anos, aproximadamente), poderia sofrer uma aceleração progressiva do desenvolvimento individual sob a influência da cultura. Assim, “nada impede que, em um futuro mais ou menos longínquo, essa idade média seja reduzida” (Id., 1976, p. 251).

Em termos de gostos musicais, por exemplo, o repertório que o educador musical imagina que poderá encontrar boa aceitação entre crianças, muitas vezes sofre grande resistência. Certa ocasião, ao me preparar para as primeiras aulas com turmas da primeira e segunda série do Ensino Fundamental de uma escola particular em Porto Alegre, selecionei músicas de diferentes gêneros, a fim de oferecer uma variada gama de opções aos alunos. Como de hábito, investiguei as preferências musicais de cada um para construir o repertório das turmas, mesclando as minhas sugestões com as dos alunos. Fui surpreendida ao constatar que aquelas crianças, de seis e sete anos, mencionaram somente grupos de música *pop-rock* que apresentavam seu trabalho maciçamente exposto na mídia e que, em princípio, visavam ao público adolescente. Desenvolvi meu trabalho buscando respeitar essa preferência, mas ampliei a proposta de repertório, incluindo outros gêneros musicais que julgava interessantes, o que foi plenamente aceito.

E o ensino de música na adolescência, como fica na escola?

O desinteresse dos jovens pela escola demonstra, também, a incompreensão da instituição escolar sobre o perfil desses jovens, como constatou Arroyo (2007). Para a autora, os desencontros apontados da cultura escolar com as culturas juvenis possuem elementos da conhecida crise da instituição escolar na contemporaneidade, decorrendo de um conjunto de fatores de ordem econômica, política e sociocultural.

É nesse contexto que a Educação Musical entra na escola brasileira agora. Como fruto de um longo e organizado movimento de incluir e manter a Educação Musical como disciplina curricular¹⁰, os educadores musicais receberão adolescentes que poderão vir a ter a música inserida no currículo escolar. Também deve ser pensado o ensino para aqueles adolescentes que, ainda como uma minoria, tiveram a oportunidade de receber educação musical desde o Ensino Fundamental e agora precisam dar continuidade aos seus estudos musicais.

Arroyo (2007) afirma que é necessário entender que o contexto onde a articulação entre jovem, música e escola ocorre é específico e particular, embora dividindo aspectos comuns ao momento histórico. Como resultado de suas pesquisas sobre essa articulação, a autora aponta três características: “1) articulação marcada por frustrações; 2) questionamento da escola como lócus para a aprendizagem musical, levando-se em conta o que particulariza o conhecimento musical; 3) Desvelamento de pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens em seu cotidiano extra-escolar” (ARROYO, 2007, p. 31).

Acredito ser fundamental que o educador demonstre abertura às preferências de seus alunos, mas que também possa interferir na orientação e ampliação destas preferências, para não limitar o ensino de música a poucos artistas ditados pela mídia. Maffioletti (2001b), comenta sobre a consequência da repetição contínua de músicas, o que acaba estabelecendo um padrão de gosto. E isso define

¹⁰ O projeto de Lei que torna a educação musical obrigatória nas escolas do Brasil foi sancionado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva em outubro de 2008.

quais serão as estrelas do *showbizz* do momento, quem serão os artistas mais ouvidos e vendidos.

A ampla presença da música na vida dos adolescentes que me cercam, sejam eles alunos, familiares ou amigos, me fez refletir sobre as possíveis causas da grande desistência ou desinteresse, apontado pela maioria dos educadores musicais, em relação ao aprendizado de música na escola. *Como pode haver uma significativa resitência à aprendizagem musical nesta faixa etária quando, em seu cotidiano, a música é tão marcante?*

É inegável a importância da música no cotidiano do adolescente, seja ouvindo música, tocando em uma banda de *rock*, cantando na igreja, dançando na festa ou tocando violão em uma roda de amigos, enfim, nas mais variadas situações a música está presente na vida dos jovens em quase todo o mundo.

As diferentes maneiras de ouvir e “usar” música podem estar relacionadas com as funções da música, e podem depender de características pessoais do ouvinte (idade, formação musical), da situação (intenção de ouvir, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educativo). (PALHEIROS, 2006, p. 309).

O desafio que se impõe, no ensino de música para adolescentes, é fazer com que a vivência na escola seja tão rica e apreciada como a vivência informal fora da escola. Registrei uma situação que pode elucidar sobre a presença da música na vida do adolescente:

Ao final da observação, me dirigi à parada de ônibus, quando ocorreu um episódio muito significativo quanto à presença da música no cotidiano dos jovens estudantes do Colégio. Eu precisava de uma informação sobre a condução correta a tomar e resolvi perguntar aos jovens que estavam saindo do Colégio. Mas absolutamente todos, ou seja, 100% dos estudantes que por mim passaram durante os 15 minutos de espera, estavam ouvindo música por meio de Mp3. Completamente absortos em trilhas sonoras de suas vidas, não viam nem ouviam nada além de seu mundo próprio. (D.C., Obs.3, out/07)¹¹.

¹¹ Diário de Campo, 3ª Observação, realizada em outubro de 2007.

Torres (2008) argumenta que a ampla presença da música – difundida em aparelhos portáteis – torna-se a “Música que nos acompanha, que pode ser levada e compartilhada em diferentes espaços; a música em movimento” (TORRES, 2008, p. 7).

No entanto, o hábito de escutar música em forte volume é criticado por Sacks (2007), acrescentando que atualmente, “estamos cercados por um incessante bombardeio musical, queiramos ou não”, e isso acarreta temíveis conseqüências, como a “grave perda de audição encontrada em parcelas cada vez maiores da população” (SACKS, 2007, p. 57). Esse fator negativo poderia ser resolvido com a orientação sobre a importância de uma redução do volume (intensidade), mesmo não sendo uma solicitação simples a um indivíduo que precisa de alguns excessos para obter satisfação. O próprio autor afirma ser agradável e estimulante a audição musical como resultado do aumento de *dopamina* no núcleo *acumbens*¹² e de contribuição do cerebelo na regulação das emoções.

Acredito que a satisfação do adolescente em ouvir música não foi ainda produtivamente explorada, em todo seu potencial, pelos educadores musicais. Constata-se, na prática, que o ensino teórico da música é bastante valorizado em sua riqueza de conteúdo e quantidade de informações.

O cérebro adolescente possui como característica fundamental o fato de que “primeiro ele faz, e só depois encontra uma explicação consciente para o que fez” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 148). Assim, podemos imaginar quão pequeno deve ser o engajamento de um adolescente para com um ensino de música que prioriza a teoria, os conhecimentos literários/históricos ou a simples descrição de elementos da estrutura musical, em detrimento a uma prática de criação, escuta ativa e performance musical, em um amplo sentido de interação com a música como objeto de estudo e área de conhecimento.

Elliot (1998) ressalta que é através de ações, e não de palavras, que a musicalidade se demonstra, como um conhecimento prático. Um exemplo oposto a esta colocação ocorreu em uma escola pública de música em Porto Alegre, onde o

¹² Núcleo *Acumbens*: é um órgão neurotransmissor que possui como função a estimulação cerebral, tendo associado a ele respostas motoras e controle de liberação de dopamina (ligado ao sistema de recompensa).

tipo de ensino empregado há décadas exigia que os alunos cursassem dois anos de teoria até obter permissão do professor para tocar um instrumento musical da orquestra. Dessa forma, um estudante poderia ficar um ano inteiro “tentando decorar” solfejos de antigos métodos, número a número, além de passar por rígidos testes de percepção e escrita em forma de ditados rítmicos e melódicos. Ele deveria permanecer sentado por horas, em salas abafadas, mal iluminadas e pouco espaçosas para tantas cadeiras (no início do semestre). Apenas deveria receber o conteúdo, enquanto sonhava com o dia que poderia conhecer o professor de instrumento e tocaria seu desejado instrumento musical. Obviamente, até o fim do semestre, a desistência era enorme!

Uma outra situação, desta vez vivenciada por mim na adolescência¹³, talvez possa indicar algumas pistas da divergência entre interesses e abordagens. Ao cursar o Ensino Médio em uma escola pública estadual (RS) onde era oferecida a disciplina de música em um turno oposto ao meu, resolvi assistir a uma aula a fim de avaliar se trocava de turno para incluir a música na minha grade curricular. No entanto, ao entrar na sala de aula, percebi que o quadro negro estava repleto de informações contendo todos os nomes dos instrumentos da orquestra sinfônica, divididos por naipes. Ao questionar uma aluna sobre a função daquelas palavras, me foi relatado que se tratava do conteúdo da prova que ocorreria na semana seguinte. Conversando sobre as demais atividades da aula de música, constatei que eles nunca ouviam ou faziam música, e que o ensino era totalmente teórico. Naquele instante, desisti da idéia de estudar à tarde, pois aquele ensino de música era *tudo o que eu não queria experimentar*. Paralelamente, segui tocando na banda de *reggae* formada por alunos da escola, que ensaiava informalmente no centro estudantil. Por todo Ensino Médio não tive contato com a música dentro da sala de aula, de forma curricular. Hoje, como educadora, percebo quão descritivo e limitado era esse ensino e como, de fato, deveria ser desestimulante para os alunos.

¹³ Década de 90.

Que tédio...considerações sobre a desmotivação na adolescência

A música é acessível à maioria das crianças e dos jovens em contextos variados, e ouvir música é uma de suas principais atividades de lazer, pelo menos em sociedades ocidentais (PALHEIROS, 2006, p. 305).

Palheiros realizou um estudo para examinar as relações entre ouvir música na escola e em casa, comparando crianças britânicas e portuguesas de dois níveis de idade e graus de ensino: estudantes da escola primária de 9 e 10 anos, e das escolas secundárias, de 13 e 14 anos de idade. Entre os vários aspectos analisados, destaco a questão da desmotivação com relação ao aprendizado musical na escola, constatada pela pesquisadora:

Alguns participantes mais velhos, que tinham deixado de aprender o instrumento que tocavam na escola primária, comentaram sobre um decréscimo na sua motivação para a música. Pareciam preferir aulas com grau de dificuldade compatível com a percepção de suas capacidades. (PALHEIROS, 2006, p. 319).

A referida “dificuldade compatível com a percepção de suas capacidades” comentada por Palheiros, pode estar relacionada à construção de um ego frágil, que busca recompensar a baixa auto-estima decorrente de uma crise de identidade, com a adoção de comportamentos narcisistas, fúteis ou de risco. Não seria possível falar de ensino de música para adolescentes sem mencionar a enorme transformação e instabilidade na personalidade inerentes a essa fase.

De acordo com Oliveira (2007), é por meio da formação de tribos tipicamente urbanas, modismos e idolatria de personalidades, que os adolescentes treinam as relações sociais e afetivas, criando códigos de expressão e atitudes. No entanto, na busca pela semelhança a seus pares enquanto desejam a diferenciação dos demais, “se deparam com imagens ilusórias que podem favorecer o comportamento de risco e o acirramento das divergências sociais” (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

No contexto da construção de identidades individuais e coletivas, o repertório musical selecionado – e a forma como é feita essa seleção – pode ser um

elemento crucial no sucesso de um projeto de educação musical para adolescentes. Através de pesquisas sobre performance e apreciação musical de crianças e jovens, Swanwick (2003) constatou que existe maior receptividade, entre crianças, de uma seleção mais diversificada de idiomas musicais. O autor compara a maior aceitação demonstrada pelo aluno mais jovem, em oposição à grande exigência em termos de repertório que o adolescente impõe.

Todos os aspectos da consciência são impelidos a seguir adiante “à medida que o nível de musicalidade de um estudante avança em complexidade para satisfazer as demandas de obras cada vez mais desafiadoras” (ELLIOT, 1998, p. 26). Neste sentido, para o autor, o papel do educador musical é o de proporcionar uma relação equilibrada entre os desafios musicais apropriados para cada passo do caminho.

A relação entre a motivação do adolescente e as alterações do seu comportamento é direta: eles sofrem uma queda brusca na produção de *receptores de dopamina* (cerca de 1/3), e isso explicaria o “tédio” que relatam ou expressam. A necessidade de suprir esta lacuna com atitudes radicais pode levar a comportamentos extremos. Como resultado, surge “uma súbita incapacidade de estímulos outrora interessantes de causar ativação suficiente do sistema de recompensa” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 100). O “sistema de recompensa” é descrito como um conjunto de estruturas cerebrais “[...] responsáveis por premiar com prazer ou bem-estar aqueles comportamentos que acabaram de se mostrar úteis ou interessantes [...]. A ativação do sistema de recompensa é o que nos faz querer mais tudo o que foi ou pode ser bom” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 96).

Esse quadro apresenta um grande desafio que o educador musical, o qual se depara com um adolescente que estuda música pela primeira vez, ou que vem de uma experiência pessoal extremamente compensadora: que conteúdos ou abordagens poderão manter a motivação deste adolescente em sala de aula?

Cabe aqui relatar uma experiência docente na qual estive em contato com crianças e jovens por quatro anos consecutivos, entre 1999 e 2002.

Ao participar do *Projeto Ouviravida – Musicalização Popular*, deparei-me com algumas situações bastante novas, na época. Percebi que, dentre aqueles alunos que iniciaram as atividades no projeto entre nove e onze anos de idade, a

assiduidade e permanência nas aulas de música (no meu caso, com flauta doce) eram muito maiores que aqueles alunos que ingressavam com idade mais avançada, entre 14 e 16 anos. As aulas ocorriam em uma comunidade de baixa renda, pouca escolaridade, péssimos recursos de infra-estrutura básica. Dessa forma, um dos fatores que afastava os adolescentes da música era a pressão a que eram submetidos em relação a uma ocupação que gerasse renda. Entre os meninos, era comum que auxiliassem seus pais – ou padrastos – em atividades que exigiam força bruta, especialmente como pedreiros, enquanto as meninas auxiliavam em faxinas e serviços no pequeno comércio informal, quando não ficavam responsáveis pelo cuidado de sobrinhos ou irmãos mais novos. Para a maioria dos adolescentes inscritos no projeto, atividades como festas, conversas, namoros, jogos esportivos, entre outras, possuíam maior apelo, em detrimento das aulas de música. O que não acontecia com as crianças que entraram no projeto: em sua maior parte, permaneceram assíduos por todo o período no qual atuei, além de darem continuidade aos seus estudos de música após o término do projeto, informação confirmada através de contatos freqüentes que mantenho com alguns deles. Parte dos estudos e reflexões sobre o processo de construção do repertório musical realizados com estes alunos foram apresentadas em seminários de Educação Musical (CUERVO, 2004a).

Abaixa o som, aí!

Talvez não haja característica mais marcante na escuta musical do adolescente que a súbita apreciação de fortíssimo volume. Mas essa é mais uma questão complexa a ser tratada quando a música entra na escola. Como adaptar esta preferência em um ambiente no qual se preza o silêncio, ou, pelo menos, a menor invasão sonora possível entre as salas de aula? A necessidade de ouvir música forte¹⁴ foi abordada também no trabalho de Herculano-Houzel (2005, p. 104): “A preferência de dicotecas, *raves* e *shows* de *rock* por sons graves e quase

¹⁴ A autora utiliza o termo “música alta” relacionado com a utilização, no senso comum, de “volume alto”. No entanto, o termo corretamente empregado em relação aos parâmetros da música é o de música “forte”, no sentido de forte intensidade.

ensurdecedores, portanto, parece ter sido feita de recomendação para fornecer estimulação vestibular¹⁵. A autora relaciona o hábito de ouvir música forte à necessidade de confortar o sistema de recompensa, o qual passa por uma baixa em sua sensibilidade. Esta peculiaridade do adolescente não se relaciona somente a um gênero de música: se o jovem gosta da obra de Gustav Mahler, por exemplo, talvez sinta uma vontade irresistível de ouvir alguma de suas sinfonias no volume máximo...

Considerações sobre o ensino de flauta doce na adolescência

No ensino de flauta doce é muito comum a insistência, por parte de um programa a ser desenvolvido, de que os alunos tenham contato apenas com a flauta doce soprano. Isso faz com desconheçam a riqueza que o aprendizado do quinteto de flautas pode propiciar.

Foi constatado por pesquisas que o adolescente prefere os sons mais graves, conforme afirmação de Herculano-Houzel (2005). Em vista disso, a prática com a flauta doce tenor pode ser mais gratificante, no lugar da soprano (amplamente utilizada). A tenor possui uma sonoridade grave e aveludada, além de ser mais potente e exigir exatamente o mesmo sistema de leitura e digitação da soprano, pois ambas são flautas doces “em dó”, alterando apenas o registro em que soam. Também torna-se bastante estimulante o contato com a flauta doce contralto, em fá, a qual proporcionará o aprendizado do mesmo sistema utilizado pelas flautas sopranino e baixo, esta última podendo ser lida na clave de fá. Essas oportunidades vêm ao encontro de propostas desafiadoras, motivando o adolescente a ampliar sua prática musical na escola, geralmente limitada à execução da aguda soprano.

A construção do repertório faz parte de um conjunto de ações que deveriam promover a valorização do discurso musical do aluno e a flauta doce, nesse sentido,

¹⁵ Órgão vestibular é uma estrutura vizinha à cóclea (que é a parte auditiva do ouvido); em pesquisas recentes, foi descoberto que o órgão vestibular também possui função auditiva. (HERCULANO-HOUZEL, 2006, p. 103).

viabiliza a realização de adaptações e arranjos (CUERVO, 2004b). Ao dirigir um grupo instrumental composto por jovens entre 10 e 17 anos em uma instituição particular do Vale dos Sinos (RS), busquei construir um repertório baseado em duas idéias: conhecer e valorizar as preferências dos alunos e ampliar o leque de gêneros musicais abordados. Historicamente, o referido grupo instrumental executava adaptações de hinos evangélicos e peças do período clássico (especialmente *Mozart*) o que, no entanto, não tinha relação com suas preferências pessoais, um dos fatores que desmotivou o grupo em experiências anteriores. Primeiramente, procurei conhecer os gostos dos alunos, questionando sobre as músicas que gostavam de ouvir, os *shows* ou concertos que desejavam assistir, entre outras questões. É relevante mencionar que minha atitude, inédita naquele contexto, causou certo estranhamento, pois eles nunca haviam conversado sobre os assuntos abordados naquela ocasião com a regente anterior. Descobri que eles nunca ouviram Cds ou foram a concertos de grupos de câmara com flauta doce, instrumento que possuía maior utilização entre os integrantes (havia também violino, violoncelo, violão/guitarra, bateria). Propus, então, um intenso trabalho de apreciação musical, trazendo Cds com flauta doce nos mais variados contextos, de música popular, *pop* e erudita, de distintos períodos da história da música. Essa atividade despertou o interesse do grupo em interpretar, por exemplo, música de câmara do barroco inglês, pois uma das peças ouvidas continha uma formação instrumental muito próxima a do grupo: flautas doces, cordas, violão (no caso da gravação, alaúde).

Paralelamente, escolhi uma música dentre as que eles apontaram gostar: *Patience*, uma balada da banda de *rock Guns n' Roses*, que teve seu auge no final da década de 80. Elaborei um arranjo onde a introdução, originalmente assoviada pelo vocalista, era feita na flauta doce soprano, enquanto a melodia principal alternava-se entre o violino e as flautas contralto e tenor, incluindo alguns solos feitos com violão elétrico. Também possibilitei espaço para a criação dos alunos no arranjo, objetivando enriquecer o fazer musical do grupo. O resultado foi bastante positivo: incluiu a flauta doce em um repertório “moderno” para eles (apesar de ser uma banda que atuou há mais de duas décadas), com uma música que fazia sentido naquele contexto e que foi executada com a preservação de suas características estilísticas principais. Tanto o processo de construção e estudo do arranjo musical,

como o *produto* final – uma apresentação musical para os familiares e amigos – deram origem a momentos gratificantes e prazerosos, para todos envolvidos.

Ponderações finais

Percebo a necessidade de tornar o ensino formal de música mais interessante e instigador para adolescente, a fim de abarcar as singularidades dessa fase do ser humano. A adolescência não deve ser vista como uma “fase a ser amenizada”, mas potencializada em suas melhores características: a inquietude, a descoberta de novos limites, a busca pela socialização e aceitação, o gosto pela experimentação e a necessidade de *novidade*.

Questionamentos apresentados por Arroyo (2007, p. 35) podem gerar maior aprofundamento de estudos na área de música, escola e juventude: “*Que novas configurações da experiência musical os jovens estão vivenciando? Que novos sentidos musicais estão sendo construídos por eles? Os educadores musicais, dentro ou fora das instituições escolares, teriam algum papel nesse universo?*”

A investigação e reflexão sobre o ensino de música para a adolescência torna-se fundamental para a reestruturação de um planejamento pedagógico-musical que busque promover a motivação e o envolvimento desse adolescente nas atividades de educação musical na escola.



III REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE MUSICALIDADE

Neste capítulo discuto o conceito de musicalidade apresentando os fatores que, segundo Piaget (1973; 1978), interferem no desenvolvimento intelectual da criança, relacionando-os à construção da musicalidade no sujeito. Em seguida, teço um diálogo com autores da área de educação musical e filosofia da música, destacando-se Blacking (1976), Gembris (1997; 2006), Elliot (1998) e Hallam (2006), além de pesquisas recentes de Sacks (2007), entre outros estudos, com o intuito de aprofundar o debate acerca das concepções de musicalidade.

O conceito de musicalidade sempre foi um tema instigante para mim e, ao longo dos meus estudos, percebi que não havia consenso na literatura estrangeira, além de existir pouco material concernente a este assunto produzido no Brasil. No entanto, musicalidade é um termo presente no cotidiano do ensino e aprendizagem, apreciação e performance musical no Brasil, como pude constatar em relatos informais de estudantes e em cursos de formação de professores por mim ministrados. É comum encontrarmos estudantes e professores que almejam “tocar com musicalidade”, mas, normalmente, não há reflexão sobre o que é musicalidade ou como ensiná-la.

Hallam (2006) menciona que o termo ‘musical’ é normalmente remetido a outros termos, como habilidade (define a capacidade ou poder), aptidão (propensão natural ou talento), talento (uma faculdade ou atitude especial) e potencial (o que pode vir a ser, ou a própria ação latente).

O uso do termo adequado para se referir à musicalidade é uma dificuldade também mencionada por Alda Oliveira, tradutora da obra de Swanwick (2003). Em nota de rodapé (p. 84), explica que não há palavras em nosso vocabulário que possuam o mesmo significado atribuído a *musicality* e *musicianship*, sendo a primeira ser relacionada a talento natural e a segunda a habilidade adquirida e sensibilidade.

Pesquisadores brasileiros também utilizaram distintos termos, como expressividade do discurso musical, de acordo com França (2000) ou talento musical, para Figueiredo e Schmidt (2005; 2008).

Na sociedade ocidental, o termo musicalidade passou por distintas fases conceituais. Gembris (1997) dedicou-se a analisar o perfil histórico do conceito de musicalidade, identificando três fases: a *Fenomenológica*, entre 1880 e 1910/1920, a qual consistia na ênfase na discriminação musical, na distinção entre a música boa da medíocre. A segunda fase foi denominada *Psicométrica*, com ocorrência a partir de 1920 e chegando aos nossos dias, onde o principal objetivo é o de testar habilidades musicais, independentemente dos aspectos socioculturais do indivíduo. A terceira fase é destacada como a de geração de *sentido musical*, relacionada à habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está sendo executada, ouvida ou criada. O autor fundamenta-se nos trabalhos de Sloboda (1997), Blacking (1997) e Stefani (2007), entre outros autores. Em afinidade com a terceira abordagem, busquei construir um referencial teórico que privilegiasse esse conceito inserido no contexto sociocultural da investigação, analisando o direcionamento das pesquisas que mapeiam os indicadores desse conhecimento.

Na presente pesquisa, portanto, a musicalidade não foi considerada um dom ou um talento inato, mas um conhecimento que pode ser desenvolvido e potencializado na aula de música. Também entendo que a musicalidade não passa somente por apreciação estética ou treinamento e repetição, mas, sim, é permeada por um conjunto de elementos inter-relacionados, os quais resultarão em uma performance musical expressiva. “Utilizar a música como expressão é acreditar na possibilidade de um entendimento mútuo” (MAFFIOLETTI, 2005, p. 240).

Expressar-se através da música é a capacidade de poder interpretar ou criar a sua versão para uma obra, imprimindo um caráter pessoal e transmitindo algo de si mesmo ao ouvinte. Esse ouvinte poderá receber a interpretação percebendo-a

com distintos significados, e essa se caracteriza por uma experiência subjetiva e fascinante que a música proporciona.

Sacks fala sobre a característica abstrata da música instrumental: “A música pode ter uma perfeição maravilhosa, formal, quase matemática, e pode ser dotada de comovente ternura, pungência e beleza [...]. Mas não *precisa*¹⁶ ter nenhum ‘significado’” (SACKS, 2007, p. 48). Entendo que, neste caso, Sacks relaciona a característica abstrata da música à falta de referências extra-musicais, como textual, gestual ou iconográfica. No entanto, o significado é intrínseco à música, seja ela vocal ou instrumental. Em relação ao processo de escuta musical, por exemplo, Mattos (2004) argumenta que ele ocorre como um “movimento constante de convergência e divergência de duas correntes contrárias que se complementam mutuamente: a memória e a imaginação” (MATTOS, 2004, p. 7). O autor diz:

A emoção estética se produz através desse movimento de fluxo e refluxo entre a multiplicidade quantitativa da matéria acústica e a multiplicidade qualitativa da duração internalizada. A consciência subjetiva do ouvinte absorve a diversidade indistinta da massa acústica e interpreta o fato sonoro, que altera essa consciência. É essa assimilação da exterioridade espacial na interioridade psicológica que se torna o campo fecundo de possibilidades da música como experiência estética, pois é aí que a música se apresenta em condições de produzir e desdobrar significados. (MATTOS, 2004, p. 7)

Dessa forma, podemos entender que, tanto no ato de execução, criação ou apreciação musical, podemos buscar a produção de significado, sendo esta uma fundamental característica da experiência musical ampla.

Passo agora a refletir sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento intelectual, segundo estudos de Piaget (1973), buscando tecer um diálogo entre autores que abordaram o desenvolvimento musical humano.

¹⁶ Grifo do autor.

3.1 Fatores que influenciam no desenvolvimento intelectual

Hallam (2006) sugere que a qualidade do desempenho (no fazer musical) parece depender de uma complexa rede de ligações, destacando conhecimento prévio, motivação, esforço e eficácia. Do ponto de vista dos alunos de música, saber o que estudar (conteúdo), como (metodologia de estudo e ensaio) e porque fazê-lo (motivação), talvez sejam alguns dos princípios básicos que resultarão em um fazer musical bem sucedido e gratificante.

Segundo Piaget (1973), existe um conjunto de fatores que influenciam no desenvolvimento intelectual da criança. Com a convicção de que este pensamento esteja intimamente ligado ao desenvolvimento musical do sujeito, proponho uma analogia às suas afirmações. O autor argumenta que há variações na velocidade e na duração do desenvolvimento, sugerindo interpretá-las a partir dos elementos ligados a:

1) Fatores biológicos - Hereditariedade, relacionado à maturação interna. Os fatores biológicos não agem isoladamente, mas, sim, permanecem indissociáveis dos efeitos do exercício da aprendizagem ou da experiência.

2) Experiência física – Experiência no sentido de uma atividade realizada pelo sujeito a partir do contato com o objeto, uma vez que sem essa ação a experiência seria insuficiente.

3) Fatores sociais – Os fatores sociais, de transmissão educativa e cultural são determinantes naturais do desenvolvimento, contudo são, por si só, insuficientes.

4) Equilibração – Por equilibração compreende-se que a aprendizagem nova gera um jogo de regulações e de compensações que exige uma equilibração progressiva e dinâmica, sendo esse processo decisivo no desenvolvimento.

Esses fatores não agem de forma isolada e progressivamente, mas de forma concomitante. Em relação à musicalidade, bem como em qualquer área de desenvolvimento intelectual, fatores biológicos e culturais são complementares,

formando uma rede de elementos indissociáveis entre si. Relacionando essas afirmações à música, constatamos que a musicalidade é constituída por um conjunto de elementos do fazer musical que vão além de habilidades técnicas específicas. Esse pensamento é defendido também por Blacking (1976), Zuckerkandl (1976) e França (2000), entre outros autores.

Acredito que todas as pessoas possam vir a desenvolver sua musicalidade, dependendo de um contexto favorável em diversos aspectos, o qual englobaria um ambiente familiar e escolar propício, como também a oportunidade de interagir em diversas modalidades da experiência musical ao longo da vida. A qualidade da interação entre o sujeito e o objeto “é dada por dois fatores complementares: um *sujeito ativo* num *meio desafiador*¹⁷ (BECKER, 1999, p. 18).

Em face ao exposto, caberia questionar: como sujeitos que crescem em um ambiente extremamente musical não se desenvolvem, *necessariamente*, em amplos aspectos musicais? E o contrário, como aqueles que, aparentemente, nada puderam vivenciar de música em sua infância (como em uma família com hábitos silenciosos, que excluem o cantar e a audição musical), conseguem apresentar uma grande desenvoltura e criatividade em suas atividades musicais?

Conversei com um aluno, aqui chamado Wagner, considerado por mim (e por todos que convivem com ele) extremamente musical, buscando investigar de que forma ocorreu seu desenvolvimento a ponto de chegar a um nível tão alto de performance. Ele manifestou não lembrar de vivências significativas na família ou na escola que contribuíssem diretamente para isso, pelo contrário, relatou viver em um ambiente muito desfavorável em diversos aspectos. Porém, ao recordar diferentes formas de envolvimento com a música nos anos anteriores, ele acabou constatando que teve algum tipo de contato e interagiu em ambientes musicais informais, fora da escola e da família, além de apresentar uma incrível obstinação no estudo e na superação de obstáculos.

Ao longo de toda uma trajetória vivida, mesmo para uma criança pequena, a enorme carga de informações que o sujeito recebe e as interações que ele realiza com o objeto trarão frutos em algum momento de sua existência. Sobre o

¹⁷ Grifos do autor.

desenvolvimento da musicalidade, é sensato argumentar que esse processo não inicia repentinamente, mas é construído passo a passo, na interação do sujeito com o objeto, nesse caso, a música. No entanto, é natural ao ser humano a existência de mecanismos necessários para esta construção. Mesmo que não haja condições favoráveis, a musicalidade “corre pela veia de todos” (BARCELÓ, 2003, p. 218).

Maffioletti (2005) afirma que a Educação Musical começa a perceber que existem outras formas da criança aprender música além da escola, e que “existem outros saberes musicais, tão válidos quanto aqueles tradicionalmente aceitos pelas escolas de música” (MAFFIOLETTI, 2005, p. 237).

Diversos autores, como Blacking (1976), Elliot (1998), Hallam (2006) e Gembris (2006) consideram os conceitos de música e musicalidade intimamente ligados ao contexto sociocultural, conforme a experiência, gostos e hábitos de cada um. Blacking (1976) e Elliot (1998) afirmam que o contexto sociocultural do indivíduo é fator determinante na definição e desenvolvimento da musicalidade. Segundo Elliot (1998), “a música, no sentido de obra audível, está histórica e contextualmente determinada” (ELLIOT, p. 17, 1998).

É fundamental, portanto, conhecer a origem e a cultura na qual a atividade musical está inserida, para que se possa realizar um fazer musical que gere sentido para os indivíduos envolvidos.

Em relação à influência do meio sociocultural no desenvolvimento da musicalidade em estudantes de flauta doce, existe um potencial de pesquisa no tema em si, podendo gerar pesquisas específicas com grande contribuição para a área. Nos capítulos finais dessa dissertação, buscarei contextualizar as concepções de musicalidade na performance expressiva de acordo com os dados coletados no campo de pesquisa.

3.2 Musicalidade: uma característica do ser humano

Não há consenso sobre a definição do termo musicalidade, mas Hallam (2006) afirma, convergindo com os demais autores vistos neste capítulo, que a tendência atual é de considerar a musicalidade como uma característica humana. Conforme esta corrente, todos possuem a capacidade (natural) de desenvolver sua musicalidade, a qual será potencializada ou contida, de acordo com as normas do contexto sociocultural no qual o sujeito vive.

Alguns autores relacionam a capacidade para a música com a capacidade universal para a linguagem, como Ilari (2006), Sacks (2007), Sloboda (2008), em afinidade com a corrente inatista proposta por Chomsky (1998)¹⁸. Para Sloboda (2008, p. 25), “dizer que a linguagem e a música são universais é dizer que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências lingüísticas e musicais”.

Ilari (2006) afirma que há inúmeras evidências sugerindo que os bebês recém-nascidos já estão predispostos a prestar atenção aos elementos musicais da fala e dos padrões sonoros, em conformidade com Barceló (2003), o qual sugere que a música é natural ao cotidiano da criança. Em concordância com esses trabalhos, Gembris (2006) afirma que a atitude musical existe desde os estágios iniciais da vida humana e, talvez, semanas antes do nascimento.

Enquanto Blacking (1976) afirma que as pessoas são musicais conforme os valores de um determinado contexto, e que umas apresentam maior musicalidade do que outras, para Sacks (2007) “o talento musical é muito variável, mas existem indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata” (p. 103). Segundo ele, a expressão pela música está intimamente ligada à natureza do ser humano, assim como a linguagem, acrescentando que:

Nós, humanos, somos uma espécie musical além de lingüística. [...] Todos nós, (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música,

¹⁸ O *inatismo* de Chomsky prega que os seres humanos teriam um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), estando, assim, previamente configurados para adquirir a linguagem no que diz respeito aos aspectos biológicos de sua constituição (CHOMSKY, 1998).

tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e “construímos” a música na mente usando muitas partes do cérebro (SACKS, 2007, p.10).

A falta ou excesso de sensibilidade à música possui fatores relacionados “à percepção, decodificação e síntese de sons e tempo”, que, segundo ele, caracterizam variadas formas de *amusia*¹⁹ (SACKS, 2007, p. 105). A conceituação de musicalidade, para esse autor, abrange uma variada gama de habilidades e receptividades, “das mais elementares percepções de tom e ritmo aos aspectos superiores da inteligência e sensibilidade musical, e todas elas, em princípio, são indissociáveis umas das outras”. Ele acrescenta que “todos somos mais fortes em alguns aspectos da musicalidade, mais fracos em outros” (SACKS, 2007, p.104).

3.3. Um Conhecimento Consciente ou Não?

Para Elliot (1998), a musicalidade é um conhecimento prático que não se manifesta em palavras, mas através de ações conscientes. O autor acredita que, quando o nível de musicalidade de uma pessoa, em qualquer estágio, se liga a um nível apropriado de desafio musical, essa ligação é responsável por introduzir uma ordem na consciência, levando a pessoa ao estado de gozo musical. Elliot (1998) acrescenta que ao se combinar uma série de oportunidades para a expressão musical e a criatividade – como expressões musicais de emoções, representações de pessoas, lugares e coisas, expressões musicais de crenças ideológico-culturais – “quem faz música se enriquece com uma quantidade de maneiras de conferir forma artístico-cultural a seus poderes de pensamento, conhecimento, crenças e sentimentos” (ELLIOT, 1998, p. 19).

Antes de iniciar esta pesquisa, eu acreditava que a consciência do seu fazer era fundamental para o estudante de música conseguir apresentar certa

¹⁹ A *amusia* é a dificuldade – por meio de surdez parcial – em perceber tons e ritmos. Na *amusia* total, “os tons não são reconhecidos como tais, e a música, portanto, não é vivenciada como música” (SACKS, 2007, p. 107).

musicalidade, especialmente no que se referia à expressividade do som e da forma musical. Mas, ao refletir sobre o meu próprio processo de construção da musicalidade, e rememorando a trajetória de meus alunos no ensino da flauta doce, percebi que nem sempre a consciência era intrínseca à expressão da musicalidade. Aliás, compreender o seu fazer parecia uma exceção nas diferentes experiências dos sujeitos que observei.

Hoje, embaso esse pensamento nas palavras de Piaget, quando afirma que:

a tomada de consciência parte, em cada caso, dos resultados exteriores à ação, para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais [...], isto é, dos mecanismos centrais, mas antes de tudo, inconscientes da ação (PIAGET, 1978, p. 173).

Dessa forma, o sujeito pode não estar consciente da expressividade na sua execução ou criação musical, mas, intuitivamente, pode agir de forma expressiva. Por outro lado, conhecemos estudantes – e mesmo músicos profissionais – que buscam incessante e conscientemente a musicalidade, mas essa consciência não traz, necessariamente, êxito nessa caminhada, apesar de todo ser humano possuir os mecanismos necessários para tal capacidade.

É oportuno incluir, ainda, a relevância da capacidade de interiorização ou representação mental da música, como processo que pode enriquecer as condutas musicais do sujeito. De acordo com levantamento realizado por Hallam (2006), o entendimento atual, verificado através de testes de habilidades²⁰, embasa a musicalidade na percepção aural, a qual trata da capacidade individual de internalizar a musical, ligando-a à sua representação mental.

Segundo Sacks (2007, p. 44), a explicação da neurologia para as imagens mentais propositais “conscientes e voluntárias envolvem não só os córtices auditivo e motor, mas também regiões do córtex frontal ligadas à escolha e ao planejamento”. Ele acrescenta que “essas imagens mentais deliberadas são claramente fundamentais para os músicos profissionais”.

²⁰ Avanços recentes reconheceram que qualquer medida de musicalidade deve ser considerada dentro de normas musicais de cada cultura (HALLAM, 2006, p. 94).

Ao aplicar um ditado musical, por exemplo, é comum o professor de teoria pedir ao aluno que primeiro memorize a seqüência melódica, para depois grafá-la na pauta. Durante esse processo, é preciso que o sujeito refaça mentalmente o fragmento musical até que possa representá-lo graficamente. O recurso da representação mental também é utilizado, conscientemente ou não, no cotidiano de músicos amadores ou profissionais, de qualquer gênero. Para tocar de cor, é fundamental que recorramos às imagens mentais que temos da música e, para alcançar êxito nessa ação, é importante que tenhamos uma noção de forma e estrutura muito presente. O cantar de cor, em geral bem mais comum em nossa vivência, possui um importante auxílio na memorização: a letra da música, que ajuda em uma ressignificação ou na elaboração de relações mentais que formam uma rede da memória. Aquele mesmo aluno, Wagner, ao ser questionado por mim sobre sua técnica utilizada na memorização – ele é capaz de tocar um concerto inteiro de cor, incluindo sua parte em música de câmara – respondeu-me que “simplesmente não conseguia tocar tranqüilamente uma música em público se ela não estivesse completamente decorada”. Acredito que ele tenha desenvolvido estratégias extremamente bem sucedidas, de forma intuitiva e empírica.

Ainda assim, uma boa capacidade de memorização não é suficiente para que a interpretação do sujeito seja considerada com musicalidade. Do ponto de vista técnico, é plenamente possível que um estudante dedicado toque de forma indefectível um trecho decorado, mas, se ele não foi estimulado a perceber a forma musical, o significado do discurso musical e o contexto histórico da obra, pode ser que toque de forma mecânica, podendo ser inexpressivo. Os indicadores de uma execução musical expressiva, mas, possivelmente, imperfeita em alguns elementos técnicos ou de memorização, também serão abordados no capítulo de análise dos resultados da presente investigação. Acredito que a técnica deva ser utilizada com um único propósito: a expressividade.

3.4 Musicalidade na Educação

A musicalidade é a chave para experimentar os valores do fazer musical. [...] pode ser ensinada e aprendida (ELLIOT, 1998, p. 26).

Conforme Elliot (1998), o ensino de uma forma multidimensional de pensamento artístico é fundamental para o desenvolvimento da musicalidade, e deve ser relacionado ao que se chama de *contexto-dependente*. Para ele, este ensino deve se preocupar com o desenvolvimento da criatividade e criticidade do aluno.

Maffioletti (2001a) afirma a importância da investigação sobre o conceito de musicalidade a ser adotado, pois este conceito que nós, educadores musicais, possuímos, irá inspirar nossas práticas pedagógicas. A autora destaca a concepção de que “a geração de sentido é o núcleo da musicalidade, o que implica num trabalho pedagógico voltado para o saber fazer, compreender e comunicar” (MAFFIOLETTI, 2001a, p. 3).

O saber fazer, ao contrário do que pregam algumas linhas da Educação Musical, não está separado do pensar, mas implica variada gama de necessidades e desafios cognitivos, como sugere Swanwick (2003). Essa é uma importante contribuição de uma educação musical engajada: proporcionar a música como forma de expressão e comunicação e, acima de tudo, incentivar o aluno a inventar um próprio modo de fazê-lo.

A meta principal da Educação Musical “é desenvolver a musicalidade de todos os estudantes através da *resolução*²¹ ativa de problemas musicais” (ELLIOT, 1998, p. 26). Essa atitude, de acordo com o autor, parte da construção de uma relação equilibrada com os desafios musicais apropriados em cada etapa do desenvolvimento da musicalidade do aluno. Para Figueiredo e Schmidt (2008), a

²¹ Grifo do autor.

Educação Musical é fundamental no desenvolvimento de habilidades musicais ao proporcionar experiências significativas.

A proposição de desafios apropriados ao estágio de desenvolvimento do aluno deve passar pela construção do repertório, aperfeiçoamento técnico e atividades de caráter teórico, com a preocupação pela qualidade do processo, e não somente pelo produto.

Gembris (2006) afirma que as habilidades musicais passam por significativas modificações ao longo do tempo de vida e que a aptidão musical (natural) do ser humano deve ser promovida o mais cedo possível para a otimização do desenvolvimento.

Para isso, é necessário fomentar o diálogo entre educação musical, psicologia e filosofia da música, a fim de investigar quais as características ou indicadores de um indivíduo musical, para que esses elementos possam constituir uma proposta de ensino.

3.5 Musicalidade através da flauta doce: uma performance expressiva

A desejável conexão entre revisão bibliográfica, pesquisa de campo realizada e prática pessoal como professora e instrumentista revelou um ponto chave na pesquisa, relativo ao conceito de musicalidade: não encontraria uma definição formal e única, mas, sim, construiria a minha concepção de musicalidade, ligada ao meu contexto sociocultural e educacional, abarcando experiências e valores estético-musicais e buscando compreender as concepções musicais dos sujeitos da pesquisa.

Todos os autores pesquisados neste trabalho dedicaram-se a descrever as condições necessárias para o desenvolvimento da musicalidade, a forma de ocorrência e a necessidade de refletirmos sobre essa temática a fim de enriquecer nossas práticas e saberes musicais como músicos e educadores. No entanto, encontrei em Gembris (2006) uma definição objetiva do conceito de musicalidade,

relacionada por ele à habilidade musical, a qual inspirou a seção conclusiva deste capítulo. Para o autor, a atitude musical é a capacidade de perceber e dar forma a sons e a habilidade resultante de comunicar sentido, significado e sentimentos. A habilidade musical e seu desenvolvimento não formam campos isolados, e devem ser vistos igualmente nos contextos de outros aspectos de personalidade e de condições socioculturais.

Nessa investigação, portanto, o conceito de musicalidade foi construído levando-se em conta todos os fatores acima mencionados, e pode ser sintetizado na seguinte definição: *a musicalidade na performance com a flauta doce é caracterizada pela habilidade de gerar sentido através da música.*

Para entender como se dá esse desenvolvimento, foi necessário identificar indicadores de musicalidade. A própria escolha destes indicadores relaciona-se às concepções da pesquisadora, constituindo as seguintes categorias de análise: sonoridade, fraseado, fluência da execução musical e interação.

A sonoridade produzida com qualidade por um flautista é resultado do equilíbrio e desenvoltura nos aspectos técnicos de regularidade e controle da pressão na emissão de ar no tubo e articulação precisa com a língua, realizada de forma sincronizada à digitação dos dedos. Influirá, também, o instrumento musical disponível, devendo oferecer condições mínimas de produção sonora.

A condução do fraseado é responsável por dar sentido ao discurso, e denota a compreensão sobre o material musical. Sua boa execução engloba, também, a otimização de recursos técnicos como articulação, afinação, respiração, convergindo na clareza estrutural da frase ao apresentar elementos como ápice e declínio ou a dicotomia tensão-relaxamento.

A conexão entre a compreensão do discurso musical e a técnica musical promovem uma execução musical fluente, seja em uma improvisação, seja na execução de cor de uma música que conhece de ouvido, ou ainda lendo partitura. Dentre essas atividades, o grupo investigado apresentou menor familiaridade com a terceira, demonstrando que a leitura de partitura, por vezes, pode dificultar a performance, especialmente quando é proposta simultaneamente ao aprendizado inicial do instrumento.

A interação permite ao grupo realizar trocas entre práticas e saberes afetivos e cognitivos entre os próprios sujeitos com a música e entre eles e as professoras. Participando ativamente do processo de aprendizagem coletivo e individual, os sujeitos fortalecem sua autonomia de pensamento, auto-estima, criatividade na resolução de problemas, entre outros aspectos do desenvolvimento musical.

Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professoras" (SWANWICK, 2008, p. 11).

Passo agora ao segundo Interlúdio, dedicado à inclusão da Música Contemporânea no repertório.

INTERLÚDIO II

Música Contemporânea para Flauta Doce:

um diálogo entre educação musical, composição e performance.

RESUMO: O presente texto aborda o emprego da música contemporânea no repertório de estudantes e professores de música, acreditando que pode contribuir na interação entre os indivíduos da comunidade musical: o compositor, o intérprete estudante ou profissional e o professor, além do público apreciador. De forma sintetizada, apresenta características que definem a Música Contemporânea. O texto está fundamentado em trabalhos de Antunes e Chueke, os quais afirmam que a diversidade do repertório musical traz benefícios na formação discente, mas a viabilidade dessa proposta depende de um conjunto de elementos pedagógicos e estético-musicais construídos a partir do interesse, incentivo e qualificação do professor de música. Serão apresentados relatos da prática docente da autora como exercício de reflexão teórica.

Palavras-Chave: Música Contemporânea; Repertório; Flauta Doce.

Contextualizando a Música Contemporânea

Este artigo busca fomentar o debate ligado à presença da Música Contemporânea no ensino e *performance* de flauta doce. O interesse por este tema originou-se da necessidade de fundamentar minha prática docente e performance, acreditando na importância do diálogo entre o músico estudante e profissional e a produção musical de seu tempo. Este estudo justifica-se por refletir sobre duas temáticas pouco debatidas e que carecem de fundamentos na área acadêmica brasileira: *Música Contemporânea e Flauta Doce*.

Motta (1993) afirma que caracterizar o termo ‘música contemporânea’ é uma tarefa complexa, pois se trata de uma linguagem musical “em um contexto cultural e em um período da história no qual os valores estéticos, dentre outros, se transformam permanentemente” (MOTTA, 1993, p. 1). Para o autor, a Música Contemporânea é possuidora de um conjunto de elementos formais relacionados a uma estética composicional e interpretativa próprias, marcada por inovações formais na organização do material sonoro e no discurso musical, em comparação às correntes musicais anteriores ao século XX.

Pieslak (2005) questiona qual seria a característica da Música Contemporânea hoje, ressaltando a diversidade de estilos compositivos:

Enquanto compositores e estudiosos de música, naturalmente, teriam uma ampla variedade de argumentos e respostas conflitantes a este respeito, eu penso que eles muito provavelmente concordariam que uma característica distintiva do mundo do início do séc. XXI é que nenhum momento na história tem experimentado tal diversidade de estilos compositivos. (PIESLAK, 2005, p. 45) ²²

Em convergência com esse pensamento, Mattos (2004) argumenta que a multiplicidade e a diversidade são algumas características presentes na estética da música contemporânea, afirmando que:

Atualmente, diferentes valores, processos e critérios convivem de forma serena ou antagônica, não apenas nas discussões entre diferentes compositores, grupos de músicos ou escolas de composição, mas também no trabalho de um único compositor e, inclusive, no interior de cada nova criação musical. (MATTOS, 2004, p. 3).

Apesar de haver interesse em relação à ampliação de repertório musical empregado em aula por parte de educadores musicais, ainda hoje permanece certa resistência por parte da sociedade, meio artístico e pedagógico musical em aceitar a música erudita produzida a partir do séc. XX. Segundo Chueke (2007), o público brasileiro das salas de concerto estava acostumado a um tipo de discurso sonoro europeizado, por isso “sentiu-se ameaçado pela variedade da produção musical que

²² Tradução nossa.

começou a surgir da segunda metade do século XX, por vezes muito próximo da música popular, por vezes excessivamente intelectual ou sofisticada em termos de linguagem musical” (CHUEKE, 2007, p. 2).

Mattos (2004) afirma que há uma crença difundida, com base eurocêntrica, de que uma determinada parcela da produção musical seja considerada como universal e essa opinião passou a ser considerada um critério, também universal, de valoração. Nas palavras do autor:

O princípio de que falo, que é implícito e se manifesta inconscientemente, poderia ser formulado da seguinte maneira: somente será considerada como boa música aquela que obedecer a determinadas normas universais. Quais são estas normas? Poderiam ser resumidas em algumas diretrizes: a música deve ser ritmicamente regular, estruturalmente simétrica, harmonicamente baseada na tonalidade diatônica e apresentar um certo número ideal de reiteraões. Porque, então, somente é considerada universal a produção de cerca de duzentos anos – por volta de 1700 a 1900 – de uma região restrita a três ou quatro países do globo terrestre? Seria pelo fato dessa música ser a única a corresponder aos critérios normativos mencionados acima? Talvez. Porém, surge outra questão: esses critérios foram formulados quando, onde, por quem, em que situação? (MATTOS, 2004, p. 10).

Lima (1998) admite que a sofisticação da linguagem musical atual, os recursos tecnológicos utilizados nas composições, os diversos sistemas criados pelos novos compositores e a racionalização do texto musical em detrimento da linha melódica ocasionaram um distanciamento significativo do ouvinte, fazendo-o retornar às velhas estruturas. A autora acredita que o ouvinte não está preparado musicalmente para assimilar essa nova linguagem e que isso se reflete na precariedade do ensino musical.

Há questões complexas expostas nas afirmações de Lima, uma vez que esse tipo de visão generaliza toda produção erudita contemporânea como sendo uma representação unilateral de correntes experimentais de vanguarda presentes no século XX. Tais correntes buscavam a ruptura com padrões musicais anteriormente estabelecidos e aceitos, tendo entre seus principais representantes os compositores Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, John Cage e György Ligeti e, no Brasil, destaque para Hans Koelheuter.

É fundamental entender que não é mais possível categorizar tão drasticamente uma música eclética, repleta de sub-gêneros, tanto quanto os focos de interesses de seus criadores.

E parece haver uma abundância quase incontável de nomes que vão adiante com estas categorias: minimalismo, nova complexidade, serial, os neo movimentos, os tonalismos, e assim por diante. Parece que pluralidade na composição musical pode ser estruturada de acordo com um tipo de hierarquia por meio da qual conexões e diferenciações entre obras podem ser feitas em uma variedade de níveis que, em certo grau, representa a irresolúvel luta do contemporâneo para nomear a si mesmo'. (READINGS e SCHABER, apud. PIESLAK, 2005, p.47) 23

Para Zagonel (2001) a variedade de tipos de música existente atualmente é imensa, e por isso é preciso abrir os 'horizontes' e os 'ouvidos' para novas descobertas.

A diversidade em música deveria ser intrínseca a um planejamento pedagógico, e refere-se à abertura a todo gênero musical, vendo a música como uma linguagem potencialmente rica em idiomas e dialetos, que devem ser contextualizados e abordados de forma dinâmica. É justamente na relação dialógica entre educação musical, composição e performance, que esse pensamento pode ser difundido, valorizando o discurso musical do aluno sem deixar de prever a multiplicidade do pensamento estético-musical.

Música Contemporânea e Educação Musical

O compositor Antunes (1988) vê no ensino da Música Contemporânea uma forma de auxiliar o educando em seu crescimento intelectual, interligando-o ao crescimento da cultura de sua época.

O ensino desse repertório é elemento intrínseco a uma formação musical sólida e, devido a uma gama variada de correntes existentes a partir das primeiras

²³ Tradução nossa.

décadas do século XX, há infinitas possibilidades de peças para diferentes estágios, formações, idades e objetivos de atuação musical.

Antunes questiona: “Por acaso é necessário, para o jovem, conhecer a linguagem musical do passado, para depois ser iniciado na linguagem musical do presente?” (ANTUNES, 1988, p. 53). Lamentavelmente ainda vigora, passadas duas décadas após o trabalho do compositor Antunes (1988), a mesma concepção enraizada na música do passado. Essa abordagem ocorre desde a atuação de professores no ensino superior, permeando a formação de professores, ensino livre de música e iniciação musical.

Conforme Zagonel (2001), o ensino não deveria ser limitado ao trabalho a partir da produção veiculada pela mídia, nem do clássico ou do folclore, sendo necessário considerar a diversidade existente.

É necessário que seja incorporado o discurso de diversidade em música em todos os níveis de ensino, e quanto mais cedo esse perfil se consolidar, melhor para a comunidade musical como um todo.

Proponho que o repertório de Música Contemporânea inicie ainda na educação musical infantil, por meio de duas iniciativas. A primeira, a partir da pesquisa e incentivo permanente para a criação de peças didáticas de nível fácil e médio de execução musical, a fim de oferecer esse novo repertório desde os primeiros encontros com o estudante de flauta doce. A segunda iniciativa é despertar o interesse do aluno com o incentivo de criações próprias e apreciação musical. Segundo Daldegan, “as crianças são geralmente abertas à música que envolve sonoridades diferentes e acham divertido explorar novas possibilidades sonoras” (DALDEGAN, 2008, p. 2). A autora, envolvida com a inclusão da música contemporânea no ensino da flauta transversa, afirma que ao fecharmos esse universo de possibilidades ainda na infância, à medida que o estudante progride técnico-musicalmente estará mais inclinado a limitar sua execução ao repertório tradicional (DALDEGAN, 2008).

É comum inicialmente os estudantes apresentarem algum estranhamento ao terem acesso à nova linguagem musical, sentimento que pode ser dissipado ao entrarem em contato com a diversidade da música de nosso tempo, como argumenta Antunes (1988):

[...] a experiência mostra que logo depois se identificam e penetram naquela nova atmosfera de sons, pois logo sentem que o vocabulário caleidoscópico da música de hoje é um mundo tão maravilhoso, tão cheio de sonhos, de temores e de fantasias, quanto o maravilhoso mundo de suas mentes, também cheias de fantasias, temores e sonhos (ANTUNES, 1988, p. 53).

Reconhecendo o papel do educador como mediador e orientador do repertório musical abrangido em aula, constata-se a importância deste em possuir uma postura reflexiva, no momento em que questiona a sua própria formação. Essa formação, segundo Glaser e Fonterrada (2007), geralmente está baseada no *modelo tradicional* de ensino do instrumento e faz com que o músico-professor acabe incorrendo nas mesmas concepções pedagógicas do referido modelo, ainda que haja intenção do profissional em inovar suas práticas e romper com paradigmas de sua formação. Para as autoras, uma das características do modelo tradicional de ensino é a ênfase no programa de curso, “que coloca professor e aluno na posição de executores de um planejamento previamente determinado” (p. 47). Esse programa previamente selecionado geralmente contempla peças *standard* de um pequeno período da história da música, especialmente o final do século XVIII e século XIX. Apesar da pesquisa desses autores referir-se ao ensino de piano, é possível fazer uma analogia ao ensino da flauta doce, pois o debate sobre novos princípios de atuação docente em choque com o modelo tradicional permeia as discussões em educação musical ultimamente.

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. Chueke (2003, p. 43) evidencia “o enriquecimento que a exploração da música sem preconceitos ou barreiras de espécie alguma traz para a experiência auditiva em geral”.

Para Borges e Fonterrada (2007), um dos motivos que afastam a música contemporânea das salas de aula e de concerto pode ser a falta de familiaridade do professor do instrumento. No entanto, segundo os autores, percebe-se que as transformações ocorridas na composição musical a partir do século XX demandam uma formação musical que abarque essa nova produção, em seus modos de escutar e perceber esta música.

O repertório que inclui técnicas expandidas²⁴ do instrumento é uma alternativa para a aula de música, podendo torná-la mais prazerosa ao ampliar possibilidades experimentais de construção da linguagem musical de forma interativa com os alunos, como um laboratório de sons no qual poderão ser desenvolvidas atividades diversificadas. Recursos de gravação, edição, mixagem e criações eletroacústicas podem ser incorporados ao ensino do instrumento como opções que enriquecem o fazer musical. Tenho utilizado esses recursos em minhas aulas de flauta doce e constatei uma grande motivação por parte dos alunos, pois estes identificam elementos de seu repertório *pop* das rádios e jogos eletrônicos, como timbres distorcidos e padrões rítmicos regulares. A notação, fortemente envolvida neste processo, imprime um caráter bastante dinâmico nessa abordagem, quando o estudante se vê impelido a elaborar novas grafias para os novos sons que ouve ou cria. No momento em que o aluno traz elementos compositivos com os quais se identifica e elabora uma peça que poderá ser tocada pelos colegas, vivencia a fluência com a linguagem contemporânea de forma direta.

O desejo é de que a escrita analógica seja um caminho para o aprendizado de técnicas do repertório contemporâneo para flauta doce e ofereça abertura para a interação da criança e do jovem no processo de exploração gráfica e sonora. O oposto é constatado: em geral, em aulas de educação musical, a escrita gráfica livre e personalizada é utilizada somente como meio de introduzir e unificar a escrita da partitura convencional.

A apreciação musical também poderá contribuir significativamente para o processo de escolha do repertório a ser tocado, além de permitir que o aluno entre em contato com um repertório variado, independentemente de seu estágio técnico-musical do instrumento. A questão do gosto musical do aluno poderá ser contemplada dentro de uma grande variedade de estilos composicionais existentes nos dias atuais, mas é importante destacar que o estudante deve ter acesso a esse repertório para que possa construir suas próprias concepções durante a apreciação estética. Cabe ao educador orientar a escuta e depois a interpretação, e para isto deverá estar familiarizado com o repertório proposto.

²⁴ Ver Glossário.

Interação intérprete-compositor e seus reflexos na educação musical

Uma interface importante em atividades que englobem a Música Contemporânea é o aspecto criativo da interação dos jovens estudantes com a música nova criada por compositores atuantes em um contexto sociocultural em comum.

Ainda na adolescência, tive a oportunidade de conviver com Fernando Mattos, meu professor de teoria e violão na época, um compositor bastante atuante e significativo para a música sul-riograndense – portanto brasileira. Sabendo da produção de uma série didática de sua autoria, solicitei a ele que compusesse uma obra para que eu pudesse tocar, configurando-se como a primeira forma de interação intérprete-compositor de muitas outras que permearam minha formação e atuação musical e me motivaram a interpretar a música do meu tempo. Essa forma de interação incentiva a criação de novas peças para o instrumento e divulga a obra do compositor, dinamizando e enriquecendo o fazer musical de um modo geral, no momento em que integra o público ouvinte por meio da realização de concertos.

Ao buscar peças para a gravação de meu CD (CUERVO, 2002) constatei que havia reunido, ao longo de pesquisa e atuação interpretativa contínua de quatro anos, repertório suficiente para uma seleção de reconhecida qualidade. A maioria das peças do CD foi criada por compositores próximos e conhecedores do meu trabalho como intérprete, muitas das quais foram dedicadas a mim, demonstrando a importância do incentivo de intérpretes para a produção de novas composições. Para Mattos (2002, p.1), “essa é uma iniciativa que deveria nortear o trabalho daqueles músicos brasileiros interessados em contribuir além da reprodução de padrões previamente aprendidos”.

Um exemplo da ampliação do repertório da flauta doce gerado a partir do incentivo dos intérpretes encontra-se na obra de Adami²⁵, o qual escreveu, de 1998 até agora, em torno de sete peças com flauta doce em diversas formações, desde solo até peças orquestrais, incluindo uma obra didática. Este conjunto de composições contribuiu qualitativa e quantitativamente para o repertório brasileiro do

²⁵ Cf. ADAMI, 2004.

instrumento, e tem sido interpretado nos mais diversos contextos musicais, circulando desde meios independentes de ensino infanto-juvenil a universidades e salas de concerto, difundido, inclusive, no exterior, por meio de concertos e edições de partituras.

Os reflexos da ampliação de repertório composto para a flauta doce no Brasil são ainda mais expressivos, já que os intérpretes deste instrumento se dedicam, de forma quase generalizada, ao repertório composto até o séc. XVIII, seja por falta de opções ou conhecimento, seja pela limitação estética presente em nossa sociedade. Com igual importância, a interação intérprete-compositor também contribui para a circulação de peças no meio pedagógico-musical, no momento em que apresenta maior gama de peças com nível de exigência técnico-musical variado, possibilitando que sejam executadas em diferentes estágios de ensino.

Considerações Finais

A pesquisa sobre a Música Contemporânea no ensino e na interpretação da flauta doce torna-se relevante no contexto musical brasileiro, caracterizando-se por uma temática pouco debatida. O problema consiste basicamente na perpetuação de um padrão de repertório musical selecionado, a qual ignora conscientemente a música do século XX e XXI. Em função disso é que ainda cabe espaço para o debate acerca da natureza dessas escolhas, bem como as concepções e experiências que o próprio professor possui, já que ele poderá orientar o aluno em sua vivência na ampliação do repertório.

A atuação dos compositores é fundamental na trajetória de ensino e interpretação da música contemporânea, vindo a contribuir na ampliação do repertório de caráter artístico ou didático, bem como na consolidação da flauta doce no cenário musical brasileiro.

Fundamentalmente, cabe ao educador musical uma abordagem que privilegie a diversidade em música, fomentando a criação, apreciação e performance musical de um repertório variado, sem preconceitos. Nesse sentido, o ensino

superior possui papel essencial na ampla divulgação e promoção do diálogo entre o repertório contemporâneo e os estudantes de música, futuros professores que deveriam ter acesso e familiaridade com uma gama rica em gêneros e estilos compositivos, a fim de se tornarem multiplicadores desse conhecimento.



IV METODOLOGIA

Nesse capítulo, inicialmente discutirei as razões que me levaram à opção pela pesquisa qualitativa e pelos recursos metodológicos que lhe são pertinentes. Em um segundo momento, dedico-me a descrever o planejamento e a execução da metodologia, incluindo a coleta e o tratamento do material, com descrições do campo de pesquisa e dos sujeitos investigados.

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, e utiliza a categoria estudo de caso em grupo como uma forma de conhecer e compreender as ações de um grupo de sujeitos no seu contexto de produção. Os procedimentos técnicos da coleta de dados são a investigação por observação, como forma central de trabalho e a entrevista semi-estruturada, como fonte complementar de dados.

Para averiguar a viabilidade do núcleo a ser pesquisado, realizei um estudo piloto, o que se tornou uma importante forma de treinamento como pesquisadora, fornecendo, também, subsídios para a estruturação geral da coleta de dados.

O enfoque adotado na formulação do problema e o modo de investigação estão baseados na literatura sobre musicalidade. No entanto, a definição mais clara das dimensões a serem analisadas configurou-se ao longo das observações, no contexto específico da pesquisa. A reação dos sujeitos frente às propostas de trabalho suscitou novos aspectos a serem considerados, apresentando elementos mais concretos e visíveis.

4.1 O Foco da Pesquisa

A pesquisa busca entender como a musicalidade se desenvolve na performance de um grupo de estudantes de flauta doce. Em sala de aula, ou campo de investigação, centrei o foco de observação na desenvoltura dos sujeitos, constatada a partir de indicadores selecionados no início das observações. Esses indicadores são dimensões multifacetadas que, na sua globalidade, permitem acompanhar o desenvolvimento da musicalidade, constituindo-se como categorias de análise.

Busquei compreender como esses indicadores convergem para o desenvolvimento da musicalidade dos sujeitos, identificando quais os fatores que influenciam esse processo.

4.2 Definição de termos

- **Musicalidade:** Considerada uma característica natural ao ser humano, pode ser definida como a habilidade de fazer sentido através da música. Contextualizada ao campo de pesquisa, consiste no desenvolvimento de uma performance expressiva através da flauta doce, permitindo ao sujeito, a geração de sentido musical.

- **Indicadores de musicalidade na performance com a flauta doce:** sonoridade, fraseado musical, fluência na execução musical – na improvisação musical, no tocar de cor ou por partitura –, interação musical.

- **Performance** – Compreende as diversas formas de interação no fazer musical. Contextualizada ao campo de pesquisa, consiste na relação entre processo e produto construída pelos sujeitos em suas manifestações do fazer musical no tempo presente, englobando a execução instrumental, vocal, gestual e apresentação no palco.

4.3 Abordagem Qualitativa

Ao buscar compreender as singularidades do grupo e as especificidades do contexto onde elas se manifestam, considereei apropriado utilizar a abordagem qualitativa, caracterizando-se pela coleta de dados através de inserção direta do investigador no meio pesquisado.

Algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa são apresentadas por Bogdan e Biklen (1997), os quais afirmam que o investigador qualitativo entende que as ações podem ser compreendidas com mais clareza quando observadas em seu contexto natural de ocorrência. A pesquisa qualitativa é descritiva e enfatiza a idéia de que “nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 49). Essa abordagem concentra-se mais no processo do que nos resultados ou produtos, sendo útil especialmente na investigação educacional, ao possibilitar a expressão direta do sujeito.

4.3.1 Estudo de caso em grupo

Após a realização das primeiras coletas de dados por ocasião do Estudo Piloto, constatei a necessidade de direcionar a investigação como um estudo de caso em grupo. Eu almejava observar as ações coletivas, mas, também, realizar eventuais recortes em sujeitos que pudessem exemplificar claramente os indicadores que eu estava procurando.

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa que possui forte cunho descritivo, necessitando detalhamento da observação sobre um contexto, indivíduo ou grupo de indivíduos. Ele pode favorecer o questionamento sobre uma situação, a confrontação com outras situações existentes e a geração de novas questões a serem exploradas. A vantagem mais relevante dessa estratégia, para

Laville e Dionne (1999) de pesquisa consiste na possibilidade de aprofundamento que ela oferece.

Encontrei em Bodgan e Biklen (1997) a concepção de grupo como pessoas que interagem e se identificam umas com as outras, partilhando expectativas relativas ao comportamento uma das outras. Percebi que essa caracterização se aproximava do contexto de minha pesquisa, pois havia no grupo musical essa afinidade entre os sujeitos, constatada em conversas, ações e manifestações de preferências.

4.3.2 O universo da pesquisa

Após o conhecimento das possibilidades de um colégio público, constatei que me proporcionaria um bom campo de pesquisa: turma de alunos com encontros regulares em processo de iniciação à flauta doce e leitura musical, com número de participantes que considerei viável (em torno de 17), equipe docente e escola receptiva à proposta de pesquisa e local da instituição em endereço de fácil acesso para mim.

Dessa forma, o universo de pesquisa consiste no contexto de aulas de flauta doce realizadas em um colégio público federal de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Porto Alegre. Chamarei o núcleo pesquisado de “Colégio”, com letra maiúscula, a fim de preservar identidade da instituição, dos alunos e professores envolvidos.

O Colégio tem mais de 50 anos de existência e possui um perfil de estudo, pesquisa e extensão consolidado, sendo pioneiro em muitas ações, como a prática de classes experimentais, professores especialistas nas áreas de educação física, música e língua estrangeira, filosofia inclusiva em laboratórios de aprendizagem, entre outras. A única forma de ingresso dos alunos é por meio de sorteio, o que se reflete na heterogeneidade do público de estudantes. O Colégio conta com uma equipe docente de educação musical atuante e promotora de atividades curriculares

e extra-curriculares, resultado de um trabalho de mais de 20 anos de dedicação da coordenadora da área.

Marquei o primeiro encontro com a professora de flauta doce via e-mail e, posteriormente, encaminhei à coordenação do departamento de artes os documentos necessários para a realização das observações, incluindo: Carta de Apresentação do Orientador, Documento de Consentimento Afirmado e Projeto de Pesquisa.

No primeiro contato no campo de pesquisa, a professora de flauta doce, a qual chamarei de Júlia, levou-me para conhecer o Colégio. À primeira vista, a entrada no terreno passava um aspecto de frieza e abandono. A grama estava crescida e as cores das grades e muros eram neutras e sem vida. Mas a lanchonete, logo após o portão de entrada, já dava pistas da animação dos jovens que ali conversavam, enquanto algumas crianças corriam ao redor. Na parte interna do prédio os espaços eram amplos, onde havia escadarias e janelas grandes que deixavam passar a luminosidade natural.

Aos poucos, o ambiente foi-se tornando agradável para mim, enquanto caminhava pelos corredores do prédio onde ocorriam aulas de educação musical, dança e teatro. As salas eram amplas, bem iluminadas e arejadas²⁶. O estado de conservação dos materiais era razoável, mas necessitavam reparos comuns de manutenção. As flautas do acervo do Colégio eram tenores feitas de plástico, marca Yamaha, com mais de oito anos de uso. As partituras eram feitas pela professora e reproduzidas em fotocópia com relativa facilidade no Colégio.

As aulas possuem caráter extra-classe (não curricular), inscrições opcionais e abertas à comunidade, sem exigência de pré-requisito para os interessados. É cobrada uma mensalidade de valor acessível à comunidade.

Um elemento de extrema relevância para o bom andamento da coleta foi o fato de a professora Júlia acreditar na importância de promover atividades que envolvessem a criação, improvisação, apreciação musical e leitura de partitura na

²⁶ Com exceção dos momentos de divisão dos naipes do grupo de flautas, a partir do segundo semestre de observação, quando foram utilizados pequenos ambientes como corredores entre as salas e a sala de estudo de bateria, o que será detalhado ao longo da análise das observações.

aula de flauta doce, dentro de princípios pedagógicos defendidos na presente pesquisa.

4.3.3 Caracterização do grupo

O presente estudo de caso foi realizado em um grupo composto por 17 alunos de nove a treze anos de idade, sendo dez meninas e sete meninos. Desse grupo, 14 alunos são oriundos de uma escola pública da cidade de Guaíba e outros três alunos do próprio Colégio. Para preservar suas identidades, os participantes da pesquisa serão identificados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos²⁷. Aqueles que não escolheram, serão identificados por pseudônimos escolhidos aleatoriamente por mim.

A quantidade de participantes pareceu-me adequada para o bom andamento das aulas, bem como para o trabalho de observação pretendido. Bodgan e Biklen (1997) mencionam que o tamanho da amostra, no estudo de caso, é maleável, devendo ser grande o suficiente a ponto de o pesquisador não se sobressair, mas também não sendo tão pequeno, fazendo com que o pesquisador deixe-se submergir da tarefa.

A turma é orientada pela professora Júlia e compõe a Orquestra de Flautas do Colégio, projeto de extensão implementado cerca de um mês antes do início da coleta. Um grupo de sujeitos oriundos da cidade de Guaíba participa, também, de aulas paralelas ministradas pela professora regente da mesma localidade. Esta profissional, aqui identificada pelo pseudônimo Marília, acompanha os alunos em suas vindas semanais a Porto Alegre, intermediando explicações e informações e estudando flauta doce contralto com a professora Júlia.

Os componentes do grupo já se conhecem e se encontram com regularidade nas escolas de origem. Este fato promove a consolidação de um grupo para fins de estudo. Triviños (1987) considera fatores como a importância dos sujeitos para o

²⁷ Os nomes mais solicitados entre os pseudônimos foram inspirados em personagens da novela adolescente “Rebeldes”.

tópico pesquisado, a facilidade de encontrar as pessoas, a disponibilidade dos sujeitos para as entrevistas, entre outros, como aspectos preponderantes na conformação da amostra.

Segundo as informações da professora Marília, que acompanha os alunos de Guaíba, todos os alunos são oriundos de famílias de baixa renda e possuem dificuldades em manter cuidados básicos de alimentação, saúde e vestuário. Já os alunos de Porto Alegre, estudantes regulares do Colégio, possuem condições socioeconômicas estáveis. Na presente pesquisa, o fator socioeconômico mostrou-se relevante, influenciando no desempenho dos sujeitos e em suas aspirações com relação à música. Os alunos de Guaíba, de forma geral, estavam mais envolvidos e engajados no projeto, demonstrando valorizar a aula de música como uma oportunidade rara não só de lazer, mas de importante aprendizado e futura profissionalização.

Através das entrevistas, também foi constatado que as expectativas das famílias dos sujeitos eram diferentes, pois familiares de alguns alunos de Guaíba esperavam que a aula de música pudesse gerar uma forma de sustento futuro, como artistas locais ou professores. Enquanto isso, as crianças de Porto Alegre viam a aula de flauta doce como uma opção de lazer e, entre seus familiares, não havia expectativas em relação a uma possível colocação sobre o futuro no mercado de trabalho na área artística. Também constatei que o valor da mensalidade²⁸, apesar de ser bastante acessível e de condição obrigatória para permanência no projeto, era vista de formas diferentes entre os dois subgrupos. Para os alunos de Guaíba a mensalidade era paga com bastante esforço e, em algumas ocasiões, necessitavam de apoio para mantê-la em dia, mas, para os alunos do Colégio e residentes em Porto Alegre, a mensalidade era vista como uma contribuição simbólica.

A turma apresentava, de forma geral, muita disposição para aprender, e raramente havia algum episódio de desorganização ou agito. A receptividade a esta pesquisa foi bastante positiva, o que facilitou a criação do meu vínculo com os alunos.

²⁸ O valor da mensalidade, em 2007, era equivalente a quatro passagens de ônibus urbano comum.

Em termos de conhecimento e vivência musical, a turma é bastante heterogênea. Os mais novos, com exceção de Lê, encontravam-se nos primeiros momentos de aula de música. Os demais colegas de Guaíba haviam passado por, aproximadamente, um ano de aulas de música, orientados pela professora Marília e posteriormente pela professora Júlia. As três meninas residentes em Porto Alegre (Cléo, Mada e Pati) possuíam experiência anterior com aulas de música em outra escola (pública, específica de música), portanto já possuíam certa familiaridade com a leitura de partitura e elementos da técnica básica da flauta doce. Dessa forma, a turma de 17 alunos pode ser dividida em três subgrupos: os alunos de menor idade e iniciantes, os alunos que estavam há mais tempo no projeto e as três meninas do Colégio. Na prática cotidiana de sala de aula, essa divisão era mais acentuada no início das observações, mas à medida que os alunos integravam-se e conheciam-se melhor, formaram subgrupos conforme afinidades de temperamento e conhecimento musical. Aqueles que tocavam e liam partitura de forma mais avançada acabavam sentando-se em lugares próximos, conversando bastante sobre assuntos da aula.

Alguns sujeitos chamavam bastante a atenção no grupo, devido às suas características pessoais de expressão e comunicação. Foram os casos de Juan, Paulo, Mada, Vic, Ca, por exemplo, que eram bastante participativos, questionadores, criativos na solução de problemas de compreensão e execução musical. Isso se deve, também, à abertura e dinamicidade da professora Júlia, que não atuava de forma autoritária, mas, sim, permitia que os alunos se expressassem e interagissem através da seleção do repertório, escolha de solistas atividades realizadas. Alguns alunos como Ana Carolina, Mari, El e Pati, apesar de tímidos, eram bastante expressivos e engajados nas atividades.

O respeito e carinho da turma pela professora Júlia é notório, como também o reconhecimento, por parte dos alunos de Guaíba, do esforço e dedicação da professora Marília em mantê-los no estudo de música.

4.3.4 A professora e suas auxiliares

As ações pedagógicas somente foram analisadas nas situações em que influenciaram diretamente a compreensão dos sujeitos, especialmente quando se tornaram modelos de execução instrumental dos alunos, que costumavam imitar o gestual da professora na tentativa de qualificar sua execução instrumental.

O grupo de flautas doces do Colégio é coordenado pela professora Júlia. Formada em licenciatura em música tendo como instrumento principal a flauta doce, iniciou seus estudos musicais ainda pequena. Possui experiência docente em diversas áreas, da pré-escola ao nível profissionalizante de ensino e foi integrante de conjunto de flautas doces por vários anos. É espontânea, organizada e ministra suas aulas de forma dinâmica, envolvendo todos os alunos nas atividades.

Em 2006, Júlia ministrou curso de formação e qualificação de professoras da rede pública da cidade de Guaíba, onde promoveu a iniciação à flauta doce para a professora Marília, docente no ensino fundamental e sem formação específica em música e artes. Marília, por sua vez, ensinou as primeiras lições de flauta doce para os seus alunos de Guaíba, estimulando-os a estudar no projeto do Colégio. Acabou tornando-se a mediadora entre o grupo de alunos de Guaíba e o projeto de educação musical do Colégio, buscando apoio em seu município para o deslocamento do grupo; além disso, mantém ensaios e apresentações paralelas com seu grupo de alunos. Conduz os alunos de forma rígida, mas o relacionamento entre eles é bom.

A partir do segundo semestre de observações, integram esse grupo as monitoras Fernanda e Ana (nomes fictícios). Ambas possuem estudo de música em escola pública de música de Porto Alegre, sendo Fernanda licencianda do curso de música e Ana formada em artes visuais. Elas trabalham como assistentes da professora Júlia, ministrando aulas nas ocasiões em que dividiam o grande grupo para a realização de ensaios de naipes.

4.4 Procedimentos metodológicos - coleta de dados

A realização da coleta ocorreu em quatro etapas, ao longo de dois semestres letivos. Utilizei a técnica de investigação por observação, registrando os dados coletados em diários de campo. Como procedimento complementar, realizei entrevistas semi-estruturadas com parte dos sujeitos do grupo. Cabe ainda mencionar que as fotos que constam nessa dissertação, em caráter meramente ilustrativo, fazem parte do acervo da professora Júlia e incluem a Orquestra de Flautas Doces do Colégio em situações de aulas e apresentações musicais.

A seguir, apresento os procedimentos para a coleta e análise de dados.

4.4.1 Investigação por Observação

Optei pela investigação por observação, devido à possibilidade de descrever as condições normais em que se manifestam a natureza musical de um grupo de pessoas, um determinado número de objetos musicais ou um tipo de acontecimento também musical. A investigação por observação em música, segundo Yarbrough (1995) descreve os acontecimentos no momento de ocorrência e busca envolver a definição, registro, análise e as interpretações do contexto presente.

Procurei demonstrar abertura em relação às necessidades da professora para ocasiões esporádicas em que eu pudesse auxiliá-la ou substituí-la. A necessidade de assumir o papel de professora ou auxiliar eventual aconteceu algumas vezes durante a coleta de dados, e foi desempenhada por mim com naturalidade, sem prejuízo do olhar de pesquisadora. Nessas ocasiões, procurei dar seqüência ao cronograma de atividades planejado por ela, sendo uma oportunidade de averiguar questionamentos concernentes à minha pesquisa.

Excluindo essas situações excepcionais, a maior parte do tempo fiquei junto ao grupo sem participar das atividades, por vezes realizando algumas anotações e em outros momentos apenas assistindo à aula em um clima de cumplicidade.

4.4.2 Registro das aulas: Diário de Campo

Utilizei cadernos de manuscritos para notas de campo, a fim de registrar as atividades ocorridas. Chamei de “Diário de Campo” (D.C.) o caderno que incluía as observações sistemáticas das aulas. Após a digitação e complementação dos dados, passava a conter a minha opinião sobre os acontecimentos, em forma de comentários da observadora (C.O.). Portanto, quando os dados forem apresentados e identificados por D.C., Obs. 15, ago/08, significam: Diário de Campo, 15ª observação, realizada no mês de agosto de 2008.

Durante as observações, registrei informações descritivas sobre as ações, características físicas e pessoais dos sujeitos, descrições detalhadas do espaço físico e atividades pedagógicas, entre outros dados. Estando inserida diretamente no contexto de observação, pude realizar recortes em determinados sujeitos dentro do grupo.

Alguns tópicos foram anotados ao longo das aulas, sendo a redação completa dos diários elaborada posteriormente. Em situações nas quais julguei necessário, anotei descrições de cenas e falas no momento e local de ocorrência, a fim de preservar detalhes descritivos que pudessem enriquecer a análise de dados.

No início do Estudo Piloto, almejava elaborar as notas de campo durante as aulas realizando uma escrita rápida, observação cautelosa e detalhada. Mas esse procedimento penoso mostrou-se inviável: ou observava as ações dos sujeitos de forma concentrada, ou anotava detalhes descritivos. Uma das professoras chegou a comentar, de forma descontraída, “o que será que a Lu tanto escreve...”. Percebi que poderia estar incomodando a turma, escrevendo vorazmente ações coletivas,

tentando abarcar o movimento de cerca de 20 pessoas, além de atitudes individuais que julgava interessante.

Essa foi uma das etapas de maior apreensão no meu exercício como pesquisadora, pois precisei treinar a elaboração dos diários de campo e reforçar constantemente o foco da pesquisa. Havia muitos dados a serem registrados, exigindo empenho no sentido de encontrar coerência com o tema pesquisado, e não deixar que o olhar de pesquisadora fosse desviado por elementos alheios à pesquisa, mas que também pareciam interessantes.

Até esse momento, eu pensava ser antiético voltar às anotações de campo, a fim de complementá-las com informações lembradas posteriormente aos dias de aula. Grande foi o meu alívio ao ler as orientações de Bodgan e Biklen (1997), onde constam que o pesquisador poderia voltar quantas vezes fossem necessárias às notas de campo, a fim de descrever com o maior detalhamento e fidelidade possível.

Desse modo, passadas as primeiras observações, adaptei gradativamente minhas técnicas de coleta, e pude focar meu olhar nas ações relativas ao desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce. Procurava anotar tópicos que julgava serem importantes e, logo após as aulas, detalhava os dados tanto quanto possível, desta vez em um ambiente tranquilo de trabalho. Essas decisões tomadas foram apoiadas nos autores Bodgan e Biklen (1997), que sugerem esses procedimentos para alcançar a elaboração de um diário de campo detalhado e bem estruturado.

4.4.3 Estrutura da coleta de dados

A coleta ocorreu em quatro etapas distribuídas ao longo de dois semestres, entre setembro de 2007 e agosto de 2008.

A primeira etapa foi denominada Estudo Piloto, a segunda foi a seqüência de encontros realizados ao longo dos dois semestres de observação. A terceira etapa consistiu nas apresentações musicais realizadas pelo grupo e a quarta etapa foi a

realização de entrevistas semi-estruturadas. Após esse período, permaneci ligada informalmente às atividades do grupo, sendo convidada a tocar para eles ou auxiliá-los em ocasiões esporádicas.

Procurei freqüentar as aulas semanalmente, mas nem sempre elas ocorreram de forma ininterrupta. Por diversas ocasiões o grupo não se encontrou, seja em função de viagens, feriados, programação local do Colégio ou atividades paralelas na cidade de origem da maioria dos alunos participantes.

4.4.3.1 Estudo Piloto

Foi realizado um Estudo Piloto, que teve por objetivo verificar a relevância da questão de pesquisa e treinar a técnica de coleta. Esse procedimento estendeu-se por quatro encontros (um mês), e afirmou a viabilidade da pesquisa nesse local, tanto no que se refere aos sujeitos, como às professoras. A observação de campo realizada no Estudo Piloto reorientou a trajetória da pesquisa, buscando corrigir dificuldades pessoais de coleta e análise de dados. Os registros das observações do Estudo Piloto foram posteriormente incorporados nos dados gerais da pesquisa (como primeiros contatos e observações um a quatro), por possuírem informações relevantes sobre o início da participação dos sujeitos no projeto de extensão do Colégio, iniciado havia um mês.

Iniciei a coleta de dados com algumas idéias sobre a musicalidade com a flauta doce, mas evitei elaborar um plano de observação rígido e fechado. Eu tinha consciência de que somente a própria coleta poderia fornecer indicadores que seriam analisados na pesquisa. Nesse sentido, o Estudo Piloto foi fundamental para a compreensão de aspectos relativos à dinâmica das aulas, ações dos estudantes e professores, interação dos sujeitos entre si e com a música.

4.4.3.2 Aulas semanais

No primeiro semestre de observações as aulas eram realizadas coletivamente, totalizando 14 alunos participantes, e ministrados pela professora Júlia. No segundo semestre observado, ela passou a contar com o auxílio de duas monitoras, optando por dividir o grupo de 17 alunos (13 antigos e 4 novos integrantes a partir de 2008) em três pequenos subgrupos, de cinco a sete alunos separados por níveis de adiantamento, ensaiando simultaneamente em espaços separados.

As aulas iniciavam às 14 horas e encerravam às 15:30 horas. Nos últimos trinta minutos de aula, intitulados como “Divertimento”, os estudantes passavam a ter atividades variadas, descentradas do repertório de apresentação, como apreciação e brincadeiras de percepção e improvisação musical.

4.4.3.3 Apresentações Musicais

As apresentações musicais, consistindo a terceira etapa de observação, ocorreram em duas ocasiões por mim presenciadas. No primeiro semestre de coleta ocorreu o encerramento das atividades do núcleo de artes do Colégio, quando foram reunidos todos os grupos participantes das aulas música, teatro, dança e artes visuais.

A segunda apresentação que observei ocorreu no final do segundo semestre de coleta, promovida por uma escola pública de música, e envolveu grupos infanto-juvenis oriundos de quatro escolas públicas e privadas de Porto Alegre. Ambas as apresentações ocorreram no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambiente bastante grande e com capacidade para 800 pessoas na platéia.

4.4.3.4 Entrevistas semi-estruturadas

A fim de contemplar o maior número possível de informações sobre alguns sujeitos do grupo, percebi a necessidade de incluir na investigação relatos das experiências pessoais com a música, obtidos de modo mais direto através de entrevistas semi-estruturadas. Para Laville e Dione (1999), a entrevista semi-estruturada consiste em um conjunto de perguntas abertas, feitas oralmente em uma ordem prevista, mas com flexibilidade para que o pesquisador insira perguntas de esclarecimento.

As entrevistas semi-estruturadas, elaboradas a partir de tópicos e questões previamente organizadas, “permitem uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante” (BRESLER, 2000, p. 19). As indagações não foram baseadas em concepções fechadas, mas, pelo contrário, foram redirecionadas sempre que houve necessidade e quem direcionou essa necessidade, direta ou indiretamente, foi o próprio sujeito entrevistado.

O tema abordado nas entrevistas teve por objetivo obter informações referentes ao tipo de envolvimento dos sujeitos com a música fora das aulas do projeto; o lugar da música em suas famílias, as expectativas com relação aos estudos; por fim, sondar o que os sujeitos pensavam ser uma pessoa musical.

As entrevistas foram realizadas em ambientes externos à sala de aula, nos bancos do pátio ou na lanchonete do Colégio. Por motivos de logística do transporte de retorno dos alunos de Guaíba, tiveram a duração média de 20 minutos, e foram realizadas individualmente, buscando não prejudicar o envolvimento do sujeito no grupo de flautas doce. Ocorreram, em média, duas entrevistas por semana, sendo registradas em máquina digital (com som e imagem) e posteriormente transcritas no “Caderno de Entrevistas” (C.E.). Atendendo aos critérios éticos, foram autorizadas mediante documento chamado Consentimento Afirmado (anexo 1), assinado pelos responsáveis.

A escolha dos entrevistados levou em conta a necessidade de aprofundamento de aspectos de natureza mais individual, que devido ao próprio contexto das aulas não foi possível realizar. A participação nas entrevistas foi realizada por meio de convite pessoal a alguns alunos especificamente. Duas alunas

convidadas não aceitaram dar entrevistas alegando, de forma descontraída, diferentes motivos para essa decisão: Pati aparentou timidez, e Mada, “preguiça de falar”.

As entrevistas caracterizaram-se como uma conversa informal. Eu iniciava com assuntos de interesse do sujeito e, em geral, fazia as perguntas acompanhadas de explicações, no intuito de aproximá-las da sua fala cotidiana. Para Minayo e Sanches, é a palavra de uso coloquial que torna possível revelar as condições estruturais, um conjunto de

sistemas e valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Entrevistei a terça parte dos sujeitos (seis entrevistas), pois não senti a necessidade de entrevistar todos participantes do grupo. Primeiro, porque alguns deles eram bastante jovens e julguei que seria improdutivo questioná-los sobre concepções de musicalidade, preferências e contexto familiar, já que poderiam não verbalizar as informações de forma objetiva. Segundo, porque senti falta de informações específicas sobre alguns alunos, dados esses que poderiam me auxiliar a ampliar a compreensão sobre o contexto de estudos individuais e como seus familiares estavam influenciando-os na aprendizagem.

O roteiro pré-elaborado possuía algumas perguntas em comum, como os seguintes exemplos:

- *Estudaste música antes de iniciares neste projeto do Colégio?*
- *Tu estudas música em casa?*
- *O que tua família pensa sobre teus estudos de música?*
- *O que te faz considerar uma pessoa musical?*
- *Que artistas admiras?*

Estas perguntas foram feitas conforme a flexibilidade exigida pela entrevista, onde busquei adaptá-las de acordo com o perfil do entrevistado e o rumo da conversa. Nos capítulos de apresentação e análise dos dados coletados, poderão aparecer questões colocadas com pequenas variações, tomando como estrutura básica o roteiro descrito acima.

Além das entrevistas, optei também por registrar e analisar algumas conversas informais que ocorriam esporadicamente entre mim e as professoras, bem como entre os sujeitos. Essas conversas eram espontâneas e, por sua naturalidade, ofereceram informações valiosas do cotidiano de aprendizagem dos participantes da pesquisa, assim como de seus valores e preferências pessoais. As informações foram anotadas no diário de campo e, eventualmente, gravadas por máquina digital.

Ao final da coleta, foram totalizadas nove horas e meia de gravações, entrevistas e conversas informais. Esse material enriqueceu o entendimento sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento da musicalidade dos sujeitos e como estes sujeitos conseguiam superar as adversidades cotidianas para dar continuidade às aulas de música. Esse período está dividido em: duas apresentações de aproximadamente uma hora e trinta minutos, seis entrevistas com a duração média de vinte minutos (total de cerca de 120 minutos) e o restante entre momentos dentro de observações cotidianas em sala de aula.

4.5 Procedimentos Metodológicos – análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada em conformidade com o trabalho de Minayo (2000), a qual propõe três etapas de organização do material. A etapa de pré-análise consiste na seleção dos documentos a serem analisados, no retorno dos questionamentos iniciais da pesquisa, confrontando-os com o material da coleta e na elaboração de indicadores que direcionem a etapa final de interpretação. A segunda etapa, de exploração do material, é essencialmente a ação de codificação. A etapa final, a de tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos.

Houve dois momentos de análise dos dados coletados: aquele que ocorreu ao longo das observações, procurando confirmar, redirecionar ou mesmo retificar ações da pesquisa; e a análise de dados após o final da coleta, em busca dos resultados finais da pesquisa.

4.5.1 Fase pré-analítica: seleção e síntese dos dados

Logo após os registros de cada observação no D.C., passei a digitar o material, acrescentando trechos com comentários meus, denominados “Comentários da Observadora” (C.O.). Para Bodgan e Biklen (1997, p. 164), não é possível desprezar o comportamento e as concepções do observador, pois ele é o principal instrumento mediador da coleta. Para eles, “embora você tente minimizar o seu efeito no meio, espere sempre que exista algum impacto”. A escrita destes comentários pessoais me auxiliou na compreensão das ações do grupo, pois a reflexão sobre essas observações me permitia retornar ao D.C., reformulando-as frente ao material coletado e em diálogo com a fundamentação teórica.

Partindo desse material impresso, passei a identificar cada observação com número e data na ordem de ocorrência, além de organizar a categorização de

dados, ou seja, procurei agrupá-las conforme seu perfil e temática. Utilizei o mesmo processo em todas as observações e posteriormente sintetizei cada aula observada em frases que caracterizavam a temática do encontro. Essa codificação teve por objetivo organizar o material para facilitar a posterior análise de resultados. Conforme Minayo (2000), é nessa fase que devemos decidir a modalidade de codificação e os conceitos teóricos gerais que conduzirão a análise.

Nessa etapa, portanto, foi concluída a catalogação em arquivo digital, a síntese de conteúdo e a criação do banco de dados.

4.5.2 Fase de exploração do material: identificação e codificação das condutas musicais

Organizei tabelas com o nome e o pseudônimo de cada sujeito, idade e gênero, descrevendo características pessoais e cognitivo-musicais de forma individual, identificando, também, o local de procedência (Porto Alegre ou Guaíba). Essas tabelas passaram a ser material de uso cotidiano na pesquisa, pois ali pude traçar a trajetória da construção da musicalidade de forma individualizada. Também as utilizei para projetar a caminhada coletiva dos sujeitos, de maneira que eu pudesse ter uma visão horizontal e vertical dos dados além do conteúdo mais evidente de cada sessão. No Anexo quatro, apresento uma tabela na íntegra, a qual reúne ambos os perfis. Abaixo, apresento trechos das duas tabelas (figuras 1 e 2), exemplificando o material²⁹:

²⁹ No Anexo III, apresento uma tabela que reúne todos esses dados na íntegra.

Alunos (pseudônimos)	Local	Idade, sexo	Características Pessoais
1. Ana Carolina	G	12, F	Meiga e tímida, fala docemente. Na primeira fase de observações parecia não estar tão envolvida no processo coletivo de aprendizagem e não era muito assídua. Mas, aos poucos, retoma sua trajetória e mostra-se uma aluna bastante estudiosa e responsável. Esforça-se bastante para conseguir estudar música, já que não possui apoio da família.
2. Juan	G	11, M	Comunicativo, atento e participativo. Possui senso de humor sofisticado, encontrando palavras e frases interessantes e 'espirituosas' ao longo da aula. Muito ativo, estuda as músicas até decorá-las, apesar de ser um pouco desorganizado com o material da aula. Gosta de assistir a DVDs diversos e se inspira em Tom Jobim para estudar.

Nº 1: QUADRO DESCRITIVO – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS SUJEITOS

Alunos (pseudônimos)	Idade , sexo	Local	Características Musicais
13. Cléo	11, F	P	Cléo possui experiência anterior com estudo de música, lendo partitura e conhecendo alguns princípios técnicos da flauta doce. Sua sonoridade (volume e qualidade da coluna de ar) é ótima, destacando-se na turma. Apesar de socialmente comunicativa (formando um trio suas melhores amigas Pati e Mada), em assuntos relativos à música ela não costuma manifestar-se na aula.
14. Mari	11, F	P	Extremamente tímida, mas bastante receptiva ao conteúdo da aula de música. Iniciou os estudos de flauta doce recentemente, através do incentivo e orientação da professora Marília. Possui sonoridade doce, articulação surpreendentemente macia e caminha bem no aprendizado da digitação. O repertório do grupo é difícil para ela e seus colegas do sub-grupo que entrou em 2008, mas ela é estudiosa e compenetrada.

Nº 2: QUADRO DESCRITIVO – CARACTERÍSTICAS MUSICAIS DOS SUJEITOS

4.5.3 Fase de tratamento dos resultados: a interpretação dos dados coletados

Busquei compreender as condutas dos sujeitos no contexto das aulas, entrevistas e apresentações, através leitura do Diário de Campo, escuta minuciosa dos registros de áudio e informações dos quadros.

Nessa fase final de análise e anterior à discussão dos resultados, reli todo material organizado, buscando coerência entre as informações obtidas nas observações, conversas informais, entrevistas e apresentações musicais. Foram realizados recortes horizontais e transversais, buscando interpretar por meio da comparação sob aspectos temporais (cronológicos) e factuais (fatos isolados).

Foram selecionados quatro indicadores de musicalidade, organizados em categorias de análise. A convergência e equilíbrio dos indicadores de musicalidade adotados estão discutidos no capítulo das Reflexões Finais, onde interpreto a relação desses dados e os fatores que influenciam no desenvolvimento da musicalidade no contexto investigado.

No capítulo seguinte, discorrerei sobre os resultados alcançados na pesquisa, analisando e discutindo a trajetória do desenvolvimento da musicalidade na conquista de uma performance expressiva através da flauta doce.



V APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em sala de aula, foi observada a desenvoltura do sujeito em relação à performance musical a partir de indicadores de musicalidade que formaram quatro categorias de análise, a recordar: sonoridade, fraseado, fluência na execução instrumental (improvisação, memorização ou leitura de partitura) e interação musical.

A apreciação musical, apesar de presente nas atividades propostas pela professora Júlia, não fará parte da discussão dos resultados de pesquisa. Isso se deve ao fato de ter ocorrido em momentos isolados, dificultando a realização de uma conexão entre os demais indicadores de musicalidade observados ao longo dos dois semestres de investigação.

No final da apresentação de dados, discuto os fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade do sujeito, descrevendo a rede de conexões que o favorecem e como, no espaço de dois semestres, os sujeitos desenvolvem a sua musicalidade na performance da flauta doce.

5.1 As primeiras impressões

Ainda que esta investigação esteja centrada no desenvolvimento do sujeito, julgo importante iniciar a apresentação de dados da mesma forma que ela ocorreu na minha inserção no campo de pesquisa: a partir da recepção e percepção da professora Júlia. Na primeira visita ao Colégio, a docente me apresentou a infraestrutura e dinâmica das aulas, expressando sua opinião pessoal sobre o grupo, elogiando sua musicalidade.

O primeiro horário está destinado à turma de Guaíba, composta por alunos da rede pública do ensino fundamental daquela cidade. A prof. Júlia explica que os alunos são “muito musicais”, já que, mesmo aprendendo anteriormente com uma prof. que não tem formação específica em música, eles “pegam tudo de ouvido”, completam ou deduzem a continuação das músicas; constroem conceituações em conjunto, improvisam, participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, selecionando e sugerindo músicas, perguntando sobre dúvidas, etc. Ressalta que eles mesmos criaram a segunda voz de uma música e que ficou “muito bonita”. Ela explica, também, que as crianças têm problemas técnicos (anteriores às suas aulas) que ela julga serem graves, e supõe que sejam devido à iniciação musical. Por fim, a prof. me relata que os alunos são “muito pobres”, pertencentes a famílias de baixa renda, encontrando-se em situação de dificuldades financeiras. (D.C., Obs.1, primeira visita ao Colégio, set/2007).

Nessa primeira conversa que tivemos, a professora Júlia demonstrou orgulho e satisfação em relação ao início dos trabalhos com esse grupo, constituindo recentemente a Orquestra de Flautas Doces. No início do projeto, os únicos alunos inscritos eram os integrantes desse grupo de Guaíba, ainda que a divulgação das inscrições tenha sido feita à comunidade. Ao registrar as impressões da docente, tive a oportunidade de entrar em contato, de forma sintética e antecipada, com características pessoais e musicais de um grupo de sujeitos criativos e participativos. Na referida conversa, ela também forneceu pistas sobre o que seria musicalidade naquele contexto. Os sujeitos eram “muito musicais”, para ela, porque conseguiam realizar, de forma espontânea e competente, ações importantes do fazer musical: tocar músicas de cor, finalizá-las (em exercícios de improvisação musical), questionar e participar ativamente de todo processo de desenvolvimento da turma. Nas observações posteriores, eu viria a constatar essas características.

Minha primeira observação inicia ainda fora da sala de música, ao perceber o comportamento extrovertido do grupo de alunos na sua entrada no prédio. Os primeiros momentos em sala de aula também revelam a motivação e seriedade com que encaram a aula de música, e o apoio paralelo que recebem da professora Marília, de Guaíba.

As crianças chegaram com 15 min. de antecedência e são identificadas pelos sons da sua chegada: conversas em tom forte e animado, risos e notas tocadas na flauta doce. Tocavam pelos corredores, conversavam sobre assuntos da aula de música e sobre a apresentação musical mais recente, que ocorrera pela manhã em sua cidade (naquele mesmo dia pela manhã em Guaíba!). [...] Antes da prof. Júlia iniciar a aula, as crianças já estão sentadas e com as partituras a postos. Cada uma possui uma pastinha com envelopes plásticos, além de uma agenda confeccionada pela prof. Marília (de Guaíba), somente para eventos ligados ao grupo de flautas. (D.C., Obs. 2, out/07).

Nos primeiros momentos da aula foi possível captar percepções dos sujeitos acerca de uma apresentação musical realizada horas antes:

A professora Júlia inicia perguntando sobre a apresentação “independente” que fizeram pela manhã (o pessoal de Guaíba ensaia paralelamente com a professora Marília e apresenta-se como um grupo de flautas ligado à escola municipal daquela cidade). Tocaram a música “Planeta Água”, ainda que recém tenham iniciado o estudo dela. Avaliaram a apresentação como “média”, dizendo que “fazia muito vento, não dava pra ouvir direito...”. Paulo diz: “É, a gente tocou meio mal, mas a culpa foi do vento!” (risadas). (D.C., Obs. 2, out/07)

Eu me senti confortável como observadora, especialmente depois de ter sido apresentada ao grupo pela professora Júlia. Os alunos agiram com naturalidade, e seguiram até o final sem preocupações com a minha presença. Na seqüência dessa aula, eles começaram a ensaiar a música *Planeta Água*, composição de Guilherme Arantes. Ao executarem essa peça, observei que:

[...] as crianças não estão lendo a partitura, apesar do pedido da prof. Júlia de tocarem acompanhando a partitura. Elas buscam imitar as posições da flauta da prof. Júlia, e não olham para a partitura apoiada na estante de partituras. Depois de alguns segundos tocando juntos, vão parando e reclamam estar “muito lento”. (D.C., Obs.2, out/07).

Essa atitude foi recorrente ao longo das observações: parte da turma olhando a partitura (não necessariamente conseguindo acompanhá-la) e a outra parte procurando imitar as posições da professora ao tocar. Eles tinham dificuldade em tocar o arranjo, pois continha muitas notas longas, o que dificultava a manutenção do andamento e precisão rítmica.

Ainda nessa observação, percebo a forte interação entre a professora Júlia e os alunos em relação ao conteúdo abordado nas aulas, chamando-me a atenção pela forma espontânea com que as crianças se expressam e o engajamento de todos no aprendizado individual e coletivo. Em um determinado momento, começam a questionar o que significavam os números do compasso, no que prontamente a professora Júlia passou a explicar, interrompendo momentaneamente a execução musical.

A prof. desenhou a tabela de proporção rítmica no quadro negro. Os alunos chegam, de forma bastante descontraída, ao resultado de que, no compasso tipo $\frac{3}{4}$ o “3” é o número de tempos e o “4” quanto vale a semibreve. Na parte “matemática” do trecho, quase todos participam ativamente e mesmo quem não opina parece estar interessado e envolvido. (D.C., Obs.2, out/07).

Observei que o contato com aspectos teóricos da escrita musical ocorre de modo direto e simples, atendendo à demanda espontânea dos alunos.

Finalizando essas primeiras impressões, passo agora a descrever o que foi observado em relação ao desenvolvimento da musicalidade do grupo, a partir de indicadores agrupados em categorias de análise.

5.2 Indicadores de musicalidade na performance com a flauta doce

5.2.1 Sonoridade

Na primeira aula do segundo semestre de observações, registro impressões iniciais relativas à sonoridade do grupo.

Os alunos antigos estão na mesma turma que os novos, misturando-se experiências e conhecimentos distintos. Os antigos diferenciam-se pelas vozes que tocam na música (mais difíceis tecnicamente) e pela maior fluência na execução; [...] Os alunos novos me surpreendem pela sonoridade, chegando com um som mais forte e redondo do que eu esperaria ouvir. Mas sua leitura e digitação são elementos que os diferenciam dos antigos, pois ainda estão em um processo inicial de aprendizagem. (D.C., Obs. 8, abr/08).

No trabalho com a monitora Fernanda, na semana seguinte, um subgrupo realizou uma leitura à primeira vista da partitura de uma música conhecida “de ouvido” entre eles – *Pezinho*, do folclore gaúcho -, e o resultado é menos produtivo.

Souu uma “tentativa travada”, com som pequeno, repleta de problemas técnicos: desconstruído, sem articulação, som defasado em função da insegurança que faz com que sople pouco, sem articulação, entre outros. (D.C., Obs. 9, abr/08).

Foi possível perceber diferenças de sonoridade em relação ao tempo e qualidade de estudo do sujeito.

A diferença principal do som das alunas antigas em relação aos novos parece ser principalmente resultado da articulação e regularidade da coluna de ar. Na segunda vez que Ca toca, demonstra mais atenção à partitura e desenvoltura na digitação, porém em andamento bastante lento. Avalia ter tocado “meio mal”. Todos seguem tocando em frente na seqüência da aula, agora com execução coletiva do mesmo trecho. (D.C., Obs. 9, abr/08).

A sensibilidade dos sujeitos em escolher um som “ideal” após ouvir e experimentar distintos sons da flauta doce (fraco, médio, forte demais) foi registrada posteriormente em uma aula por mim ministrada:

Testamos fortíssimo, depois bem fraquinho, depois com som de intensidade média, enfim, fomos testando as diversas opções de sopro e articulações (marcadas e macias). Depois de vários exercícios e experimentações com os sons possíveis, testamos de novo o mesmo fragmento musical “sol, lá, si” proposto anteriormente, buscando encontrar uma sonoridade bonita. Tocaram lentamente, agora com esse som que haviam “escolhido”. Vários alunos conseguiram tocar com um som regular, constante, encorpado. O sopro estava muito bom e forte (sem ser “apitado”), de um modo geral a sonoridade estava ótima. (D.C., Obs. 11, mai/08).

Mesmo os alunos novos reagem positivamente ao trabalho:

Os pequenos Al e No parecem entender tudo o que combinamos no grupo, e produzem um som bonito e regular, mesmo sendo iniciantes, articulando com facilidade. (D.C., Obs. 11, mai/08).

Ao longo das observações, coletei dados concernentes à sonoridade individual dos sujeitos.

Pati possui um som doce, quase suave demais. Talvez por sua personalidade tímida, seu som seja um pouco retraído também. Mas acompanha as atividades com muito interesse. (D.C., Obs. 9, abr/08).

Ana Carolina [...] apresenta uma sonoridade doce, ou seja, sopro moderado, leve separação entre as notas - acredito que ainda não articule com a língua, mas já consegue separar os sons de forma inteligível ao ouvinte por meio do controle da emissão de ar, interrompendo a saída de ar conforme o ataque que deseja para as notas. (D.C., Obs. 10, abr/08).

Ana Carolina foi um sujeito muito importante na compreensão da trajetória de desenvolvimento da musicalidade do grupo. No início das aulas ela era o tipo de aluna quase “invisível”, pois nunca se manifestava perante as colocações da professora Júlia e colegas, nem tinha por hábito o questionamento sobre repertório

ou orientações pedagógicas gerais, como alguns de seus colegas faziam. Possuía fala suave e discreta, correspondente ao seu som na flauta doce. No entanto, após as férias de verão, voltou mais falante e animada, surpreendendo também pela sonoridade encorpada e performance expressiva. Quando perguntei o que havia acontecido durante as férias, a resposta sorridente foi: “Acho que é porque eu cresci!”. Provavelmente estava se referindo a experiências positivas e negativas vivenciadas no verão, durante as férias, que a influenciaram em seu amadurecimento pessoal.

Sobre Cléo e Juan, ambos muito comunicativos, registrei as observações que seguem:

Cléo possui som potente, sopra forte, boa leitura musical. A digitação permanece um pouco “presa”, mas consegue articular de forma clara. Tocando, é bastante espontânea e a potência de seu som destaca-se no grupo...pena que, como o pessoal sopra pouco, a professora Júlia pede que ela “sopre menos” para afinar na execução coletiva. - C.O.: Deveria ser ao contrário, todos soprando mais forte para alcançarem o lindo som de Cléo... (D.C., Obs. 12, jun/08).

Juan está tocando com relativa fluência, acompanhando a partitura com interesse. Possui desenvoltura na digitação (boa velocidade e relativa precisão), mas tem pouco som (pouco volume, coluna de ar irregular). A articulação ainda está “crua”, ou seja, não está realizando os golpes de língua de forma satisfatória no aspecto técnico. (D.C., Obs. 9, abr/08)

O mesmo sujeito, Juan, demonstra ter progredido no aspecto da sonoridade, conseguindo superar entraves técnicos ao longo dos meses seguintes:

Juan está com uma sonoridade ótima! Se antes ele não conseguia tocar rápido com boa qualidade de som, agora está conseguindo equilibrar os elementos técnicos, tocando com fluência. Sua digitação é impecável (sincronizada com a articulação, movimentos dos dedos próximos à flauta e aparentemente relaxados). (D.C., Obs. 15, ago/08).

5.2.2 Fraseado

Na aula em que a turma foi dividida por naipes, objetivando um estudo mais direcionado do instrumento, registro detalhes de condução do fraseado de alguns sujeitos, como o seguinte trecho do Diário de Campo:

Ana Carolina demonstra fraseado bem conduzido, expressa musicalidade, principalmente porque executa as frases com sentido musical, idéia de início-meio-fim, além de apresentar uma sonoridade doce . (D.C., Obs. 10, abr/08).

Ao final dessa mesma aula, fui chamada pela monitora Ana para ouvir o resultado do ensaio do grupo formado por Dulce Maria, Lina, Nê, Ca e Lê.

Ana, que estava estudando no corredor com os alunos, pediu-me para ouvi-las, dizendo que “elas querem te mostrar como estão tocando e como está bonito” (grupo de Lina). Ouço e digo que realmente está bonito, que já sabem praticamente toda a música - tocam inclusive um trecho com grande seqüência melódica de graus conjuntos rápidos, em colcheias, e o fazem muito bem entrosadas, com excelente condução de fraseado. Dou os parabéns e me despeço. - C.O.: A monitora Ana, apesar da aparente forma distraída de agir, conduz as aulas com criatividade, valorizando a expressividade na performance. (D.C., Obs. 10, mai/08).

Na semana seguinte, em um ensaio geral por mim conduzido, realizamos um trabalho objetivando compreender o discurso musical.

Repasso a primeira parte da música, voz a voz (grupos de 3 ou 4 alunos). Mostro como a melodia perpassa as vozes; peço que somente toque quem tiver a melodia principal, buscando entender onde começa e termina cada frase. Alternam-se entre as frases, depois tocam todos juntos, melodia e acompanhamentos, e agora parece mais claro. Os pequenos esboçam um sorriso discreto, finalmente um pouco relaxados, parecendo estar felizes de acompanhar a turma. O naipe de Lina+Ca+Nê+Dulce Maria diz que deve tocar, pois tem a parte da melodia também “ali, no meio da música”. Aos poucos vão compreendendo o arranjo, conversam entre si sobre as partes, combinam o que devem ouvir antes de entrar na sua voz. Parecem demonstrar mais ânimo com a música, pois antes pareciam um pouco “antipáticos” com ela, parecia que não gostavam. Talvez fosse por não conseguir entender e executar o arranjo. (D.C., Obs. 11, mai/08).

Nessa mesma ocasião, os alunos antigos da turma pedem para tocar o arranjo *Funk* para os novos, que só sabem tocar o refrão. Na primeira tentativa, desencontram-se, mas depois a execução demonstra clareza na compreensão do fraseado:

Peço que comecem de novo, enquanto vou cantando a melodia e batendo o pulso constante, o que resolve bastante os problemas. Comando as entradas, e eles executam com perfeição. Tendem a suprimir algumas pausas, vício originado no ano passado. No entanto, agora conseguem solucionar os problemas rapidamente, parecendo ter uma visão geral do arranjo e do fraseado de cada voz. (D.C., Obs. 11, mai/08).

A compreensão e interpretação do fraseado é facilitada no grupo através do repertório que os alunos já conhecem e cantam, sabendo conduzir as frases de forma natural à sua prosódia.

5.2.3 Fluência na execução instrumental nas atividades de improvisação, tocar de ouvido ou lendo partitura.

Foram poucas as oportunidades de observar atividades de improvisações musicais, já que as aulas centralizavam-se na preparação de repertório de apresentação em compromissos assumidos pelo grupo. Mas, mesmo ocorrendo em ocasiões pontuais, puderam demonstrar a capacidade de manipulação, criação e reorganização de um fragmento melódico inicial por parte dos sujeitos.

A prof. Júlia propõe um jogo de improvisação com o grupo em formação de um círculo: uma melodia de quatro notas longas que todos tocam, enquanto um “solista” (alternando-se entre cada um do círculo) poderá improvisar; os colegas devem repetir em “eco”, ou seja, repetir o fragmento melódico improvisado pelo colega. Justifica essa atividade para ajudar na composição de outras vozes para as músicas, como eles mesmos já fizeram em outras peças. Nas suas improvisações, Ne, que não lê partitura com fluência, é bem criativa, pois consegue elaborar diferentes variações para o tema inicial com expressividade. Alguns apresentam grande timidez e recusam-se a improvisar. A professora propõe, então, que improvisem sobre uma música conhecida, criando uma 2ª voz. Vic vai ao quadro escrever a partitura do “Trem Maluco” (que eu conheço como a música “Trem de Ferro”). A prof. pede que “cantem a música na cabeça” e façam uma segunda voz pensando a música. Conversam e experimentam várias notas como acompanhamento, geralmente dentro da polarização tonal e ritmo formados por notas longas, como pedais para a melodia. (D.C., Obs. 2, out/07)

Na terceira aula observada, a professora Júlia diz que trabalharão o *Funk*, mas, “para não enjoar”, farão improvisações nos instrumentos que ela chama “de acompanhamento” (xilofone, metalofone e marimba). A proposta consiste em um improviso exploratório, sem padrões pré-definidos.

Juan e Paulo pegam um instrumento (metalofone) e vão improvisando, tocando seqüências musicais tonais curtas, tentando construir um diálogo. Ana Carolina e Lê vão ao piano. Ana Carolina “tira” Asa Branca ao piano. A prof. pede que ela tire a mesma música no metalofone, o que ela consegue fazer com relativa facilidade. Enquanto isso, Juan, Paulo, Lê e Vic tocam piano ao mesmo tempo. [...] Pati (aluna nova e residente em Poa) observa tudo atenta, mas permanece timidamente com uma baqueta na mão, sem aproximar-se de nenhum instrumento. A cena me parece um mosaico de pequenos grupos (ou de um indivíduo somente), com sons exploratórios, simultâneos e misturados pela sala. (D.C., Obs. 3, out/07).

Nessa ocasião, vários alunos tentam tocar músicas conhecidas de seu repertório, procurando reproduzi-las “de ouvido”. Ana Carolina consegue tocar fragmentos de *Asa Branca*, que são logo reconhecidos pelos demais alunos. Percebo que até o momento em que a professora direciona mais a atividade, as crianças ficam um pouco distraídas e somente conseguem improvisar quando partem de um fragmento musical pré-composto (músicas conhecidas entre eles).

Esse tipo de conduta foi observado em outras situações, mesmo que a proposta geral da professora não contemplasse a improvisação musical. Era bastante comum o sujeito experimentar tocar, na flauta doce soprano ou tenor, as músicas que gostava de ouvir no rádio ou que constavam no repertório de apresentação, como trechos de *funks*, hinos de times de futebol ou canções brasileiras, como *Asa Branca*. Na tentativa de completar as frases dessas melodias conhecidas, acabavam elaborando pequenas variações em relação ao tema original, e esse processo dava origem a outras melodias que eram incorporadas informalmente pelos alunos.

Desde a primeira aula observada, a conduta dos sujeitos ao tocar músicas por leitura de partitura ou tocá-las de cor foi registrada no D.C. Através de observações e entrevistas, pude compreender elementos ligados às concepções dos

sujeitos relativas ao papel da partitura e à importância em tocar uma música de forma memorizada.

Do total de integrantes da turma, percebi que três alunos não conseguem acompanhar a partitura, buscando referência nas posições dos dedos da professora. Quando esta pede que todos cantem a melodia, o fazem com segurança e desenvoltura. Agora ela pede que passem para outra peça e, no intervalo para trocar de música (e partitura na estante), todos seguem tocando músicas “de cor”, lendo a próxima ou conversando animadamente sobre o repertório, sempre envolvidos com o assunto “música”... (D.C., Obs. 2, out/07).

No segundo semestre de observações, observo o trabalho com um subgrupo formado Juan, Nê, Paulo, Mada, Pati e Lina, orientado pela monitora Fernanda. Durante a aula surge um forte conflito: tocar uma música conhecida (do folclore) na partitura pode tornar-se uma atividade frustrante à medida que os alunos tentam encontrar elementos familiares na partitura e não conseguem.

Eles escolhem “Pezinho”, folclore gaúcho em arranjo de Mário Mascarenhas. Letra: Ai bota aqui, ai bota ali o seu pezinho, o seu pezinho bem juntinho com o meu (2x). E depois, não vá dizer, que você já se esqueceu (2x). A composição apresenta parte A e B. A monitora Fernanda pede que leiam à primeira vista com a flauta. Há somente uma partitura para seis alunos, e pede que três fiquem na primeira voz e os outros na segunda. As crianças esforçam-se para enxergar a partitura, mas provavelmente vão acompanhando a música pela referência que têm na memória, já que se trata de uma música bastante conhecida no RS. Demonstram conhecer a música, vão tocando de ouvido, mas hesitantes, pois não conseguem ler a partitura. Então alguns tocam olhando para “o nada”, como Juan faz. Outros tocam olhando para Juan ou para a monitora, tentando imitar os movimentos dos dedos a fim de conseguir tocar a música. Estavam em tempos defasados, sem pulso regular e sentido de frase. Os alunos da 2ª. voz estavam bem distraídos. Em função de possuírem uma partitura somente, o outro grupo esperava bastante tempo até que fosse ler a música, e os integrantes da segunda voz nem puderam ler a peça completa. Quando tentavam ler a partitura, acabavam relaxando no andamento, numa clara tentativa de decodificarem um conjunto de símbolos gráficos que ainda não estão fazendo sentido para eles. [...] As crianças pediram que o grupo toque mais rápido. - C.O.: Querem que toquem em andamento mais rápido provavelmente para buscar uma noção de forma musical, já que lentamente não há fluência da música que conhecem “de ouvido”. (D.C., Obs.9, abr/08).

Em contato com a partitura, alguns sujeitos procuravam observar e imitar as posições na flauta doce da professora ou de colegas mais avançados, enquanto os

demais sujeitos liam a partitura. Era comum os alunos olharem a partitura sem conseguir decifrá-la, como acontece nessa aula.

Esse episódio demonstra, também, a frustração dos alunos quando conheciam uma música de ouvido, mas não conseguiam compreendê-la na partitura. Isso acontecia por dois principais motivos: primeiro, porque eles conseguiam ler alturas e ritmos sem precisão nas durações e acentos; segundo, porque é comum que arranjos de música folclórica ou popular passem por duas dificuldades de escrita – a simplificação exagerada da peça, quase a descaracterizando da referência memorizada com base na cultura oral ou, por outro lado, a dificuldade de leitura de ritmos “quebrados” (irregulares) típicos da música popular e folclórica brasileira.

Nos casos de desacordo ou contradição, os alunos tentavam corrigir a monitora, cantando a melodia tradicional para tentar encontrar incoerências no arranjo que estava sendo lido à primeira vista. Mas em momento algum senti que os alunos desrespeitavam as monitoras e tudo acontecia num clima de bastante cordialidade e espontaneidade.

Os sujeitos Juan e Mada afirmam que, ao juntar as duas vozes, a monitora Fernanda estaria alongando demais nota final do primeiro motivo (e depoooooooois.....não vá dizer). Na verdade, ela está alongando, mas eles também estão suprimindo uma pausa. (e depois – pausa – não vá dizer). - C.O.: Este arranjo é ruim, tira o “swing” da peça, e como eles conhecem a música de ouvido, não conseguem criar correspondência na partitura. (D.C., Obs. 8, abr/08).

Quando os alunos encontravam-se no processo de decodificação da partitura, era notável o descaso com a sonoridade do instrumento e a articulação da língua. Nesse momento, somente “tocar as notas certas” importava. Quando tocavam de cor, sua sonoridade era melhor, mais potente. Podiam se preocupar com a expressividade, buscando os elementos técnicos necessários para essa etapa: uma boa articulação com a língua, condução do ar de forma regular, som estável e agradável.

No decorrer das observações, testemunhei o avanço na leitura de partitura de duas alunas que estão desde o início no projeto e que, no início, demonstravam bastante desconforto quando a atividade era centrada na leitura musical:

A leitura musical aos poucos começa a ser compreendida por Ana Carolina e Ca, pois agora elas procuram acompanhar a melodia na partitura, no lugar de tentar imitar as posições da professora ou de colegas mais adiantados tecnicamente. (D.C., Obs. 8, abr/08).

Acredito que seu êxito foi possível por um conjunto de fatores, pois as duas alunas (Ana Carolina e Ca), apesar de terem ingressado no início das aulas do grupo, foram encaminhadas a um subgrupo com alunos iniciantes, na ocasião da separação por naipes para ensaios mais direcionados. O nível de exigência nesse subgrupo era menor, o que fez com que elas relaxassem e, sem a cobrança de serem as mais velhas (em idade e experiência), conseguiram construir sua leitura musical com perceptível progresso.

A partitura, nesse contexto, era vista como um meio para alcançar a memorização. Depois de vencida essa etapa, deixavam a partitura em casa e faziam questão de tocar olhando para a professora. Era tão clara essa funcionalidade da partitura que, apesar de serem alunos cuidadosos com o material que recebiam em aula, chegavam a desprezar a partitura após a memorização, como nesta ocasião em que o grupo se apresentou no Salão de Atos da UFRGS:

No ensaio geral, passamos a música Maluco Beleza uma vez, combinando as posições de entrada e permanência no palco, assim como a saída. As crianças de Guaíba, apesar de mostrarem grande empolgação, estão sempre atentas à professora Júlia e respeitosas quanto à organização do evento. Tocam uma vez com as partituras no chão a música Maluco Beleza. Sai um pouco descontraído, e há poucas partituras para todos, já que vários alunos nem trazem mais, mesmo em apresentações. A execução da peça coletiva sai razoavelmente bem, com alguns desconfortos entre os naipes, mas isso é corrigido antes de entrarmos no palco. (D.C., Apresentação Musical II, jul/08).

Posteriormente, confirmo nas entrevistas o que já havia percebido em sala de aula: para os alunos de Guaíba, a partitura é somente um apoio até que possam

decorar a música. Acho muito interessante esse raciocínio, e acredito ser um pensamento repleto de musicalidade. A partitura somente tem sentido quando pode aproximar e aperfeiçoar a execução musical e é um meio, um dos recursos possíveis, não o fim de um processo da aprendizagem musical.

Juan - *Estudo a maior parte do tempo. Estudo na mesinha do computador, eu leio a partitura e quando sei de cor, toco sem. (C.E., Juan, jun/08).*

Relatos registrados durante as observações e as entrevistas demonstraram que os alunos gostam de estudar com a partitura “por perto” (colada com fita adesiva no guarda-roupa, por exemplo) para darem “uma olhada”, conferindo alguma dúvida ou esquecimento. Ou lêem as primeiras vezes e depois a deixam de lado, tocando de cor.

Cléo - *Fico no meu quarto, daí coloco a pasta na parede e fico tocando as músicas pra treinar, se me esquecer de alguma parte. (C.E., Cléo, jun/08)*

Em outra aula, observo a caminhada dos alunos iniciantes, que também são mais novos em idade. Há uma grande pressão, por parte dos demais colegas, das monitoras e professoras, para que todos leiam partitura. Essa pressão chegou a ser angustiante em alguns momentos, quando a professora Júlia estava ausente da sala de aula (em reunião pedagógica) e a turma estava ensaiando sob os cuidados da monitora e intervenções da professora Marília, mediadora:

Depois todos tocaram juntos e os pequenos – No, Al e Mari, tocam com o olhar um pouco perdido, sem conseguir acompanhar a partitura, mas também sem saber de cor ainda. A professora Marília fala em tom ameaçador: “É para olhar a partitura ou os dedos do colega? Olha que segunda-feira (em aula paralela na cidade local deles) eu vou tirar de vocês e daí eu quero ver!” (D.C, Obs. 11, mai/08).

Interessante registrar que, para a professora Marília, o importante é saber ler a partitura. Para ela, a partitura possui um *status* muito significativo, correspondente ao “saber música”. Já os alunos não buscam isso pelo *status*, mas sim, pela função, até decorar a música. O tocar de cor representa o valor de um bom flautista para eles.

5.2.4 Interação Musical

O grupo me pareceu surpreendentemente desenvolvido e entrosado, sem qualquer indício de desconcentração. Pelo contrário, demonstraram engajamento nos assuntos abordados em aula, espontaneidade e cordialidade.

As crianças dão palpites sem inibição, sendo bastante participativas. Lê, a caçula do grupo (que começou aprendendo com os próprios alunos, que também são iniciantes!) fica um pouco encabulada, pois não consegue acompanhar a complexidade do conteúdo envolvido [...] - C.O.: Chama bastante a atenção o fato dos alunos participarem ativamente do debate com a professora, conversando entre si e colocando suas dúvidas para ela. Eles são incentivados pela professora Júlia a refletir sobre cada etapa da execução, e parecem à vontade com isso. (D.C., Obs. 2, out/07).

Eles aprendem música com a professora Júlia, mas também com a professora Marília em Guaíba. No entanto, é fundamental destacar que eles aprendem uns com os outros, realizando trocas constantes de saberes e práticas, como foi relatado anteriormente sobre a caçula do grupo, que iniciou suas lições com a flauta doce orientada pelos colegas mais adiantados.

Juan, um sujeito muito participativo e espontâneo, destaca-se ao expressar sua opinião sobre a execução coletiva na aula seguinte:

Juan manifesta-se, dizendo que está descontraído e descreve com precisão as características da execução musical que acaba de ocorrer: aponta as vozes que estão “atrasando”, mostrando até mesmo o trecho em que ocorre e o que está sendo feito (de fato, a segunda e terceira vozes estavam atrasando!). Fala num tom ameno, sem “bancar o sabichão”, mas parecendo preocupado em resolver os problemas do grupo; todos o escutam com atenção e tentam entender o trecho a que ele se refere. Ele possui um carisma e poder de liderança muito positivos em relação ao grupo. - C.O.: Isso me fez lembrar um ensaio de música de câmara entre músicos experientes! (D.C., Obs. 3, out/07)

Numa atividade de encerramento do primeiro semestre, a professora Júlia traz o aparelho de *karaokê* para a diversão da turma. Elas organizam a brincadeira com autonomia, enquanto a professora vai a outra sala preparar o lanche.

Eles combinam, entre si, de cantarem em duplas, acompanhando a letra e o clipe da música na tela (do karaokê). Seguiam cantando, mantendo o andamento, letra correta e sincronizada com as imagens, e tudo afinado e sem desentendimentos entre eles (D.C., Obs. 7, dez./07).

Esse tipo de aparelho atribui uma nota ao final de cada performance automaticamente – com juízo de valor bastante questionável -, o que fazia crescer a expectativa dos alunos em relação aos resultados. No entanto, apesar de ótimas execuções, a pontuação era baixa. Somente o volume forte era valorizado no aparelho, independentemente da afinação.

Mas as crianças mostraram contradição com os resultados, (eles têm “bons ouvidos” e sabem se desafinaram ou não). Juan, Ana Carolina, Paulo, Vic e até os mais tímidos, como Pati e Nê, expressam sua indignação, reclamando que o resultado era injusto. - C.O.: Essa turma me chamou a atenção desde o início das observações, seja pelo seu empenho e ótimo comportamento, seja pela participação ativa e questionadora (positivamente questionadora!) durante a aprendizagem. Não é comum constatarmos isso em um grupo tão heterogêneo (em idades, experiências anteriores e contexto familiar). (D.C., Obs. 7, dez/07).

No anexo três desta dissertação apresento um Diário de Campo completo, na primeira aula de divisão da turma em sub-grupos de ensaios coordenados pela professora Júlia e suas monitoras.

Com essas observações, encerro o capítulo de apresentação de dados e passo agora a analisar, de forma reflexiva, os resultados encontrados na pesquisa, organizados através da identificação dos fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade no contexto da investigação.



VI REFLEXÕES FINAIS

A oportunidade de investigar esse grupo de alunos de flauta doce orientados pela professora Júlia configurou-se como uma agradável tarefa – por mais árdua que tenha sido a realização dos procedimentos metodológicos, na maior parte do tempo. O ambiente extremamente receptivo favoreceu tanto a observação quanto a interação com o grupo, possibilitando a criação de vínculo com os sujeitos e o estreitamento de laços afetivos entre mim e as professoras Júlia e Marília.

Uma das características marcantes do processo de desenvolvimento da musicalidade na aprendizagem da performance observada no campo de pesquisa foi a constatação de que os sujeitos progrediam paulatinamente em pontos distintos de leitura e técnica instrumental. A técnica instrumental do grupo, desenvolvida de forma gradativa ao longo dos dois semestres de observação, esteve sempre subordinada à expressividade musical, mesmo que de forma intuitiva.

A complexidade do conjunto de elementos necessários para uma boa execução instrumental por leitura era tamanha, que parecia impossível progredir em todas as dimensões de forma homogênea. Quando tentavam ler a partitura, acabavam relaxando no andamento ou na sonoridade.

Sloboda (2008) chama a atenção para a dupla tarefa enfrentada pela criança, de tocar um instrumento e ler a partitura. Cada uma delas requer habilidades distintas que juntas parecem intransponíveis. A solução para esse problema, segundo o autor, seria liberar a execução instrumental da leitura da partitura, através da memorização da melodia. Esse comportamento musical levou-me a refletir sobre o papel da consciência de nossas ações e a sintonia entre intenção e desempenho. Posso “querer tocar de forma expressiva”, mas não conseguir manifestar isso na execução musical. Uma etapa mais complexa é a

consciência sobre esse processo: tendo um objetivo a alcançar e conseguindo identificar os obstáculos a seguir, o sujeito poderá agir mais eficazmente na resolução dos problemas.

França (2000) estudou a relação entre *manifestar* e *desenvolver* a compreensão musical. Para ela, níveis mais complexos de funcionamento cognitivo não serão alcançados se o indivíduo não tiver a possibilidade de praticar essas qualidades de pensamento.

A seguir, reflito sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce, a partir da reflexão sobre os dados de pesquisa.

6.1 Fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade

6.1.1 A construção do repertório: “Essa é muito fácil!”

Em nosso primeiro encontro, a professora Júlia relatou-me que o repertório da Orquestra de Flautas Doces era construído conforme solicitação dos alunos participantes e que isso fazia parte de um planejamento pedagógico geral do Colégio.

O repertório, bem explorado, motivou os sujeitos a superar seus limites técnicos. Depois do trabalho com o arranjo *Funk*, que marcou o início da atuação da professora Júlia com a Orquestra de Flautas, os sujeitos estavam mais receptivos a outros gêneros musicais, e também mais confiantes em sua capacidade de execução instrumental. No trabalho com a *Gavote*, de Praetorius, foi notório o empenho dos alunos na resolução dos problemas de leitura e execução musical, apesar de ser uma peça considerada fácil e desconhecida (portanto, desinteressante) para eles. Por esses elementos, constatei que o repertório possui fundamental importância como gancho temático dentro da proposta pedagógica da professora Júlia.

Nas entrevistas realizadas, ao serem questionados em relação ao tipo de música que gostavam de ouvir, todos responderam ser o *funk* um dos gêneros mais apreciados, como revelam os dois trechos a seguir, retirados das entrevistas de Ana Carolina e Cléo:

Pesquisadora - *O que tu gostas de ouvir? Que artistas admiras?*

Ana Carolina - *Gosto muito de piano. Funk, música gaúcha, Asa Branca, Sandy e Jr. (C.E., Ana Carolina, jun/08)*

Pesquisadora - *Que tipo de música tu escutas?*

Cléo - *Funk! (C.E., Cléo, jun/08).*

O trabalho com um repertório mais fácil tecnicamente permitiria que os sujeitos pudessem experimentar questões básicas da emissão regular de ar, articulação e digitação precisa, sofisticando sua capacidade de gerar sentido através de uma música, sem preocupar-se com obstáculos técnicos. Se, por um lado, os alunos sentiam-se desafiados e motivados, havia aqueles que bloqueavam seu desenvolvimento, no que Piaget (1976) chamou de “recalque cognitivo”. O nível de dificuldade proposto pelo professor deve ser possível de ser alcançado, não necessariamente de forma fácil, mas não tão difícil a ponto de desmotivá-lo ou de abalar sua auto-estima.

Contudo, é importante mencionar que nas ocasiões em que a professora propôs repertório de nível menos exigente – na escrita, digitação e articulação -, houve certo descontentamento por parte de alguns alunos. Havia reclamações do tipo “essa é muito fácil” ou “essa é chata” e, por isso, não precisariam estudá-la, como registro o episódio a seguir, na leitura de *Okinakurinô* (canção folclore japonês):

[...] parecia que não dariam continuidade ao estudo desta música, pois ela era “muito simples, sem graça” para eles, segundo suas falas. Paulo fala de forma extrovertida: - Ah, essa é muito fácil! No entanto, não conseguem ler a partitura e ficam tentando lembrar de cor a música. (D.C., Obs.8, abr/08).

Não se detiveram a estudar a música “fácil”, mas acredito que seria uma excelente oportunidade para trabalhar elementos básicos da técnica, assim como a expressividade da linha melódica.

Dentre as músicas estudadas, a maioria era do gênero popular ou *pop*, folclórico brasileiro e sugestões da professora entre danças renascentistas e barrocas. A seguir, as notas de campo relativas ao trabalho com a música *Gavote*, de Praetorius:

Hoje está ocorrendo uma divisão do grupo em pequenos subgrupos de 5 a 8 crianças, para ensaio de naipes. Há duas monitoras presentes, uma em cada espaço, e escolho observar o subgrupo que está sendo orientado pela professora Júlia. Eles estão ensaiando no corredor, num espaço apertado entre as salas de educação musical; Repertório - Gavote (Michael Praetorius): dança campestre da renascença francesa, foi posteriormente estilizada na suíte barroca. As notas que a compõem são de domínio das crianças e o ritmo de fácil reprodução; no entanto, ao ler a música na partitura, os alunos sentem-se um pouco desconfortáveis. Ca toca 2ª voz da Gavote, reclamando que é “difícil, não dá”. A prof. diz: “que está tocando? Ta inventando as notas?” Ela toca novamente sozinha, enquanto os colegas a ouvem atentamente, sem tocar. (D.C., Obs. 9,abr/08).

Em função do agendamento de apresentações musicais ao longo do período de coleta, muitas vezes a aula ficou centrada na atividade de leitura e execução instrumental de um ou dois arranjos propostos, sem tempo para trabalhar repertório mais variado.

O arranjo que dominou o maior tempo de estudo ao longo das observações foi o *Funk*, no qual constavam refrões dos principais *hits* nacionais do gênero. A autonomia dada aos alunos para a escolha do repertório tornou-se fundamental para o engajamento da turma e o esforço pela superação técnica.

Começam a tocar o Funk, arranjo de J. Presser e adaptado (vozes facilitadas) pela professora Júlia. [...] Dividem-se em naipes para o ensaio, com sete alunos na primeira voz. Prof Júlia desculpa-se por tocarem “sempre a mesma música”, e diz que, semana que vem, começarão com uma nova. Ela pede que as crianças toquem pensando em um grupo, e não “um flautista mais um flautista”, e que pensem sobre o que está escrito na partitura. [...] Cada execução é analisada espontaneamente por eles e corrigida pela professora Júlia, buscando aperfeiçoar a próxima performance. (D.C., Obs. 3, out/07)

Este arranjo me chamou a atenção pela complexidade da polifonia, com contratempos e ritmos complementares entre as vozes, que resultavam em sonoridade intrincada com forte enredamento rítmico³⁰. Além da escrita polifônica complexa, apresenta uma exigência técnica instrumental de nível alto, desde a utilização de agudos na flauta doce, até a necessidade de rápida articulação de semicolcheias.

No segundo semestre de observações, começam a trabalhar *Maluco Beleza*, de Raul Seixas. Em uma aula excepcionalmente ministrada por mim a pedido da professora Júlia, ensaio a música com o grupo. Eles já tinham lido a partitura e ouvido a gravação uma vez. Após experimentações e debates sobre sonoridade e articulação na flauta doce, inicio o trabalho partindo da música.

Letra (1ª estrofe e refrão): “Enquanto você se esforça pra ser um sujeito normal, e fazer tudo igual. Eu do meu lado aprendendo a ser louco, um maluco total, na loucura real,... Controlando a minha maluquez, misturada com minha lucidez,... (refrão): Vou ficar (aaar), ficar com certeza, Maluco Beleza (2x)”.

O arranjo de J. Presser permite que todas as vozes toquem a melodia principal, intercalando com momentos de acompanhamento. [...] Os menores (e novos!) Nô, Al e Tê estão bastante compenetrados, buscando acertar as notas. - C.O.: A voz deles tem muitas notas longas de acompanhamento, o que dificulta a execução por não conseguirem tocar sem suprimir alguns tempos dos compassos, além de ter muitas pausas. Então, no lugar de notas longas e pausas facilitarem, acabam dificultando a voz deles, pois não conseguem ter a noção do todo, não encontrando ligação com a melodia principal. Além disso, a música é uma balada, o que ressalta essa falta de tempo marcado, presente. (D.C., Obs. 10, abr/08).

Essa aula foi uma excelente oportunidade para que eu pudesse escutar os alunos e perceber detalhes de sua sonoridade, esclarecendo dúvidas em um diálogo direto. Constatei que uma música de andamento lento e com predomínio de notas longas não é, necessariamente, mais fácil de tocar, como poderíamos supor. Senti, também, que a música não apresentava tanta familiaridade entre eles quanto Funk, o que retardava o estudo e engajamento do grupo.

³⁰ A partitura consta como anexo 2.

6.1.2 Prática coletiva e estudo individual: “*Estudaram? – Siiiiimm!!*”

De um modo geral, o grupo de flautas doces do Colégio demonstrou incomum engajamento individual e coletivo nas atividades musicais ao longo dos dois semestres de observação.

Juan justifica que esqueceu a partitura em casa porque estava estudando. (D.C., Obs. 2, out/07).

O sujeito Juan é um caso singular dentro do grupo. Ele é um líder nato, possui desenvoltura, especialmente no aspecto de decodificação da partitura até a execução decorada. Este trecho inclui o registro sobre o estudo dos sujeitos em casa.

Quando a professora Júlia pergunta se estudaram em casa a música nova, a maioria diz um sonoro “Siiiiimm!”. A mais convicta na resposta é Ana Carolina, (que vem apresentando excelente progresso técnico). - C.O.: Ou seja, além de estar bastante envolvida com a aula, ela procura estudar em casa, o que é até incomum nesta idade, pois se tratando de aula de música, raramente os alunos estudam o conteúdo em casa.

Al, um menino novo, também de Guaíba, reclama, em tom de lamento, que a música nova é muito difícil - C.O.: de fato, para um estudante de 9 anos e iniciante em flauta doce, a música Maluco Beleza é bem difícil!). (D.C., Obs. 9, abr/08).

É importante destacar que em vários momentos foi possível registrar episódios que incluíram esse engajamento de estudo em casa, como Ana Carolina expõe na entrevista:

P.- *E tu consegues estudar em casa? Tua família te apóia?*

Ana Carolina - *Ah, eu limpo a casa da minha irmã casada, daí ela pede que eu toque depois de limpar. Eu sempre toco às quintas-feiras pra ela, quando limpo a casa. Minha mãe prefere que eu toque de dia, então estudo mais no pátio. (C.E., Ana Carolina, jun/08)*

Funk foi repetido inúmeras vezes, em atividades momentaneamente exaustivas, mas os alunos mostravam empenho e persistência.

Ficaram a aula inteira com essa música, em função de uma apresentação musical agendada. Mesmo cansadas, as crianças parecem interessadas em resolver a música, pois demonstram gostar muito do repertório, parcialmente escolhido por eles mesmos. (D.C., Obs. 3, out/07)

A repetição exaustiva do estudo e execução da mesma peça não era um empecilho para a aula, já que os alunos desejavam muito superar suas dificuldades e realizar uma boa apresentação musical.

Depois de uma aula inteira trabalhando a música Maluco Beleza com a monitora Ana, a professora Júlia retorna da reunião e solicita que toquem “todos juntos” para ela ouvir o resultado do trabalho. Impressionante a paciência da turma ao repassar o repertório! -- C.O.: Não é comum, nessa faixa etária, alunos permanecerem concentrados e engajados com energia, tanto tempo na mesma música! (D.C., Obs. 12, jun/08).

Ao concordar com a opinião da professora Júlia sobre o desempenho dos sujeitos, os quais ela considerava muito musicais, podemos argumentar, portanto, que essa musicalidade não ocorre de forma completamente espontânea. Ela denota grande engajamento na prática coletiva e estudo individual, estando esse envolvimento relacionado a outros fatores também, como contexto familiar e apresentações musicais, o que gera uma intrincada rede de conexões.

6.1.3 Acesso à técnica, criação e leitura musical: *“Mais flauta, tocar rápido, tocar bonito”*

Em uma das primeiras aulas observadas, o grupo me encanta com sua preocupação em alcançar uma performance expressiva. Depois de ensaiarem várias vezes a música “Planeta Água”, ainda não chegaram a uma execução musical satisfatória, pelo menos na opinião do extrovertido Juan:

A professora Júlia pede que voltem para a partitura do Planeta Água. Rapidamente Juan diz: - Não é para tocar...como se estivesse morrendo!! (risos de todos). Tocam em conjunto novamente, e agora fica bem mais claro e entrosado. (D.C., Obs. 2, out./08).

Ao longo de dois semestres de observação, a formação heterogênea do grupo acentuou-se. Aos alunos que integravam o projeto desde o início e que já possuíam iniciação musical com a professora Marília, somam-se novos integrantes, alguns inexperientes no estudo da flauta doce, outros com vivências em escolas de música.

Hoje é o primeiro dia de observação do segundo semestre e percebo que o grupo cresceu em número e heterogeneidade. Mais crianças de Guaíba estão comparecendo, além de novos alunos do Colégio, residentes em Porto Alegre. Alguns novos de Guaíba parecem menores em idade e todos são iniciantes, mas já fazem aulas paralelas com a prof. Marília. Começam a tocar Funk. [...] continuam sob a coordenação e orientação paralela em Guaíba com a professora Marília e são maioria. Agora Pati está mais solta, formando um subgrupo com suas amigas e colegas do Colégio: Cléo e Mada. As três possuem experiência anterior em flauta doce e lêem partitura com certa fluência, por isso conseguem “alcançar” os antigos de Guaíba na execução do repertório, pois já tinham experiências anteriores em outra aula de música fora do Colégio. Os “pequenos” novos de Guaíba ouvem atentamente os colegas tocando, e conseguem tocar com o grupo somente o início do arranjo, que já sabem de cor. (D.C., Obs. 8, abr/08).

No aspecto do desenvolvimento técnico dos alunos com o instrumento, há características que se repetem, conforme as experiências que cada um vivenciou. Vários alunos do grupo de Guaíba têm, por hábito, “morder” a flauta, na tentativa de “segurá-la” com os dentes para “não cair”. Consegui constatar esses vícios com mais clareza quando substituí a professora Júlia, a seu pedido, ministrando uma aula para eles e elaborando o registro do diário de campo logo após o término da aula.

Lina segue segurando a flauta com os dentes, sem conseguir, portanto, articular as notas. Vic é a mais motivada a fazer uma boa articulação e estava conseguindo, o que significa que seu som se destacava entre os colegas por estar muito próximo daquele combinado e ensaiado entre nós no momento anterior. Pati possui um som bastante regular, com boa articulação também, porém mais doce. Paulo e Ana Carolina tocam com articulação excelente, tornando a melodia mais claramente bem conduzida. Mada toca sem articular, fazendo um “deeee” longo - C.O.: que estranho, logo ela que é tão expressiva!. Juan apresenta um pouco de dificuldade em articular mantendo o sopro constante, pois ficava sempre com sopro fraco. Ele vem dedicando muita energia para conseguir executar músicas com exigência alta na digitação e acaba desprezando um trabalho mais sofisticado com a articulação. [...]. - C.O.: percebo que, de um modo geral, os alunos conseguem reproduzir a articulação, compreendendo o movimento da língua. Mas ainda não estava automatizado, por isso esqueciam de articular no meio das seqüências musicais. (D.C., Obs. 11, mai/08).

De acordo com esses dados, creio que seja preciso automatizar alguns procedimentos técnicos para dar fluência à execução musical, pois isso permite que o sujeito fique concentrado na expressividade do discurso musical.

Nessa mesma aula testemunho estratégias encontradas pelos próprios sujeitos, na resolução de problemas enfrentados:

Pergunto qual a outra música devemos ensaiar para a apresentação e respondem que é o Funk (arranjo de J. Presser que inclui trechos de alguns dos funks mais famosos dos últimos anos). Polifonia bastante complexa, foi um grande desafio para a turma em 2007, mas agora os mais velhos já tocam com segurança, enquanto os pequenos ouvem com atenção. Os alunos começam a tocar sem partitura (vários a perderam) para me mostrar como sabem de cor. Na primeira tentativa perdem-se por não conseguir manter a contagem dos tempos corretamente, adiantando-se em relação às vozes, provocando desencontro geral. Em seguida à performance, conversam entre si, tentando identificar os problemas. [...] Coordeno as entradas, e eles executam com perfeição. (D.C. Obs. 11, mai/08).

O estudo do arranjo *Funk* trouxe grandes progressos técnico-musicais para a turma, mas acredito que a sensibilidade e carisma da professora Júlia também contaram pontos no engajamento pessoal dos alunos. A sensibilidade de buscar um arranjo que contemplasse trechos de músicas que estão presentes no cotidiano dos alunos seja pelo rádio, *shows*, ou programas de televisão assistidos por eles não era uma atividade isolada, mas, sim, natural a toda sua ação pedagógica.

Essa música acabou simbolizando o perfil heterogêneo do grupo, composto por integrantes que já conseguiam tocá-la de cor com êxito, outros que lembravam de alguns trechos e ainda estavam tentando estudá-la com a partitura e os novos, que conseguiram aprender ouvindo os colegas “veteranos” e tentando decorar pequenos trechos, notadamente introdução e refrão.

A concepção de uma boa execução musical para os alunos significava tocar as notas certas, e depois conseguir tocá-las rapidamente. Ou seja, mesmo que haja pouco som, (som fraco em função do pouco ar emitido no tubo da flauta), mesmo que a articulação esteja “mole”, imprecisa, irregular, os sujeitos valorizam a execução daquele aluno (colega) que toca rápido e com as posições certas dos dedos na flauta doce.

Saber muitas notas na flauta doce, entre as naturais e alteradas, e tocar com desenvoltura era um desejo dos alunos presente nas aulas. Isso era reforçado pelo repertório, o qual apresentava grande exigência também no quesito “digitação”. Essa vontade de tocar rápido foi verbalizada muitas vezes, seja em elogios de alunos aos colegas, seja por referências a artistas ou Cds que apresentavam “músicas rápidas” (portanto, para eles, “difíceis”), seja nas entrevistas, onde destaco a fala de Ana Carolina, ao ser questionada se havia algum aspecto a melhorar como flautista:

Pesquisadora – *Como tu imaginas teu futuro em relação à música?*

Ana Carolina - *Queria tocar mais.*

Pesquisadora - *Mais o quê?*

Ana Carolina - *Mais flauta, tocar rápido, tocar bonito.*

Pesquisadora – *Bonito como?*

Ana Carolina – *Ah, eu queria tocar mais bonito...tocar bonito assim que tu e a sora!*
(C.E., Ana Carolina, jun/08).

A concepção geral dos alunos no que se refere a tocar bem era “tocar bonito é tocar rápido”. Esse tipo de concepção não está limitada à faixa etária ou ao conhecimento musical específico do grupo observado. Em distintos eventos, concertos ou situações de aula, ouvi comentários parecidos. E, em geral, os movimentos rápidos das obras musicais tocadas é que chamam a atenção do público. Orientei diversos alunos que não gostavam de tocar peças lentas ou que evitavam estudar movimentos lentos de sonatas, por exemplo. Esses alunos argumentavam que não era necessário estudar, já que era constituído por notas longas e andamento lento, e que não chamaria a atenção do público. Mas bastava entrar em aspectos como afinação ou sonoridade - e a necessidade de expressar nuances de dinâmica e timbres, assim como aspectos da ornamentação ou caráter musical - que essa concepção de “lento é fácil e rápido é difícil” era substituída pela idéia de que tocar uma peça lenta apresentava, muitas vezes, maior complexidade na interpretação.

No entanto, é necessário ter cuidado em relação a possíveis generalizações sobre as concepções do grupo investigado. Apesar de não ter percebido, durante as observações, satisfação dos sujeitos em interpretar as peças lentas do repertório, é interessante relatar um episódio ocorrido após a conclusão da coleta de dados. Retornei ao grupo, por solicitação da professora Júlia, com o objetivo de realizar uma performance comentada, em forma de mini-concerto. Selecionei peças de diferentes períodos e toquei com flautas variadas. Ao concluir uma música lenta da renascença, uma das alunas (Ca) pareceu querer falar alguma coisa, no que a professora Júlia intercedeu. Essa aluna estava bastante comovida, e disse timidamente, que preferia não comentar nada, pois poderia chorar na frente de todos. Ou seja, ao ouvir uma peça lenta, ficou profundamente tocada, a ponto de ficar com a voz embargada. Interessante observar que os colegas prestaram atenção na cena de forma respeitosa com Ca, absortos na apreciação musical e no diálogo que estava ocorrendo naquela aula de encerramento do semestre (dezembro de 2008). Este é um pequeno recorte que demonstra a sensibilidade dos sujeitos desta pesquisa, e um profundo engajamento na escuta ativa.

6.1.4 Contexto sociocultural: *“Eles têm orgulho de mim, me incentivam.”*

O fator socioeconômico foi destacado nas primeiras descrições feitas pela professora Júlia e torna-se mais relevante à medida que os alunos de Guaíba surpreendem pela motivação e engajamento, tentando superar todas as dificuldades financeiras que enfrentam. As carências econômicas do grupo originaram episódios comoventes em diversas ocasiões, como no primeiro contato:

As crianças trajam roupas simples, surradas e muitas com tamanho incompatível a elas, provavelmente por serem peças de vestuário “herdadas” de parentes. As meninas possuem cabelos compridos e estavam vestindo calças jeans ou cotton. Os meninos usavam bonés, casacos com capuz, calças de abrigo largas e tênis, tudo muito velho (“surrado”). (D.C., Obs. 2, out/07).

A aluna Mari, apesar de sentir bastante desconforto em função de um sapato inadequado, participa da aula sem verbalizar incômodo algum, tocando todo o tempo com o grupo.

Mari chama minha atenção hoje, pois no lugar de sua meiguice de sempre, está com feições tensas, parecendo sentir algum tipo de dor. Ainda assim, participou da aula de forma atenta, procurando corrigir suas dificuldades com o repertório novo. [...] - C.O.: Só no final da aula fui entender o que a incomodava. Discretamente, a vejo tirando o pé do sapato, sem meia. Estava com bolhas nos pés...seu sapato parecia um modelo masculino, maior uns dois números que o seu pé. (D.C., Obs. 12, mai/08).

Mari ingressou em 2008 e demonstra enorme envolvimento com a aula de música, buscando apreender tudo que se passa durante a aula, a fim de alcançar o nível dos demais.

Ana Carolina, um dos sujeitos que desenvolveu mais acentuadamente sua musicalidade nas aulas de flauta doce, retrata, com sua fala suave, a sua realidade de estudo do instrumento.

Pesquisadora - E o que tua família acha de tu estudares música?

Ana Carolina - Ah, eu gosto, minha irmã também gosta. Minha irmã conta histórias e vai fazer 13 anos, daí eu toco com ela, ela me pede que eu toque. Tenho cinco irmãos, mais minha mãe, então não dá pra ficar tocando em casa, né? Quando a minha mãe tá em casa ela diz pra eu tocar no pátio, porque ela trabalha muito e fica cansada. Daí eu toco no pátio. A gente tem tv na sala, então toco no pátio pra não incomodar. (C.E., Ana Carolina, jun/08)

Durante as entrevistas, também foram coletados dados que demonstravam dificuldades econômicas dos sujeitos, como o pagamento da mensalidade, ainda que fosse de um valor bastante acessível. Destaco, também, o auxílio da professora Marília, sempre presente nos momentos difíceis.

Juan – “Pra pagar os dez reais da flauta aqui, tem que pagar isso por mês né, e às vezes a gente se aperta, mas daí até a profe Marília ajuda, meus pais dão um jeito. Não pode nunca faltar o dinheiro da flauta, eles acham importante pra mim”. (C.E., Juan, jun/08).

Paulo e Juan, apesar de possuírem um contexto socioeconômico bastante desfavorável, integram um ambiente familiar que estimula o aspecto do estudo individual:

Pesquisadora - E o que tua família acha de tu estudares música?

Juan - Gostam, até esses tempos o pai disse que fica ruim ficar sem ver a gente tocando, que sentia falta de ouvir tocando. Eles têm orgulho de mim, me incentivam. A profe Marília cobra bastante, ela é chata no bom sentido. Eu aprendo a ser mais responsável, até minha mãe dizia pra eu não desistir porque tava mais concentrado agora. Eu era meio desinteressado, daí quando comecei a estudar flauta ela [a mãe] diz que eu melhorei. (C.E., Juan, jun/08).

Pesquisadora - E tu consegues estudar em casa? Como é a tua família?

Paulo - Bem, eu moro com meu pai, minha mãe, minhas duas irmãs e dois não moram mais lá porque já casaram. Meus pais vão no baile popular, gostam de música, gostam de dançar. Eu estudo em casa, as músicas que pedem pra apresentação. Às vezes dava cansaço de estudar, daí meu pai falava que era importante eu estudar [...]. (C.E., Paulo, jun/08)

Por este relato, podemos perceber, também, o valor que estudo de música possui para seus pais. Mesmo encontrando-se em dificuldades financeiras, esforçam-se para manter o pagamento da mensalidade. A família de Juan também procura oferecer um espaço no qual possa fazer o que mais gosta: estudar flauta e ver seus Dvds prediletos.

Juan - Eu comecei a me inspirar com o Tom Jobim. Eu vi ele tocando vários instrumentos, acho que violão e piano, tocando bem rápido daí eu falei: "Um dia eu quero ser que nem esse cara". (C.E., Juan, jun/08).

Para as três alunas de Porto Alegre, a aula de música era vista como um campo de lazer. Apesar de possuírem 100% de assiduidade nas aulas, seu comportamento era mais descontraído, por vezes até mesmo disperso, como em uma das últimas observações realizadas, durante uma aula na qual a turma de Guaíba estava ausente:

Parece uma aula desestruturada: a monitora Ana tentando propor atividades, e as meninas rindo e conversando. Chegam a sentar no colo da monitora, em meio a risadas e deboches. Poderia ser um momento de descontração, mas percebo que a monitora não está gostando da situação [...]. - C.O.: Sem as crianças de Guaíba, extremamente bem comportadas, as alunas mostraram-se bastante imaturas. (D.C., Obs. 14, jul/08).

Em sua entrevista, Cléo comenta que a família “acha legal” que ela estude música, desde que não atrapalhe o colégio.

Sendo assim, podemos observar uma importante diferença entre os alunos de Guaíba e os de Porto Alegre em relação à influência do contexto sociocultural. Em Guaíba, mesmo que o fator socioeconômico seja dificultoso, a família não deixa de apoiar os estudos de música. E, quando deixa, como vimos no relato de Ana Carolina, a motivação pessoal em estudar é suficiente para superar essa barreira, pois os sujeitos ou familiares demonstram entender a importância da música como forma de integração sociocultural, na melhoria da concentração e comportamento e, até mesmo, como uma forma de sustento futuro.

6.1.5 Apresentações Musicais: “*Tocamos muito bem!*”

As apresentações musicais consistem em grande estímulo para estudantes, gerando expectativas, acelerando o processo de estudo, contribuindo, quando bem conduzidas, para a desenvoltura da capacidade de expressão individual e coletiva.

Chegou o esperado dia: a apresentação musical (e estréia da maioria dos integrantes). A Reitoria da UFRGS encontra-se lotada, com um animado público presente, composto por amigos, familiares e colegas do Colégio. Alguns poucos parentes dos alunos de Guaíba estão presentes, mas a expectativa e ansiedade são enormes entre eles. (D.C., Obs. 5, Nov/07).

Nesse mesmo dia, registro a performance de palco do grupo. Apesar de alguns erros cometidos, sentem-se tranqüilos em função da receptividade do público:

A apresentação foi bastante nervosa. Tocaram o Funk, com acompanhamento de percussão (que não havia sido ensaiado!). O grupo se perdeu um pouco, havia dificuldade de ouvir o retorno no palco, mas, como o público estava receptivo e “simpático”, ficaram mais seguros e seguiram tocando. A forma da música não ficou clara (um pouporri de funks populares), especialmente no momento do solo de Vic, mas a introdução e a finalização foram bem empolgantes. (D.C., Apresentação Musical II, Nov/07).

Em uma apresentação musical realizada no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, percebo a ação permanentemente protetora da professora Marília.

A professora Marília estava preocupada se estavam com fome e convidou-os a lanchar no bar. Ela me relatou que um de seus alunos já desmaiou numa apresentação porque estava há muitas horas sem comer. (D.C., Apresentação Musical II, nov/07).

Durante o mês de julho de 2008, o grupo apresentou-se em diversas ocasiões, nem sempre por mim registradas. Mas destaco a grande animação do

grupo com a oportunidade de conhecer pessoas e lugares novos, e como era prazeroso tocar nessas ocasiões.

Os alunos estão muito animados, comentando também sobre a apresentação ocorrida quatro dias antes, na cidade de Montenegro, quando tocaram em um encontro de flautistas [...]. Pergunto a Juan se tocaram bem, e ele diz que tocou muito mal. Logo os colegas que estavam próximos rebateram que haviam tocado muito bem, informação confirmada pela professora Marília. Também comentaram que foi muito bom encontrar outros estudantes, passar um dia inteiro em numa cidade diferente, e que o passeio foi ótimo. [...] A professora Júlia me relata que os pequenos corriam pelos corredores, subiam e desciam pelo elevador, pois nunca tinham andado nesse tipo de equipamento de transporte! (D.C., Apresentação Musical III, jul/08).

As crianças constataram que as apresentações musicais também são um momento de forte interação musical entre os colegas e integrantes de outros grupos, com os quais se comparavam e buscavam superar de forma construtiva.

Como já constatou Hikiji (2008), jovens que sabem tocar poucas notas em um instrumento podem ensaiar durante horas, envolvendo e alterando o cotidiano da família ao participar das apresentações nos mais diversos horários.

Podemos considerar a performance de palco como um motivo impulsionador de estudo e engajamento, que envolve familiares, amigos, colegas e até estranhos na preparação e como expectadores na platéia. Também esse aspecto foi contemplado no trabalho com a Orquestra de Flautas, mas cabe mencionar que ele não o conduziu como fator prioritário, ou seja, as apresentações musicais existiram dentro de uma necessidade do contexto – como exemplificação de um trabalho na busca de consolidação do grupo ou convite de integração com outros grupos musicais, entre outros motivos. Apesar do trabalho do grupo ter sido direcionado à preparação de repertório para apresentação em diversas ocasiões, percebi uma preocupação da professora Júlia em oportunizar um aprendizado enriquecido por atividades variadas. Assim, mesmo em épocas de ensaios mais intensos, ela não deixou de permitir que ocorresse o momento semanal chamado “Divertimento”, que os alunos tanto apreciavam. Esse é mais um fator que ressalta a capacidade de diálogo e sensibilidade no planejamento pedagógico-musical da professora Júlia, o que forma um conjunto de atividades significativas no desenvolvimento musical do grupo.

6.2 Conclusões: como se dá o desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce

Ao elencar alguns dos fatores os quais julguei de maior relevância no desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce, gostaria de concluir esse capítulo destacando o papel da atividade musical coletiva e das ações que geram sentido no fazer e na aprendizagem. Permeando todos os fatores anteriormente apontados, de forma integral ou parcial, as ações coletivas possibilitaram um crescimento do grupo como um conjunto de sujeitos que possuem o mesmo objetivo: fazer música através da flauta doce, e fazê-lo de forma expressiva e prazerosa.

A identidade do grupo formou-se a partir de características de cada sujeito, mas constituiu-se como uma “entidade coletiva”. No grupo, histórias pessoais – trágicas, comuns ou felizes – somam-se a saberes e ações, formando um mosaico colorido e instigante de fatores, responsáveis por uma aprendizagem que possui sentido no grupo. Segundo Becker (2002), crianças e adolescentes não deixam de fazer alguma coisa por ser difícil, mas porque não tem sentido para eles.

No contexto da presente pesquisa, pude testemunhar a superação do grupo nos aspectos técnicos e musicais. Essa superação foi possível pelo engajamento coletivo e pessoal de estudo dos integrantes do grupo, no que a forma de construção do repertório configurou-se como elemento decisivo. Um fator que influenciou diretamente o desenvolvimento da musicalidade do grupo foi a abordagem pedagógica, promotora e facilitadora da musicalidade, sem deixar de apresentar elementos técnicos de execução instrumental e leitura de partitura. Através de dados coletados em entrevistas e observações, constatei que o contexto sociocultural é um importante elemento motivador, mas não pode ser considerado como fator preponderante no desenvolvimento musical dos sujeitos, uma vez que se verificou excelente desempenho e engajamento pessoal em sujeitos provenientes de contextos familiares desfavoráveis. Por fim, mas não menos importante, a motivação gerada pelas constantes apresentações musicais foi significativa, direcionando o trabalho do grupo na preparação do repertório de forma coletiva e individual.

Para a professora Júlia, as crianças são musicais porque conseguem realizar ações como tocar de cor, finalizar músicas e participar ativamente do processo de desenvolvimento do grupo de forma espontânea e competente.

Apesar de possuírem algumas deficiências técnicas na execução instrumental, o grupo, de um modo geral, consegue superá-las e executar as músicas com expressividade, seja por imitação do movimento dos dedos da professora (buscando acertar a digitação), seja concentrando-se na partitura ou na execução memorizada.

Mesmo os alunos novos possuem uma boa sonoridade e a produzem de forma espontânea, o que nos leva a crer que esse indicador de musicalidade é acessível a qualquer estudante de flauta doce. Podemos supor, também, que a sonoridade é um dos primeiros, se não o primeiro indicador que poderia ser explorado, pois necessita apenas de ar – com a condução do mesmo no tubo da flauta doce – como matéria prima.

As aquisições técnicas de digitação e articulação, contudo, formam uma complexa rede de elementos que nem sempre se desenvolveram de forma gradual e regular. A diferença percebida entre os alunos novos e antigos se deu a partir da desenvoltura na digitação (os antigos conhecem mais notas na flauta doce e conseguem executá-las mais rapidamente). Mesmo aqueles sujeitos que não conseguem articular regularmente procuram separar os sons com outros recursos, como a interrupção do ar através do movimento de abrir e fechar a boca. E a digitação, de um modo geral, é o primeiro ponto técnico perseguido enfaticamente pelos alunos – eles querem tocar rápido, e nem sempre priorizam a sonoridade.

Nessa direção, acredito que não haja uma ordem rígida no desenvolvimento desses indicadores, mas uma seqüência dinâmica de aquisição de habilidades, conforme os interesses e necessidades de cada sujeito e a abordagem da professora na condução do grupo. Há uma interdependência entre a digitação, articulação e sopro, mas os sujeitos encontram estratégias de compensar a falta de agilidade em um dos elementos, buscando a resolução dos problemas de forma espontânea e criativa.

Coordenar essas habilidades – sopro, articulação e digitação de forma concomitante à leitura de partitura, no entanto, configurou-se como um grande

desafio no desenvolvimento do grupo. Em alguns momentos, cheguei a questionar-me: a leitura de partitura ajuda ou prejudica a construção da musicalidade do estudante de flauta doce?

Diferentemente de outros instrumentos musicais como piano e violão, a flauta doce não é confortável ao flautista que deseja olhar para si mesmo enquanto toca, tentando acompanhar o movimento de suas mãos e dedos ao tocar – para isso, normalmente, estuda-se em frente a um espelho. Por isso, o apoio visual tem um papel diferenciado, e a referência de alturas, por exemplo, não é direta: nem sempre que as notas “sobem” na altura, os dedos acompanham esse movimento sonoro. Por outro lado, a memorização de uma música na flauta doce justamente não possui um apoio visual das posições (da digitação dos dedos), obriga que o flautista busque outros recursos. Dessa forma, para memorizar a música o estudante de flauta doce deve ouvi-la ou lê-la na partitura diversas vezes. Esta pode ser uma explicação razoável para o fato de que os alunos observados, ao já terem lido ou decorado a partitura, ficavam “olhando para o nada” ou para a professora, a fim de imitar seus movimentos, mas nunca para seus próprios movimentos ao tocar.

A partitura, portanto, não deveria ser um impedimento para uma execução musical expressiva, pois o estudante pode olhar para frente, já que normalmente não possuirá o ímpeto de olhar a si mesmo tocando. No entanto, quando o aluno está concentrado na leitura de partitura, muitas vezes esquece-se de soprar adequadamente e articular com clareza. O que pesa, na verdade, é a complexidade das atividades e seu acontecimento simultâneo: não é possível ler partitura e tocar com desenvoltura e musicalidade ao mesmo tempo, pelo menos nesse estágio em que os sujeitos da pesquisa se encontram. Ou tentam entender a partitura e memorizar a música, ou tocam de cor as músicas já sabidas.

As estratégias das crianças acontecem por aproximações do que elas julgam ser um modo de aprender. Guiam-se por aspectos mais imediatamente acessíveis ou visíveis, como imitar o movimento dos dedos da professora.

O que constatei no campo de pesquisa foi a importância da motivação pessoal e coletiva para a construção de uma performance expressiva. Exemplo disso vem do repertório já que, mesmo aparentando ser tecnicamente superior ao que o grupo poderia executar, pôde ser eficazmente interpretado em apresentações públicas. Ao fazer sentido para os sujeitos, as músicas selecionadas por eles ou

propostas pela professora Júlia foram estudadas com afinco e interpretadas de forma expressiva pelo grupo.

No complexo e dinâmico processo de desenvolvimento da musicalidade, a imitação de um modelo a seguir, como o som da professora ou a destreza na digitação de um colega, foi um fator relevante na investigação. Quando eles combinam estratégias entre si, ou procuram ouvir a professora ou os colegas mais experientes, estão centrando sua atenção na audição, que desenvolve uma sofisticada percepção dos sons que almejam saber produzir.

Cada componente do desenvolvimento da musicalidade cria ramificações que os une entre si, formando laços de interdependência que asseguram os avanços na compreensão de como produzir uma melhor sonoridade, um fraseado expressivo ou uma execução fluente, gerando habilidades e conhecimentos novos.

Acredito, portanto, que o desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce é marcado pela capacidade crescente de coordenar diversos elementos que fazem parte do contexto do fazer musical. As coordenações tornam-se mais complexas, não só por envolver mais elementos, mas porque a conexão feita gera sentido musical expresso na performance.

A aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber-fazer, que possibilita a expressividade na performance. Essa aprendizagem nova, por sua vez, também se amplia e se modifica durante o desenvolvimento da musicalidade.

Podemos dizer, dessa forma, que o desenvolvimento da musicalidade não é uma trajetória que se dirige a um determinado alvo onde se quer chegar de modo definitivo, mas experiências em um processo contínuo, sem que possamos definir um ponto inicial ou um marco final.



C O D A

A essência desta investigação originou-se a partir de duas linhas temáticas: *musicalidade e flauta doce*. Nesse trabalho, portanto, abordei os diversos usos da flauta doce no ensino e na performance, e como a musicalidade permeia os saberes e práticas em estudantes do instrumento. Almejei contribuir com esse processo ao apresentar e analisar os resultados da pesquisa, sem deixar de traçar a rede de conexões da qual fazem parte.

Não realizei um estudo específico sobre a afetividade, justamente por entendê-la como intrínseca ao desenvolvimento musical e ao desenvolvimento humano como um todo. Para Piaget (1954), a afetividade impulsiona a ação, sendo necessária à constituição da inteligência. As relações afetivas do contexto familiar, a expressão das emoções na performance, os sentimentos atribuídos à aula de música e à flauta doce, as relações de amizade entre os colegas e professores, enfim, englobam um complexo e dinâmico conjunto de sentimentos.

Cada um dos indicadores selecionados, a recordar, sonoridade, fraseado, fluência na execução musical e interação musical, poderia originar, por si só, amplos estudos, o que esta pesquisa não poderia alcançar por questões de objetivo, tempo e espaço. No entanto, acredito que o presente trabalho poderá corroborar a reflexão e a prática entre professores e estudantes do instrumento, no momento em que procura fomentar o debate acerca do desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce e os fatores que o influenciam. Mesmo esses fatores poderiam ser reduzidos, ampliados ou agrupados de forma distinta, mas configuraram-se elementos relevantes no contexto da presente pesquisa, através do meu olhar como pesquisadora. Evitaram-se, portanto, possíveis generalizações na análise dos resultados, mas isso não as exclui na interpretação e na rede de relações que o leitor possa vir a fazer.

REFERÊNCIAS

ADAMI, Felipe Kirst. **Eterna Ciklo**: inter-relações entre concepções estéticas e processos composicionais na construção de um conjunto de composições. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Composição Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

AGUILAR, Patrícia Michelin. **Fala Flauta**: Um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce. Dissertação (Mestrado em Práticas Interpretativas). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ANTUNES, Jorge. Criatividade na Escola e Música Contemporânea. In: **Cadernos de Estudos**: Educação Musical 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 53-61.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Revista Em Pauta**, v. 18, n. 30 (jan./jun, 2007). Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 5-39.

AUGUSTIN, Kristina. **Um sobre a música antiga**: 50 anos de história no Brasil. São Paulo: Imprensa da Fé, 1999.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (Org). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1989, p. 97-124.

BARCELÓ, Bartolomeu J. **La génesi de la inteligència musical em l'infant**. Barcelona: Dinsic, 2003. Tradução parcial não publicada, de Esther Beyer. Porto Alegre, 2008.

BECKER, Fernando. Tomada de Consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 16, 1999, Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 17-22.

BECKER, Fernando. Conhecimento e Aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 16, 2002, Montenegro. **Anais**. Montenegro: FUNDARTE, 2002, p. 24-30.

BEINEKE, Viviane. **Canções do Mundo para Tocar** Vol. 1 e Vol. 2. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

BEINEKE, Viviane. O Ensino de Flauta Doce na Educação Fundamental. In: Hentschke, Liane; Del Ben, Luciana. (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 83-100.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas. **Lenga La Lenga**: Jogos de Mãos e Copos. Florianópolis: Ciranda Cultural, 2006.

BEINEKE, Viviane; MAFFIOLETTI, Leda de A. "Olha como eu escrevi a música": um pequeno ensaio sobre as diversas escritas musicais da criança. **Coleção Cotidiano Escolar**: o ensino de artes e educação física na infância, Natal, V.1. nº 1, p.36-42. 2005.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: Hentschke, L.; Del Ben, L. (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 101-112.

BLACKING, John. **How Musical is man?** Seattle e Londres: University of Washington Press, 1976.

BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. **Music, Culture and Experience**: selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 323-342.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1997.

BORGES, Álvaro Henrique; FONTEERRADA, Marisa de O. Trench. Abordagens Criativas no Ensino/Aprendizagem de Música Contemporânea. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, XVII, 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos (CD)**. São Paulo: PPGMUS UNESP, 2007.

BRASIL. Lei Federal n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 2008.

BRESLER, Liora. Metodologias Qualitativas de Investigação em Educação. **Música, Psicologia e Educação**, Porto, p. 5-30. 2000.

BUDASZ, Rogério. **A Música no Tempo de Gregório de Mattos**: Música Ibérica e Afro-Brasileira na Bahia dos Séculos XVII e XVIII. Curitiba: DeArtes/UFPR, 2004.

CASTELO, David. **Flauta Doce**. Disponível em: <<http://www.davidcastelo.com/flauta.html>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônicos (CD)**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CHUEKE, Zélia. A pluralidade cultural revelada em obras para piano de Marlos Nobre, Paulo Costa Lima e Mario Ficarelli compostas no séc. XXI. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, XVII, São Paulo. **Anais eletrônicos (CD)**. São Paulo: PPGMUS UNESP, 2007.

CLARKE, Eric. Understanding the psychology of performance. In: RINK, John. (Org). **Musical Performance: a guide to understanding**. Londres: Cambridge University Press, 2002. p. 59-72.

COOK, Nicholas; BORÉM, Fausto (trad.). Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. **Revista Acadêmica de Música** – n. 14, 110 p., jul – dez, 2006. p. 5-19.

CUERVO, Luciane. **Sonetos de Amor e Morte**. Registro sonoro em CD. Porto Alegre: FUMPROARTE, 2002.

CUERVO, Luciane. A construção do repertório para flauta doce em um projeto de inclusão social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18º, 2004a, Montenegro. **Anais**. Montenegro: FUNDARTE, 2004a, p.199.

CUERVO, Luciane. A Música Brasileira para Flauta Doce: uma proposta de democratização do acesso ao repertório. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13º, 2004b, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos (CD)**. Rio de Janeiro: ABEM, 2004b, p.635-641.

CUERVO, Luciane. A Expressão da Musicalidade com a Flauta Doce: Reflexões e Estratégias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, XVI, 2007, Mato Grosso do Sul. **Anais Eletrônicos (CD)**. Mato Grosso do Sul: ABEM, 2007.

DALDEGAN, Valentina. Inclusão da música contemporânea pela ampliação do gosto, através do ensino de flauta transversa para crianças iniciantes – Resultados parciais da Pesquisa. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, IV, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos (CD)**. São Paulo: USP, 2008.

ELLIOT, David J. Música, Educación y Valores Musicales. In: GAINZA, V. H. (Org.). **La Transformación de La Educación Musical a las puertas del siglo XXI**. Buenos Aires: Guadalupe, 1998, p. 11-32.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SCHMIDT, L. Discutindo o talento musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UFPR, 2005, p. 385-392.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SCHMIDT, L. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008, p. 423-429.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n. 21, p. 5 - 41, 2002.

FRANÇA, Cecília C. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 50-61.

FRANÇA, Cecília C. **Performance instrumental e educação musical**: a relação entre a compreensão musical e a técnica. Per Musi. Belo Horizonte, v.1, 2000. p. 52-62. Disponível em:
www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/Vol01_cap_05.pdf
Acesso em: 4 Nov. 2008.

FREGA, Ana Lúcia. **Metodologia Comparada de la Educación Musical**. Tese de Doutorado em Música, menção Educação. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), Colegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEMBRIS, Heiner. Historical Phases in the Definition of Musicality. Halle-Wittenberg-Alemanha: Martin Luther University, 1997. **Psychomusicology**, 16. p. 17-22.

GEMBRIS, Heiner. Research on Musical Development in a Lifespan Perspective – An Introduction. In: GEMBRIS, H. (Ed.). **Musical Development form a Lifespan Perspective**. Frankfurt: Peter Lang, 2006, p. 11-20.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. **Músico-Professor**: uma questão complexa. Revista Música Hodie. – v. 7, n. 1 (2007). Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/viewFile/1741/1707> > Acesso em: 15.Ago.2008

HALLAM, Susan. Musicality (Cap. 5). In: McPHERSON, GARY E. (Org.). **The Child as Musician**: A handbook of musical development. Nova York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O Cérebro em Transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HIKJI, Rose Satiko G. **Etnografia da Performance Musical**: identidade, alteridade e transformação. Horizontes Antropológicos, v. 24. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, jul/dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010471832005000200008&script=sci_arttext> Acesso em: 10 out. 2008.

HOUAISS, ANTÔNIO. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGNACIO, Camila Petry do Canto. **O repertório Sul-Riograndense para Flauta Doce**: um recorte entre compositores atuantes no século XXI. Monografia (Licenciatura). Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE, Universidade Estadual de Artes de Montenegro/UERGS. Montenegro, 2005.

ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.) **Em Busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção musical**. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

JOBIM, Tom. Uma obra patriótica. In: Chediak, Almir (Org.). **Songbook Tom Jobim, vol. 1**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990.

LANDER, Nicholas S. **Instrument of Torture or Instrument of Music ?** Disponível em: <http://www.recorderhomepage.net/torture2.html> , 2007. Acesso em : 10 mar. 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIMA, Sonia Albano de. O modelo de ensino artístico musical do homem contemporâneo. In: GAINZA, Violeta; LIMA, Sonia Albano de (Org) **Educadores Musicais de São Paulo: Encontros e Reflexões**. São Paulo: Editora Nacional, 1998. p. 69-75.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4º, 2001, Santa Maria. **Anais**. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais. Santa Maria: UFSM, 2001a. p. 53-63.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Produção musical: o outro lado da diversidade. **Revista da FUNDARTE** – v. 1, nº1 (jan./jun. 2001b). Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001b, p. 41-46.

MAFFIOLETTI, Leda de A. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MAFFIOLETTI, Leda de A. **A Escrita de Ritmos Simples**. Música na Educação Infantil. Porto Alegre, PPG-Faced (texto não publicado), 2007.

MÁRSICO, Leda Osório. **A Criança no Mundo da Música**. Livro com partituras e CD. Porto Alegre: Rígel, 2003.

MATTOS, Fernando Lewis de. Sonetos de Amor e Morte. In: CUERVO, Luciane. CD **Sonetos de Amor e Morte**. Porto Alegre: FUMPROARTE, 2002, encarte.

MATTOS, Fernando Lewis de, Sobre a multiplicidade da música contemporânea. In: PEREIRA, Lawrence Flores; ROSENFELD, Kathrin; BERNARDES, Júlio (Org). **Estética e arte contemporânea: entre a crise e a crítica**. Santa Maria: Letras, n. 28-29, 2004, p. 101-110.

MINAYO, Maria C. S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n.3, 1993, p. 239-262.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000 (7ª ed.).

MOTTA, Paulo. **A Música Como Linguagem**. Programa de concerto semi-didático. Juiz de Fora, 1993. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/pmotta/textos.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.

O'KELLY, Eve. **The Recorder Today**. Londres: Cambridge University Press, 1990.

OLIVEIRA, Maria Claudia S. L.. Vínculos Imaginários. **O Olhar Adolescente: os incríveis anos de transição para a vida adulta**, São Paulo, v. 2, Tempo de Paixões, Série Mente e Cérebro, p. 21-27. 2007.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: UFPR, 2006, p. 303-352.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. Monografia (Licenciatura). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 2007.

PEDRINI, Juliana. Orquestra de Flautas Doces do Colégio de Aplicação da UFRGS. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XVII, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos (CD)**. São Paulo: UNESP, 2008.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique, 1954.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIESLAK, Jonathan R. **The challenges of plurality within contemporary composition**. The Musical Times. Primavera, 2005. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3870/is_/ai_n13510124> Acesso em: 4 ago. 2008.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.

SINCLAR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

SLOBODA, John. **A Mente Musical**: A psicologia definitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: **Ler e escrever, compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2006 (4ª ed.).

SOUZA, Ronald Pagnoncelli de. **Nossos adolescentes**. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1996.

STEFANI, Gino (1987); ULHÔA, Martha (Trad.). **Uma Teoria de Competência Musical**. Música e Cultura. Revista On-Line de Etnomusicologia nº 2 – 2007. Disponível em: http://www.musicaecultura.ufba.br/numero_02/artigo_stefani_01.htm. Acesso em: 22 maio. 2007.

STORI, Regina. **A Flauta Doce no Ensino Superior**: Um Relato de Experiência. In: Simpósio Acadêmico de Flauta Doce, I, 2008, Curitiba. Relato de Experiência, Anais (no prelo). Curitiba: Escola de Belas Artes do Paraná, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Trad. de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm> Acesso em 09 dez. 2008.

TORRES, Maria Cecília de A. **Entre rádios, Tvs, toca-discos, walkmans: lembranças musicais de alunas da Pedagogia**. Revista UNIrevista – vol. 1, no. 2, abril -2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Torres.pdf > Acesso em: 10 Ago.2008.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSENBAUM, Anete. **Sonoridades Brasileiras: método para flauta doce soprano**. Curitiba: DeArtes, UFPR, 2008.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. **Aspectos Figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, PPGEDU. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/7828>> Acesso em: 15 Out. 2008.

YARBROUGH, Cornelia. Investigação por Observação. In: KEMP, A. et al. Ed. **Introdução à Investigação em Educação Musical**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 87-110.

ZAGONEL, Bernadete. **Que educação musical é essa?** Jornal Gazeta do Povo (artigo). Curitiba, 2001. Disponível em: <<http://www.artes.ufpr.br/departamento/docentes/bernadetez.htm>>. Acesso em: 12 Out. 2008.

ZUCKERKANDL, Victor. **Man the Musician**. Princeton, EUA: Princeton University Press, 1976.

GLOSSÁRIO

- **Articulação** – Movimento da língua que diferencia o ataque de cada nota. Historicamente, sempre esteve associada à flauta doce a necessidade de produção de uma variada gama de articulações, a fim de compensar a pouca potência sonora e recursos limitados de variação da dinâmica.
- **Digitação** – Movimento e combinação dos dedos ao fechar os orifícios da flauta doce, a fim de produzir as notas musicais.
- **Técnica** – Conjunto de procedimentos práticos que vem ao encontro da resolução de aspectos problemáticos da execução. No presente trabalho, a técnica exercida de forma consciente e aliada à busca de expressividade são concepções fundamentais.
- **Técnicas Expandidas** – Formam um conjunto de procedimentos técnicos de execução que ampliam a sonoridade e os recursos convencionalmente utilizados no instrumento até o século XIX. A partir da segunda metade do século XX, os compositores passaram a utilizar recursos que incluíam sons e efeitos sonoros diversos, antes nunca explorados no repertório *standard*. Na flauta doce, os recursos da técnica expandida mais solicitados hoje são: *frulato* (som “tremido”, resultado da emissão do ar com “r” repetidos), guincho (repentina emissão de ar com forte pressão), canto simultâneo ao sopro, vento simultâneo ao sopro (tocando com a boca aberta, como se soprássemos em uma garrafa), digitação percussiva (bater fortemente os dedos quando forma a posição da nota, tocando ou não), multifônicos (digitação e emissão de ar específicas que geram notas simultâneas), entre outros.
- **Expressividade** – Pode ser definida como a qualidade daquele que exprime idéias, emoções ou valores estéticos de modo fortemente significativo. (HOUAISS, 2001).
- **Criatividade** – Capacidade de inventar, criar, inovar, encontrar soluções inovadoras na resolução de problemas em qualquer campo do conhecimento humano. Podemos pensá-la, também, como a capacidade para elaborar e compreender um conjunto de significados, seja por meio de conhecimento formal ou intuitivo.

ANEXO 1

Termo de consentimento informado - participação e entrevista

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolve atualmente a pesquisa intitulada "Musicalidade na Performance com a Flauta Doce", sob responsabilidade de Luciane Cuervo, aluna do curso de Mestrado.

A pesquisadora fará a realização do levantamento junto ao à Instituição, mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano do funcionamento da instituição. A pesquisadora compromete-se a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones:(xx) xxxxxxxx ou por e-mail: lu_cuervo@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu (nome do participante ou responsável)
 _____ autorizo meu filho(a)
 _____ a participar desta
 pesquisa e da entrevista () **sim** () **não**.

Em caso positivo, concordo com a identificação de meu filho(a) como aluno da Orquestra de Flautas do Colégio xxxxx nos relatórios da pesquisa e publicações associadas () **sim** () **não**.

Concordo com a gravação da entrevista () **sim** () **não**.

Concordo com a utilização de correspondência eletrônica enviada e recebida e com uso de imagens minhas () **sim** () **não**.

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas a serem realizadas pelo Projeto () **sim** () **não**.

Porto Alegre, ____ de _____ de 200__.

(Ass. Responsável)

ANEXO 2

Funk

Arranjo de Jean Presser

The musical score is written for three vocal parts: Soprano I, Soprano II, and Tenor, and a piano accompaniment. The music is in 4/4 time and features a funk style with syncopated rhythms and a piano accompaniment. The score is divided into systems, with measure numbers 7, 13, 19, and 25 indicated at the beginning of each system. The piano accompaniment consists of a bass line and a treble line, both featuring syncopated rhythms and a steady eighth-note pattern. The vocal parts have lyrics that are not visible in the image.

31

38

45

51

57

ANEXO 3

DIÁRIO DE CAMPO: OBSERVAÇÃO 9: 04/04/2008, 14h-15:30h.

LUCIANE CUERVO

ORQUESTRA DE FLAUTAS DOCES - COLÉGIO

Sub-Grupo com a monitora Fernanda – ensaio na sala dos professores

Da esq. Para dir. Paulo, Nê, Ca, Juan, Mada, Pati.

Quando chego na sala de aula (14:05h), todos alunos já estão organizados em semi-círculo, ouvindo atentamente a professora Júlia comentar que, a partir de agora, haverá ensaios de naipes no início da aula e depois todos se encontrarão para fazer música no grande grupo. Ela argumenta que esse procedimento é necessário para que possam dar mais atenção a cada aluno, com a ajuda de duas monitoras bolsistas do Colégio.

A professora Júlia, portanto, segue lendo o nome dos integrantes dos subgrupos que serão atendidos por ela e pelas monitoras Ana e Fernanda hoje. Resolvo observar a aula de Fernanda, que segue para a sala de professores do Colégio junto com seis alunos: Paulo, Nê, Ca, Juan, Mada, Pati. – C.O: Esses alunos têm demonstrado um desenvolvimento muito interessante, por isso gostaria de observá-los em contato com outra professora.

Fernanda começa dizendo que gostaria de saber informações sobre cada um, como nome, o que gostam de ouvir e tocar, o que gostariam de fazer ali. No entanto, segue com seu próprio programa e “pula” as apresentações e manifestações dos alunos, um tanto ansiosa. Ela menciona que estudou no Projeto Prelúdio da PROEXT/UFRGS, o que se confirma por sugerir exatamente a ordem dos métodos de flauta doce pelos quais ela passou: Pedrinho Toca Flauta, vol. 1, Método para Flauta Doce Soprano, de Isolde Frank e peça avulsa do método Minha Doce Flauta Doce, de Mário Mascarenhas.

No início da aula a professora sugere duas peças formadas por semínimas, mínimas e colcheias. Eles escolhem “Pezinho”, folclore gaúcho em arranjo de Mário Mascarenhas. Letra: Ai bota aqui, ai bota ali o seu pezinho, o seu pezinho bem juntinho com o meu (2x). E depois, não vá dizer, que você já se esqueceu (2x). A composição apresenta parte A e B. A monitora Fernanda pede que leiam à primeira vista com a flauta. Há somente uma partitura para seis alunos, e pede que três fiquem na primeira voz e os outros na segunda. As crianças esforçam-se para enxergar a partitura, mas provavelmente vão acompanhando a música pela referência que têm na memória, já que se trata de uma música bastante conhecida no RS. Demonstram conhecer a música, vão tocando de ouvido, mas hesitantes, pois não conseguem ler a partitura. Então alguns tocam olhando para “o nada”, como Juan faz. Outros tocam olhando para Juan ou para a monitora, tentando imitar os movimentos dos dedos a fim de conseguir tocar. Tocam com tempos defasados, sem pulso regular e sentido de frase. Os alunos da 2ª voz estão dispersos... Em função de possuírem uma partitura somente, o outro grupo esperava bastante tempo até que fosse ler a música, e os integrantes da segunda voz nem puderam ler a peça completa. Quando tentavam ler a partitura, acabavam relaxando no andamento, numa clara tentativa de decodificarem um conjunto de símbolos gráficos que ainda não estão fazendo sentido para eles. – C.O: Ao reunir os seis flautistas para tocar a peça a duas vozes, obviamente foi bastante problemático, não só pela enorme distância da partitura em relação aos alunos, mas também porque não houve compreensão do arranjo e fluência no trabalho. Soou uma tentativa “travada”, com som pequeno, repleta de problemas técnicos: descontraído, sem articulação, som defasado em função da insegurança que faz com que soprem pouco, sem articulação, entre outros. As crianças pediram que o grupo toque mais rápido. - C.O.:

Querem que toquem em andamento mais rápido provavelmente para buscar uma noção de forma musical, já que lentamente não há fluência da música que conhecem “de ouvido”.

Alguns recortes:

JUAN: **está tocando com fluência, acompanhando a leitura** e interessado. Desenvoltura na digitação e leitura, mas pouco som (sopra pouco). Articulação “crua”, **sem trabalho**, ou seja, não está fazendo os golpes de língua necessários para precisar os sons.

PATI: Lê **música, acompanha bem** na digitação, acertando a posição dos dedos na flauta, O **som**, como de todos, está bastante **fraco**.

Os sujeitos Juan e Mada afirmam que, ao juntar as duas vozes, a monitora estaria alongando demais a nota final do primeiro motivo (e depoooois.....não vá dizer). Na verdade, ela está alongando, mas eles também estão suprimindo uma pausa. (e depois – pausa – não vá dizer). A execução final da peça na aula é bastante **disjunta**, apenas uma pequena parte das crianças toca até o fim, hesitante também. As crianças foram orientadas a manter o andamento; a monitora faz referência ao andamento de dança, dizendo que não deve ser rápido demais. Fernanda retoma o assunto do início da aula e pergunta o que gostam de tocar, e eles respondem que pop-rock (Juan), funk (meninas), baladas (geral). Fernanda diz que “devemos tocar aquilo que gostamos de ouvir”. Propõe a leitura de uma peça do livro “Amarelo”, - Método para flauta doce soprano, o Hino Alemão. **Eles lêem à primeira vista, com exceção de Mada que já estudou esta peça no Projeto Prelúdio. Contém mi agudo, eles gostam do desafio.** Neste momento a prof. Júlia entra na sala e sugere a utilização do metrônomo; a prof. bolsista mostra o equipamento, explicando que ele dá a “batida” para tocar a música. “A nota vai juntinho como o barulho faz”. “Todo mundo acha que este tempo está bom? Quero ver quem consegue”...Daí desistem da música e partem para outra, já que ninguém consegue acompanhar o metrônomo, nem mesmo a monitora ... Resolvem tocar “Parabéns a Você” do livro Amarelo, sempre com uma pequena partitura para 6 alunos. Tocam uma vez até o fim, repleto de erros **(parte de ouvido, parte tentando achar o lugar na partitura...)**; Descartam o Pedrinho Toca Flauta por dizerem que é coisa de “criança”. A execução é parecida com a música “Pezinho”, pois no momento em que tentam ler a partitura, acabam perdendo-se nos tempos, especialmente durações. **Aqui também há dificuldades de digitação**, pois a música exige mais em relação a este aspecto. A monitora termina a aula dizendo que é hora do momento coletivo.

Sigo o subgrupo até a sala maior, na qual os demais alunos já se encontram sob orientação da prof. Júlia. Ela encaminha a turma para o momento “Divertimento”, no qual as crianças participam de atividades variadas, que são descentralizadas da execução musical. Hoje a prof. propõe que escutem um CD com a flautista Michala Petri, a fim de perceberem alguns efeitos “diferentes” que a execução apresenta. A música escolhida é Encore for Michala, e a flautista executa com canto e sopro simultâneos, acompanhada de uma teorba. **As crianças ficam encantadas com a sonoridade, e começam a comentá-la,** mesmo enquanto a música está sendo executada, o que dificulta um pouco a escuta atenta dos demais alunos. A prof. estimula um debate sobre esses efeitos “inovadores”, próprios da música contemporânea, e passa a fomentar a experimentação sonora com a flauta doce, permitindo que os alunos experimentem cada efeito de forma lúdica. – C.O: a prof. Marília parece um pouquinho incomodada com o que ela chama de “bagunça”, e isso deve-se, provavelmente, à falta de familiaridade com esse tipo de repertório e procedimentos de experimentação coletiva livre. Da minha parte, adorei! Pena eu não poder ficar até o fim, já são quase 16h e preciso ir embora...(D.C., Obs. 9, abr/08).

ANEXO 4

TABELA COM DADOS SOBRE OS SUJEITOS OBS NO COLÉGIO, 2007-2008

FOCO DA PESQUISA: INDÍCIOS DE MUSICALIDADE: sonoridade, fraseado, fluência na execução instrumental (improvisação, memorização ou leitura de partitura) e interação musical.

Alunos (Pseud.)	Local	Idade sexo	Características Pessoais	Perfil Musical, início e fim das OBSs
1. Ana Carolina	G	12, F	Meiga e tímida, fala docemente. Na primeira fase de observações parecia não estar tão envolvida no processo coletivo de aprendizagem e não era muito assídua. Mas, aos poucos, retoma sua trajetória e mostra-se uma aluna bastante estudiosa e responsável. Esforça-se bastante para conseguir estudar música, já que não possui apoio da família.	Começa tímida também na sua expressão musical, insegura e discreta. Aos poucos se envolve e consegue participar do processo coletivo de execução e leitura musical; tecnicamente surpreende por progredir mais rapidamente que os demais colegas. Sonoridade doce, volume um pouco baixo, articulação boa, digitação razoável. Leitura insegura, mas lentamente vai assimilando os sinais da partitura e nome de notas.
2. Juan	G	11, M	Comunicativo, atento e participativo. Possui senso de humor sofisticado, encontrando palavras e frases interessantes e 'espirituosas' ao longo da aula. Muito ativo, estuda as músicas até decorá-las, apesar de ser um pouco desorganizado com o material da aula. Gosta de assistir a DVDs diversos e se inspira em Tom Jobim para estudar... Sua família vê na música uma forma de ajudá-lo a melhorar sua concentração, e mesmo como sustento futuro.	Desde o início chama a atenção pela expressividade. Ponto forte é a digitação ("tocar bem é tocar rápido"), mas a articulação não progrediu no mesmo ritmo. Não sopra muito, mas pela espontaneidade e raciocínio, consegue compreender a forma da música, debater idéias, resolver os problemas de execução musical. Sua digitação, apesar de rápida, possui "vícios" de má posição, mas tudo facilmente solucionável através de boa orientação, pois Juan é muito musical e tem facilidade de memorização.
3. Cléo	P	10, F	Ativa, nem sempre está atenta aos assuntos da aula, mas, sim, das amigas. Vê a música como um passa-tempo e se diverte ao encontrar as colegas do Colégio. Se percebe que não consegue acompanhar uma atividade da aula, retrai-se e observa a professora e os colegas.	Cléo possui experiência anterior com estudo de música, lendo partitura e conhecendo alguns princípios técnicos da flauta doce. Sua sonoridade (volume e qualidade da coluna de ar) é ótima, destacando-se na turma. Apesar de socialmente comunicativa (formando um trio suas melhores amigas Pati e Mada), em assuntos relativos à música ela não costuma manifestar-se na aula.
4. Paulo	G	12, M	Concentrado em sua aprendizagem, mas sem perder o bom humor. Vê a música como uma forma de sustento futuro e é apoiado pela família neste sentido. É um menino doce, observador, generoso, às vezes mais reservado do que extrovertido e sempre disponível para auxiliar a turma e a professora. Tem uma história de vida que	Excelente som, tem fluência na leitura e possui boa digitação. Muito participativo, consegue perceber a forma da música, os papéis de cada colega em suas vozes e nuances de afinação. Possui um fraseado musical muito claro e expressivo. Está sempre atento a características musicais da execução da turma, apontando questões a

			reúne dificuldades financeiras e dramas pessoais e familiares, a ponto de desmaiar de fome por estar muito tempo sem se alimentar.	serem resolvidas e auxiliando os colegas.
5. Te	G	12, M	Inseguro, descomprometido, agia conforme seu amigo Juan decidia. Conversavam bastante em aula. Parecia um pouco desmotivado, o que acabou se confirmando por ter deixado o projeto no 2º semestre de observação. Segundo Juan, foi porque a prof. Marília "pegava muito nos eu pé".	Ele possuía um som razoavelmente bem emitido, mas não conseguia acompanhar o progresso da turma e, especialmente, de seu colega Juan, com quem estava sempre junto. Seu fraseado era um pouco apático, inexpressivo. Conseguia homogeneizar seu som entre os colegas e acabava não chamando a atenção para os problemas.
6. Mada	P	11, F	Muito ativa, conversa bastante durante a aula e acaba dispersando os colegas. Possui experiência anterior com música e flauta doce, por isso muitas vezes age como se "já soubesse de tudo", quase de forma arrogante. É espontânea e gostar de mostrar sua posição perante a turma e professora.	Possui boa leitura, adquirida em sua experiência anterior ao projeto. Estuda no Projeto Prelúdio paralelamente, assim como a Pati. Digitação e som são razoáveis, mas deixa a desejar no fraseado. Mostra facilidade ao tocar flauta doce.
7. Pati	P	11, F	Bastante retraída, parece sentir-se à vontade apenas quando está na presença de Cléo e Mada, suas melhores amigas da aula de música e colegas no Colégio. Organizada com seu material e super pontual.	Possui um som doce, quase suave demais. Lê partitura com fluência, mas não executa a leitura rítmica com precisão na acentuação. Sua timidez deixa o som um pouco retraído também, mas acompanha as lições de forma atenta. Apesar da timidez, procura resolver seus problemas técnico-musicais sozinha ou observando a professora.
8. Dulce Maria	G	12, F	Comunicativa somente quando é solicitada, procura estar atenta à aula. Possui volume fraco na voz falada, mas não deixa de participar das brincadeiras e conversas informais dos colegas. É um pouco ciumenta em relação ao que os colegas fizeram e a reação da professora.	Se esforça bastante no desenvolvimento da leitura de partitura. Seu som é um pouco fraco, mas consegue articular as notas e apresenta um fraseado inteligível.
9. Mari	G	10, F	Faz parte da nova turma de alunos, ingressando no 2º semestre de observações. É bastante tímida, mas com um som e leitura de partituras surpreendentemente bons para a pouca experiência; tem bastante dificuldade financeira, mas parece ter o apoio da mãe para os estudos de música.	Bastante receptiva ao conteúdo da aula de música, iniciou os estudos de flauta doce recentemente, através do incentivo e orientação da professora Marília. Possui sonoridade doce, articulação surpreendentemente macia e caminha bem no aprendizado da digitação. O repertório do grupo é difícil para ela e seus colegas do subgrupo que entrou em 2008, mas ela é estudiosa e compenetrada.
10. Br	G	9, M	Um dos caçulas do grupo, está iniciando seus estudos musicais e permanece bastante tímido em sala de aula, apesar de "espoleta" fora da sala e do palco.	Procura tocar imitando os colegas e a professora. Está sendo iniciado na leitura e execução, mas sinto uma enorme pressão por parte dos colegas e da prof. Marília para que leia e toque "logo, como os outros".
11. Al	G	9, M	Sempre junto com Br, acabam participando timidamente das aulas de música, mas atentos. Fisicamente é parecido com Br, o que me confunde às vezes... ambos são	Parece-me com as mesmas características de Br, se esforçando para conseguir acompanhar a turma. Possui uma boa

			bastante magros e com baixa estatura, parecendo mais novos do que a idade representa.	sonoridade.
12. El	G	11, M	Tímido, meigo, bastante esforçado. Não se manifesta se está com dúvida, fica apenas observando atentamente a turma e a professora a fim de resolvê-las. Percebo que Juan implica um pouco com El, taxando-o de “bobo”.	Esforça-se para ler música, tem um som interessante para um aluno iniciante... como seus colegas, está sempre compenetrado, procurando imitar os demais ou a prof. Julia.
13. Ca	G	10, F	Comunicativa e afetuosa, olha tudo com surpresa e gosta de participar das conversas. Tenta se concentrar nas lições de música, mas tem dificuldade, sendo desviada por qualquer som ou ação à sua volta.	Possui um som quase “esganiçado” de tão forte e um pouco desafinado... mas progrediu muito rápido, especialmente no 2º. ano de projeto. Junto com Ana Carolina, tem conseguido progredir bastante na leitura de partitura.
14. Lina	G	10, F	Tranqüila, uma pré-adolescente com características típicas dessa fase: alegre, comunicativa, fala doce. Sempre que tem uma dúvida, não se intimida em perguntar para a professora ou os colegas.	Tem um volume de som interessante, pena agarrar a flauta com o maxilar travado, segurando a flauta com uma “mordida”. Por isso não consegue articular com a língua, pois há bastante tensão muscular. Sua digitação caminha bem, procura tocar em conjunto e compreende as estruturas.
15. Lê	G	9, F	É a “protegida” da turma por ser uma das menores. Adora estar na aula, está sempre alegre e falante. Conseguiu acompanhar rapidamente a evolução musical da turma.	Espontânea, conseguiu alcançar os “veteranos” mesmo sendo pequena. Toca de forma expressiva, um som um pouquinho imaturo, mas normal para seu estágio. Aprendeu as primeiras lições com os próprios colegas.
16. Nê	G	13, F	Retraída, participa das atividades, mas não manifesta opinião sobre as ações que fazem. É a mais velha da turma. Possui uma postura discreta, quase “seca”, e tenta resolver seus problemas na aula de música de forma solitária. Não foi muito assídua em 2008.	Difícil perceber seu som no grupo, pois procura não chamar a atenção. Parece-me que sopra pouco, mas consegue homogeneizar seu som no grupo; nas poucas vezes em que demonstrou opinião pessoal sobre a execução musical do grupo, me pareceu coerente.
17. Vic	G	11, F	Divertida, gosta de estar envolvida com as conversas paralelas. É agitada, mas não fica nervosa ao tocar, mesmo quando é solicitada a tocar sozinha, por exemplo.	Muito espontânea, progrediu bastante musicalmente. Toca com expressividade, consegue articular o som (certa vez me chamou para dizer “como ela já conseguia articular bem como eu tinha ensinado”). Tocou um solo improvisado e depois memorizado no “funk”, e saiu-se muito bem. Tem ótima noção de fraseado, costuma orientar a execução de seu naipe com propriedade.