Musichildren
Proceedings of the 1st International Conference
Music for and by children, p. 49-64

Novas músicas para novos flautistas: Relato de uma experiência

Cláudia Schreiner
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecntologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Brasil
claudia.schreiner@gmail.com

Resumo Considerando a limitação do repertório para iniciantes em métodos e álbuns de repertório no Brasil, o diagnóstico de dificuldades específicas sem justificativas biomecânicas ou cognitivas, a importância do repertório contemporâneo para flauta doce e flauta transversa, os trabalhos, métodos e álbuns com repertório variado para iniciantes e o contexto histórico de colaborações entre compositores e intérpretes em Porto Alegre, convidei compositores para escrever peças para flauta doce ou transversa a partir de uma lista de ideias e sugestões, trabalhei as peças em sala de aula, registrei minhas observações sobre o processo em diários, apresentamos as peças publicamente e as publiquei em caderno de partituras chamado *Novas músicas para novos flautistas.* Oito compositores escreveram trinta e seis peças. São contribuições para o repertório pela qualidade musical. Diferem em estilo, duração, construção formal, instrumentação, técnicas e conceitos explorados. O trabalho em aula revelou amplas possibilidades de usos didáticos, que incluem e extrapolam os objetivos que inspiraram a lista de sugestões. Incluem aspectos técnicos, conceitos teóricos, elementos de notação, desenvolvimento de estratégias de estudo, discussões estéticas e *performance* de repertório desde o início do estudo do instrumento. Os alunos demonstraram grande engajamento com o repertório: empenho em aprender e tocar, interesse, curiosidade, sentimento de valorização, construção de relações estilísticas e julgamentos estéticos. O excelente resultado pedagógico e artístico da experiência convida a repensar padrões e estereótipos de repertório infantil.

Palavras-chave flauta doce; flauta transversa; composição; performance; educação musical

Abstract Noticing that some students have specific difficulties which cannot be explained by biomechanical or cognitive reasons and that the flute and recorder repertoire for beginners published in Brazil is limited despite the relevance of contemporary repertoire and the tradition of collaboration between composers and musicians in Porto Alegre I asked composers to write pieces for the recorder or the flute based on a list of ideas for composition. These pieces were played in class, performed in concerts and published as *Novas músicas para novos flautistas*. My observations were noted in diaries. Eight composers wrote thirty-six pieces. All of them are contributions to the repertoire for its musical quality. There are differences in style, duration, musical form, instrumentation, techniques and explored concepts. Playing the pieces showed great possibilities of pedagogical use, including and expanding the ideas which inspired the list. Technical abilities, theoretical concepts, notation, developing of practice strategies, aesthetical discussions and performance of artistic repertoire since the beginning of the process of learning an instrument are among them. The excellent pedagogical and artistic result of these experience invites us to rethink children's repertoire patterns and stereotypes.

Keywords recorder; flute; composition; performance; musical education

Contexto

Trabalho regularmente com aulas de flauta doce e de flauta transversa desde 2011, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre e passei a integrar o corpo docente do Projeto Prelúdio - um programa de extensão com cursos de instrumento e grupos musicais para crianças e jovens de 5 a 17 anos. Na experiência em sala de aula e nas conversas informais com colegas de profissão, constatei que alunos com alguns anos de estudo destes instrumentos demonstram dificuldades em compreender e executar notas alteradas, tonalidades diferentes de Dó Maior, compassos ternários, unidades de tempo diferentes de semínima, bem como técnicas estendidas e linguagens contemporâneas. Surpreendi-me, pois estas dificuldades não parecem ser totalmente justificadas por razões cognitivas ou biomecânicas: dedilhados de notas alteradas, em flautas doces e em flauta transversa, não são necessariamente mais complicados que dedilhados naturais (importante notar que na flauta doce dedilhados de forquilha são mais complicados que dedilhados regulares[1]); técnicas estendidas aparecem naturalmente durante o processo de aprendizagem; compreender ritmos num compasso binário ou ternário não deveria ser tão mais difícil do que num compasso quaternário; e contar colcheias não deveria ser mais difícil do que contar semínimas.

O repertório para iniciantes de flauta doce e/ou flauta transversa disponível no Brasil em métodos e álbuns de repertório - como Frank (1980, 2002), Mönkemeyer (1985), Suzigan (2016), Rocha (2003), Tirler (1999), e Woltzenlogel (2008), por exemplo - ainda é limitado estética, rítmica e tecnicamente, com predomínio de obras tonais, em compasso quaternário, com mínimas, semínimas e colcheias, na tonalidade de Dó Maior, sem uso de técnicas estendidas. Este repertório é formado principalmente por peças provenientes do folclore brasileiro e alemão, peças do período renascentista e barroco e algumas composições novas seguindo os padrões mencionados acima[2]. O repertório contemporâneo, em contrapartida, ainda que seja parte importante do repertório para flauta doce e flauta transversa, aparece pouco na iniciação musical e/ou na iniciação ao instrumento.[3]

Refletindo sobre esta situação, pareceu-me pertinente perguntar se não seria justamente a restrição do repertório trabalhado em sala de aula que contribui para um pensamento, um gosto estético e uma técnica limitados, e que, portanto, o estudo de um repertório mais rico e mais variado pudesse propiciar uma formação musical mais sólida e completa. Daldegan, Penna e Cuervo apontam nessa direção quando escrevem que “Alunos mais adiantados tem maior dificuldade em começar a produzir sons ‘estendidos’ do que os iniciantes, que geralmente conseguem fazê-lo brincando, literalmente. Portanto o incentivo e o trabalho com estas técnicas desde o início, inclusive com crianças, pode ser de grande valia para o seu desenvolvimento” (Daldegan, 2009, p. 3), que “As novas sonoridades e os novos princípios de organização sonora, trazidos pela música erudita contemporânea, distanciam-na dos padrões da música tonal, e se não estivermos acostumados a ouvi-las, soam estranhas (Penna, *as cited in* Freixedas, 2015, p. 34) e que “O ensino desse repertório é elemento intrínseco a uma formação musical sólida” (Cuervo, 2009, .p 71).

Na tentativa de ampliar o repertório trabalhado, deparei-me com a escassez de peças adequadas a iniciantes. Ainda que as inovações da música erudita contemporânea,

[1] Dinn (1965) discute esta questão detalhadamente.
[2] para discussão mais aprofundada sobre os métodos de flauta doce no Brasil, ver Daenecke (2009), Cuervo (2009) e Freixedas (2015).
[3] Cuervo (2009), Daldegan (2009) e Freixedas (2015) também abordam esta questão.

especialmente no que diz respeito ao "leque de possibilidades de exploração e utilização da matéria sonora" (Freixedas, 2015, p. 33) tenham se refletido em transformações na educação musical, observo que a crescente discussão, defesa e elaboração de métodos e metodologias que contemplem a música contemporânea nas fases iniciais da prática musical concentram-se em propostas de atividades de improvisação, exploração sonora e composição, não em propostas de interpretação e *performance* de repertório. Ainda que "devido a uma gama variada de correntes existentes a partir das primeiras décadas do século XX" existam "infinitas possibilidades de peças para diferentes estágios, formações, idades e objetivos de atuação musical" (Cuervo, 2009, p. 70-71, parafraseado Jorge Antunes), estas "infinitas possibilidades" seguem como *possibilidades*. Pois, se há exemplos de obras barrocas em níveis de complexidade tão distintos quanto as pequenas *partitas*, os diversos duetos e as sonatas de Telemann, o mesmo é raro com peças contemporâneas. Assim, quando se pergunta

> por que, apesar da relevância da música erudita contemporânea nas práticas educativas, apontada por vários educadores musicais, este repertório ainda permanece estranho, alheio à maioria das salas de aula, salas de concerto, ou mesmo na formação de músicos e professores de música? (Freixedas, 2015, p.34)

uma das respostas é a escassez de repertório.

Fora do Brasil, métodos e álbuns como os de Braun (1998), Heilblut (1982), Vetter (1983) e Zimmermann (2015), incluem peças medievais, renascentistas, barrocas, românticas e contemporâneas, além de peças africanas, americanas e/ou com influências de jazz, apresentando maior variedade de notas, de tonalidades e modos, de fórmulas de compasso e de ritmo, de notação e de estilo. Mas, publicados na Alemanha, tem pouca circulação no Brasil. Os métodos de Akoschky e Videla (1965), publicação argentina disponível no Brasil e as produções nacionais mais recentes como a de de Weiland *et al.* (2010), arranjos e peças de Viviane Beineke e o trabalho de Daldegan (2009), são valiosas exceções disponíveis no mercado brasileiro ao apontar em direções mais amplas do que as tradicionais.

Porto Alegre tem sido um centro de colaboração entre compositores e intérpretes de modo geral. Festivais de composição e de música contemporânea (Encompor, Babel e MusiPoa), a existência de cursos de graduação e pós-graduação em composição na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de músicos interessados em repertório contemporâneo contribuem para esta situação. Essa colaboração é particularmente frutífera no caso de composições para flauta doce, como mostram Carpena (2014) e Barros (2010). Além disso, no ambiente específico do Projeto Prelúdio há um histórico de composições e arranjos feitos por professores e compositores pensando nas necessidades específicas dos alunos do Projeto[4].

Pessoalmente, como flautista, trabalhei em colaboração com compositores fazendo estreias de algumas obras, e, no caso da flauta doce, toquei parte do repertório recente mencionado. Como professora, percebi a alegria dos alunos ao reconhecer-se na dedicatória "para alunos do Projeto Prelúdio".

1. O projeto

De todo esse contexto, surgiu a ideia do projeto *Novas músicas para novos flautistas*:

[4] como exemplo, cito *Cataventos*, de Fernando Mattos e *Jogos*, de Bernhard Sydow, publicadas na série Brasiliana da editora Tre Fontane, mas existe vasto material não publicado.

convidar compositores para escrever pequenas peças a partir de uma lista de ideias e recomendações (a fim de garantir que as peças atendessem aos meus objetivos didáticos e que os alunos conseguissem tocá-las), trabalhar as peças em sala de aula experimentando metodologias e observando ativamente os processos de aprendizagem recepção das peças mantendo registros em diários de classe, apresentar as peças publicamente e publicar um caderno com as peças[5].

Foi um projeto piloto e, por esta razão, bastante restrito: convidei apenas compositores com quem trabalhara pessoalmente e toquei as peças apenas com os meus alunos. Foi uma primeira tentativa de verificar como se daria o diálogo com os compositores, que soluções dariam às sugestões apresentadas, observar como os alunos reagiriam a esse repertório, como seria a aprendizagem destas peças, e, especialmente, aumentar o repertório para flauta doce e para flauta transversa.

A proposta vai ao encontro de Cuervo quando propõe que "repertório da Música Contemporânea inicia ainda na educação musical infantil [...] 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" (Cuervo, 2009, p. 71) e quando afirma que a interação intérprete-compositor "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" (Cuervo, 2009, p. 74).

1.1. A lista de ideias e recomendações

Enviei aos compositores uma carta convite acompanhada de uma lista de ideias e recomendações para composição das peças. Esta lista estava dividida em duas partes: "ideias gerais" – ideias mais amplas, a partir das quais cada compositor poderia tirar ideias específicas para compor a sua peça (como sugestões de formação, extensão ou tessitura da peça); e "blocos de recomendações específicas" - solicitações específicas, para contextos em sala de aula e/ou objetivos específicos (como aprender um determinado dedilhado, por exemplo).

Os blocos de recomendações específicas teriam que ser complementados com as informações das ideias gerais. Por exemplo: para a recomendação específica "para flauta doce soprano, utilizar as notas mi, ré e fá#," caberia ao compositor escolher, a partir das ideias gerais, a formação, compasso, duração da peça, etc.

Alterações e sugestões seriam possíveis e bem-vindas, mas pedi que me consultassem para alterações nos blocos específicos, pois como haviam sido pensados para contextos específicos, alterações poderiam tornar as peças inviáveis.

Dentre as ideias gerais estavam:
- Ideias para formações: a escolher entre flautas doces (soprano, contralto, tenor, baixo) ou flautas transversas (em dó; possibilidade de flautim para voz do professor); a cabeça da flauta; garrafas; canto e/ou percussão corporal; vozes diferentes para professor ou aluno mais avançado. Incluí sugestões de formações solo, duo, trio; só flautas doces iguais; flautas doces em combinações mistas; flautas transversas em dó, com possibilidade de

[5] a impressão dos cadernos de partitura foi financiada com recurso do Programa de Apoio a Ações de Extensão (PAIEX), da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS, em 2016.

flautim para o professor e sugeri a possibilidade de dobramento das vozes.
- Duração: a partir de 4 compassos, com no máximo 1 ou 2 minutos; sugestão de duração de c. 30''.
- Forma: livre, formas fixas (AA, AB, AABB, rondó); fragmentos que pudessem ser montados.
- Compassos: 2/4, ¾, 4/4, 5/4; 6/4, 7/4; 2/2, 3/2; ⅜, ⅝, 6/8, 7/8; o compasso poderia mudar ao longo da peça, desde que se mantivesse a unidade de tempo; possibilidade de escrita sem compasso; possibilidade de notação proporcional;
- Ritmo: de semibreve a semicolcheia; tercina; sugestão de peças com ritmos simples e alteração de compasso.
- Extensão (figura 1)

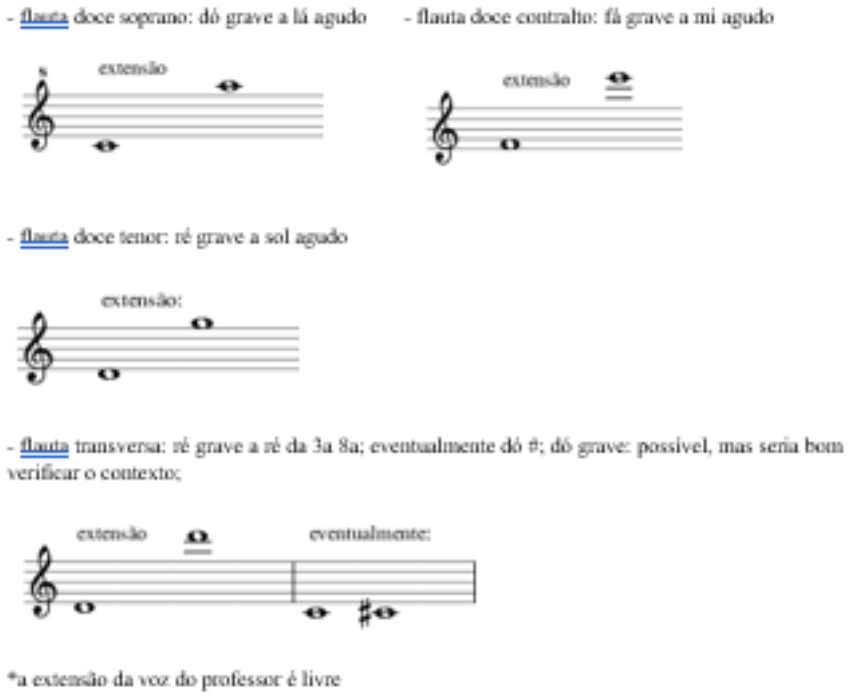

Figura 1. Recomendações quanto à extensão das peças.

- Técnicas estendidas: para flauta doce, *sputato*, *flageolet*, *frullato*, tocar e cantar, *glissando* (entre notas pré-determinadas), tocar só com a cabeça, tocar com a cabeça e o dedo ou lápis dentro do tubo e *overblowing*; para a flauta transversa, *sputato*; harmônicos (até 3o modo); *pizzicato* de chave; tocar só com a cabeça; tocar com a cabeça e o dedo ou lápis dentro do tubo, *overblowing*, *glissandos* e/ou quartos de tom para cima ou para baixo.
- Outras ideias: indicações de articulações, trechos solo e tutti, cromatismos.

Dentre as recomendações específicas estavam:
- Estrutura/forma: pergunta e resposta; solos e *tutti*; módulos com notas iguais variando articulação e/ou ritmo; peça curta em compasso ternário.
- Conjuntos de notas: várias sugestões, conforme o instrumento e os objetivos. Devido ao reduzido espaço, exemplifico apenas algumas aqui: alguns conjuntos eram bem específicos, a fim de treinar um dedilhado (como o exemplo da figura 2, para treinar o dedilhado de fá #) ou uma técnica (como a técnica de polegar para abrir meio orifício na flauta doce na figura 3).

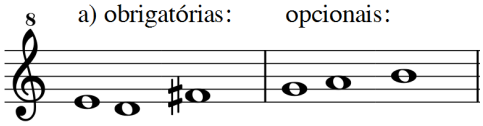

Figura 2. Recomendação específica para flauta doce: notas obrigatorias para treinar dedihado.

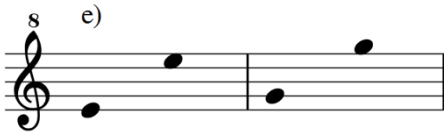

Figura 3. Recomendação específicara flauta doce: saltos de 8a para treinar movimento do polegar esquerdo.

Outros conjuntos eram mais amplos, abrangendo o conjunto de notas que os alunos já conheciam, como na figura 4, ou uma tonalidade.

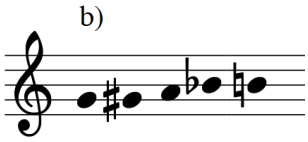

Figura 4. Recomendação específica para flauta transersa: conjunto de notas.

1.2. Os compositores

Convidei 15 compositores, dos quais 8 escreveram peças: Marcelo Birck, professor de música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Dimitri Cervo, Fernando Mattos e Daniel Wolff, professores no curso de música da UFRGS, Rodrigo Meine, doutorando em música na UFRGS, Diego Silveira, doutorando em música da UFRGS e percussionista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa), Jorge Meletti, professor de música na Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) e Bernhard Sydow, meu colega professor de flauta doce no Projeto Prelúdio e Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS Campus Porto Alegre. Acredito que o número de colaboradores não foi maior devido ao tempo reduzido para execução de todo o projeto, com prazo de pouco mais de um mês para composição das peças.

Enquanto elaborava a lista de ideias e recomendações, perguntava-me ocasionalmente se a tarefa de compor peças tão curtas e com tantas limitações de material seria realmente atraente.

Conversando com uma colega sobre a lista para garantir o caráter didático das peças, ela questionou qual seria a diferença entre estas peças e um exercício de técnica. Respondi que exercício de técnica era o que eu conseguia elaborar, algo bastante eficiente para exercitar dedos, por exemplo, mas de pouco interesse estético. Minha esperança era que compositores conseguissem transformar minhas ideias em peças com valor artístico.

Outro colega, também compositor convidado para participar, Iuri Correa Soares, observou que o projeto “traz o compositor para a escola e para perto das crianças”. Este fez uma comparação com a literatura, área na qual há “encontros com o escritor” nos quais o compositor conversa com leitores sobre seus livros, e as diversas “feiras do livro”, enquanto na música não há nada parecido. Acrescentou que “o compositor é completamente

despercebido quando alunos tocam peças sem saber quem é seu compositor ou então, quando há consciência da existência do compositor, este é quase uma figura mítica, e consequentemente distante."

A grande maioria dos convidados respondeu com algum comentário positivo sobre o projeto, vários mencionaram o desafio de compor algo a partir de predeterminações, a preocupação em compor algo que atingisse os objetivos do projeto e a satisfação em trabalhar em parceira com intérpretes. Alguns vieram conversar comigo pessoalmente, outros me enviaram rascunhos de peças. Dois compositores, Dimitri Cervo e Rodrigo Meine, pediram que as crianças escolhessem os títulos de suas peças, no que o segundo chamou de "nomenclatura colaborativa" e ambos consideraram "no espírito do projeto." Pedi sugestões aos alunos, anotei todas no quadro e escolhemos o título por votação.

1.3. As peças

Recebi 17 peças. 5 são conjuntos de peças que podem ser tocadas separadamente, totalizando então 36: *Twist contemplativo* (Marcelo Birck), *Baile dos pizzicatos e staccatos* e *Urubu dançante* (Dimitri Cervo), *Cânones enigmáticos* (*Cânone dos Caranguejos*, *Cânone das Corruíras* e *Cânone dos Mundos Espelhados*)*, Cânones infinitos* (*Cânone Ricercare, Cânone dos Pífaros, Cânone "In Blue"* e *Cânone Hoquetus*), *Cânone Cancrizans, O pulo do gato, Passaredo, Sons da Pérsia, Três Cantos Mixolídios* (Fernando Mattos), *Urano, Netuno e Plutão* (Rodrigo Meine), *Lua Cheia Cósmica* (Jorge Meletti), *Atirei o Jó de Abre e Fecha* (Diego Silveira), *Cioccolata calda frullato sul molto freddo, Gelato scorrevole glissando lungo il dito, Quero-te quero* e *Tidi, te diria: tititi,* (Bernhard Sydow); e *Soprando nas nuvens* (conjunto de 10 peças) (Daniel Wolff). São curtas, vaiando entre 9 e pouco mais de 30 compassos.

Todas são peças musicalmente bem acabadas que enriquecem o repertório para flauta doce e para flauta transversa, para muito além do seu uso didático e tem um potencial didático muito mais amplo do que os objetivos específicos que serviram de base para a elaboração da lista de ideias e recomendações para composição.

A partir das mesmas ideias e recomendações de composição, cada compositor construiu peças diferentes umas das outras - em estilo, em formação, em duração, em construção formal, em técnicas e conceitos explorados.

Há peças tonais, atonais, modais e uma serial; formas diversas fixas e livres; cânones (simples, infinitos e enigmáticos); peças com troca de compasso; peças em compassos ¾, 2/4, 4/4, 5/4, 7/4, ⅝, 6/8, ⅞, 9/8, 12/8, 2/2 e peças sem indicação de compasso; há peças para uma, duas, três, quatro vozes e para quantidade de vozes indeterminada; há peças com referências à música folclórica brasileira, com citação de canções; há peças com referências a estilos específicos, como blues, música brasileira nordestina e *stile anticco;* há indicações de *frullato, sputato, pizzicato* de chaves, harmônico, *staccato* e ligaduras. Há sugestões de percussão corporal e possibilidade de cantar e/ou tocar algumas peças.

Houve predomínio de notação tradicional. Apenas *Atirei o Jó de Abre e Fecha* e *Cioccolata calda frullato sul molto freddo* tem notação aproximada de alturas, a ser executada com a cabeça da flauta doce (figura 5), apenas *O pulo do gato* e *Passaredo* (figura 6) estão escritas sem compasso e apenas *Passaredo* tem forma indeterminada (fragmentos cuja ordem de execução é, em alguma medida, escolhida pelos intérpretes).

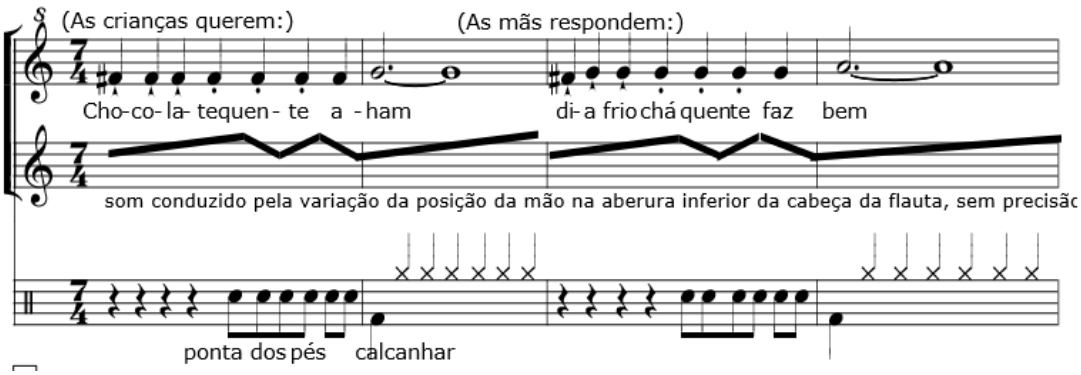

Figura 5. Notação aproximada de alturas em *Cioccolata calda frullato sul molto freddo*, compassos 1-4.

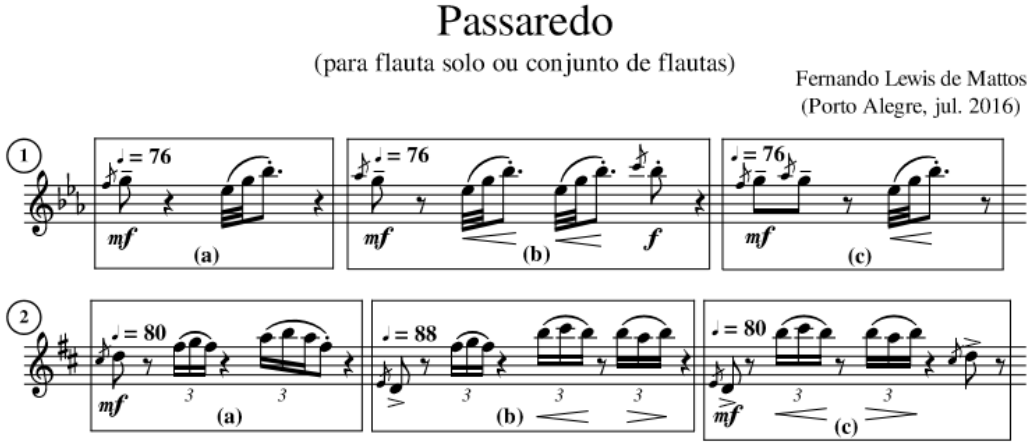

Figura 6. Excerto de *Passaredo*.

A maioria das peças reúne algumas das sugestões da lista de ideias e recomendações na mesma peça, o que aumenta o seu nível de dificuldade.

Quase todas têm indicações de instrumentação dadas pelo compositor e, destas, apenas três estão indicadas especificamente para flauta transversa. Porém, muitas delas possibilitam adaptações de instrumentação: substituição de flauta doce por flauta transversa, flauta doce tenor por flauta doce soprano ou vice-versa, substituição de uma das vozes por outro instrumento ou por voz; dobramento de vozes; acréscimo de instrumentos de percussão e/ou percussão corporal.
Cabe ao professor e aos intérpretes explorar, testar e adequar as diversas possibilidades. Essa flexibilidade aumenta as possibilidades de uso em sala de aula das peças e que a troca de instrumentação acarreta modificações nos objetivos didáticos e dificuldades técnicas.

Cada peça oferece amplas possibilidades de usos e objetivos didáticos, dentre as quais cabe mencionar:

- o trabalho de aspectos técnicos: aprendizagem ou aperfeiçoamento de dedilhados, de movimentos de dedos, de uso do ar, de articulações, de postura;

- o trabalho de conceitos teóricos: tonalidades, modos, notas alteradas, divisões rítmicas fórmulas de compasso, forma, fraseado;
- a prática de leitura à primeira vista;
- o convite à estratégias de estudo diversas: exercícios de dedos, exercícios de respiração, estudos com metrônomo;
- o convite à discussões estéticas: gosto, estranhamento, estilos musicais, semelhanças e diferenças com outras peças;
- a investigação de possibilidades interpretativas;
- a preparação para *performance.*

Cabe ao professor estar atento a todas estas (e outras) possibilidades e explorá-las conforme o contexto da sala de aula. Não há uma única receita de uso para cada uma delas.

Há diferentes possibilidades de objetivos de uso das peças em relação a estes aspectos, a depender de quem as tocará: a mesma peça que pode servir para aprender um conteúdo novo (seja dedilhado ou fórmula de compasso) num determinado grupo de alunos pode servir para exercitar, revisar, corrigir ou aperfeiçoar este mesmo conteúdo em outro grupo de alunos.

2. Trabalhando com as peças

O trabalho com as peças em sala de aula ao longo de um semestre mostrou-se de uma riqueza enorme e foi um convite a um trabalho continuado e aprofundado, que investigue a longo prazo temas como metodologias de ensino, aprendizagem e ensaio das peças específicas, recepção de repertório, gosto e preferências estéticas em um grupo maior de crianças. É importante notar que os aspectos aqui abordados são resultado do primeiro uso das peças, com um grupo de cerca de 30 alunos, divididos em 9 turmas, ao longo de um semestre. Contudo, evidenciam-se desde já os resultados didáticos, a aproximação com o compositor e o envolvimento dos alunos com as peças.

Tocar uma peça escrita especialmente para eles, por um compositor vivo, conhecido pessoalmente - se não dos alunos, da professora que eles conhecem - tornou o compositor uma “pessoa real”, de “carne e osso”. Ao trazer o *Cânone in Blue*, por exemplo, enquanto eu explicava quem era o compositor Fernando Mattos - “ex-professor do Prelúdio, professor na UFRGS e violonista” - fui subitamente interrompida por uma aluna dizendo “eu conheço ele! Ele tem muitos gatos!” e, desde então, foi sempre esta a informação mais relevante sobre ele. Em outra ocasião, em outra turma, quando trabalhávamos *Netuno* e *Plutão*, duas das três peças primeiramente intituladas *Três estudos simples*, uma aluna perguntou “por que *Três estudos simples*?” e, depois de ouvir minha explicação sobre o que eram *Estudos*, retrucou “pede para ele dar um título!” Em outra turma, tocando uma das peças de *Soprando nas nuvens*, uma aluna perguntou “mas como o Daniel escreveu uma música para flauta se ele toca violão?”, o que nos levou para uma conversa interessante sobre notação musical, instrumentos e imagem aural. Nesses três casos as pessoas Fernando, Rodrigo e Daniel, chamadas pelo primeiro nome, substituem a figura de um compositor abstrato, invisível e inacessível. Passamos a ser todos, compositores e intérpretes, pessoas fazendo música, cada um a seu jeito.

Já ao explicar a ideia do projeto, foi perceptível o sentimento de valorização, de importância e de orgulho dos alunos, expresso nos sorrisos, no brilho dos olhos e nos comentários “que

legal!" e "que show!" Vale notar o sentimento de pertencimento e a identificação dos alunos com o Projeto Prelúdio quando se reconhecem como destinatários de uma dedicatória que diz "para alunos do Projeto Prelúdio". Enquanto olhávamos a partitura de *Soprando nas Nuvens*, cuja dedicatória é "para Cláudia Schreiner e os alunos do Projeto Prelúdio" um aluno comentou "é, eu tava vendo escrito aqui em cima..." e, quando eu respondi "sim, 'para Cláudia Schreiner', que sou eu, 'e os alunos do Projeto Prelúdio" ele emendou "que somos nós e todos os outros."

Os alunos demostraram grande curiosidade pelas peças e empenho em tocá-las. Perguntaram muitas vezes "o que é isso?" referindo-se a alguma notação desconhecida (como *staccato*, *sputato* ou *Allegro ma non troppo*), demonstraram muito interesse em explicações sobre quaisquer aspectos da peça (desde dedilhados até estilos musicais, passando por escalas, modos, estruturas formais), muita disposição em praticar exercícios (de respiração, de divisão rítmica) que os ajudassem a tocar e praticaram em casa.

Foram frequentes comentários e discussões estéticas sobre as peças, relacionando-as com outras peças, ambientes ou estilos e emitindo juízos de valor.

Os comentários "que linda essa música!", "que legal!", "ai, que efeito legal", "muito show!", "ai, sora, é muito fofa essa música!" foram corriqueiros, demonstrando apreço pelo repertório.

Os raros comentários negativos foram sempre rebatidos positivamente por outro aluno, como quando "essa é meio chata, prefiro aquela rapidinha: não sei o que ela tem mas, ai, gostei tanto daquela música" foi rebatido com "ai, eu gostei dessa... tão bonita.." e quando "ai que feia" foi rebatido por "eu gostei!" por sua vez acrescido de "é muito grave, parece um urubu!"[6] Não houve resistência ou recusa em tocar nenhuma peça, sugerindo o reconhecimento do valor artístico independente do gosto pessoal.

O interessante comentário "essa música é estranha, mas é um estranho legal…" exemplifica o estranhamento de aspectos das peças, a abertura em conhecê-las e o reconhecimento positivo apesar do estranhamento. Parece que, de fato "assim que tem a oportunidade de entrar em contato com o novo fazer musical se identificam com ele e mergulham na nova atmosfera de sons" (Antunes, *as cited in* Freixedas, 2015, p. 35).

Talvez por se tratar de um repertório vivo, próximo, criado para eles, tenham se sentido autorizados a perceber e a conversar sobre gosto, sobre o que gostavam e o que não gostavam, e constatado que estes julgamentos variam entre eles.

Dentre as referências a estilo, comparação com outras obras, situações e caráter, foram frequentes "parece música de desenho animado", "parece música de videogame" e "parece música de filme"; apareceram "parece aquelas músicas de goblins, aquelas danças da Idade Média", "parece uns passarinhos" e "lembra praia, assim roda com fogueira, pessoas cantando ou contando histórias antigas".

O diálogo entre meus objetivos, a lista de ideias e recomendações e as peças compostas mostrou-se eficaz: cada recomendação utilizada na peça de fato proporcionou aprendizagem, revisão, exercício ou aperfeiçoamento do aspecto que eu pretendia

[6] embora haja menção ao urubu, este comentário não se refere à peça *Urubu dançante.*

trabalhar. A suspeita de que a facilidade ou dificuldade de aprendizagem de conteúdos como notas alteradas, alterações de compasso, unidades de tempo diferentes de semínima, compassos ternários, articulações e técnicas estendidas relaciona-se com o momento em que são abordados mostrou-se pertinente, embora conclusões mais definitivas dependam de estudos mais sistemáticos.

No trabalho com os *Três Cantos Mixolídios* (figura 7) com alunos entre 8 e 9 anos de idade, no segundo ano de estudo de flauta doce, a fórmula de compasso, o ritmo e as ligaduras não causaram nenhum estranhamento ou dificuldade. Bastou que eu lembrasse que a colcheia valeria um tempo e que seriam 5 tempos por compasso. Fizemos algum solfejo rezado e tocamos. Com alunos de flauta transversa entre 13 e 14 anos com três anos de estudo anterior de outros instrumentos, o ritmo foi um grande problema, as ligaduras foram difíceis para o aluno com mais tempo de estudo do flauta e fáceis para a aluna iniciante.

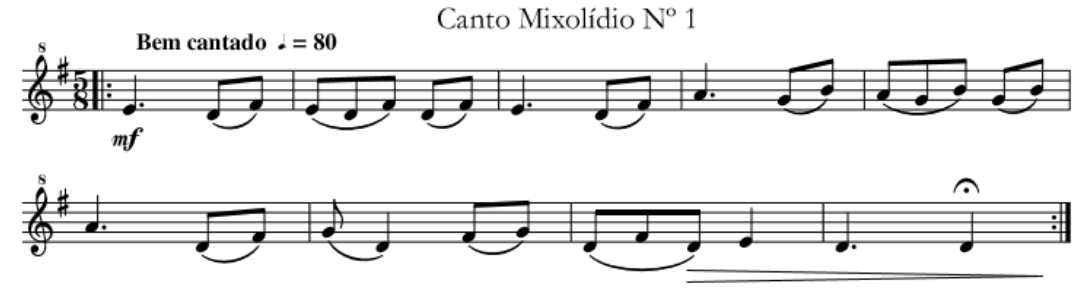

Figura 7. excerto de *Três Cantos Mixolídios*, compassos 1-9.

Como exemplo de diferentes objetivos didáticos possíveis da mesma peça relato o trabalho com *Soprando nas nuvens I* (figura 8). Quando o compositor contou que a ideia da percussão com batidas de pé era ajudar na marcação de tempos e pausas, concordei, lembrando que a execução de pausas no tempo correto era um problema eventual em sala de aula. Quando nós dois tocamos a peça, consideramos que as batidas eram divertidas e acrescentavam interesse à peça. Ao tocar a peça com um aluno de flauta transversa de 14 anos, as batidas de pé foram de extrema importância para modificar o seu padrão corporal. Ele tinha por hábito manter seu corpo rígido em posições cansativas que atrapalhavam a sustentação da flauta e a respiração. As batidas desestabilizaram totalmente seu padrão de organização para tocar flauta e esta desestabilização, acompanhada de risos pela situação inusitada de bater o pé no chão fazendo barulho, abriu caminho para a modificação espontânea de padrões de uso e organização do seu corpo. A percussão corporal teve, portanto, uma importante função para a qual eu não atentara quando a sugeri na lista de ideias. Alunos de 13 a 14 anos de idade no primeiro ano de estudo de flauta transversa depois de anos de estudo de outros instrumentos tiveram dificuldade em coordenar as ações de tocar flauta e bater o pé e ficaram um pouco retraídos. Trabalhei a peça sem as batidas com o principal objetivo de emissão de som. Alunos de 9 anos no segundo ano de estudo de flauta doce também tiveram alguma dificuldade de coordenação, mas divertiram-se muito com a tarefa dupla e conseguiram realizá-la. Utilizei a peça especialmente para trabalhar sonoridade e o dedilhado de fá#.

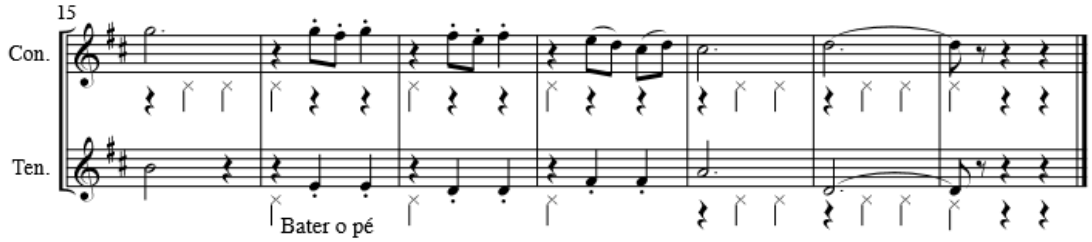

Figura 8. excerto de *Soprando nas nuvens I,* compassos 15-21.

Quero-te quero (figura 9) mostrou como às vezes partitura e notação musical parecem mais difíceis do que aquilo que representam. Quando entreguei a partitura, houve uma agitação geral acompanhada por comentários como "sora eu não vou conseguir tocar", "sora é muito difícil" e "sora o que é isso?" A música é em 5/4, tem quiálteras, *staccatos* e *sputatos* e notação para percussão. Intercalei explicações sobre a partitura, solfejo, canto e execução de trechos na flauta doce. Gradativamente, as reações passaram a ser "ai nem é tão difícil", "é fácil", "que fofa essa música, sora", "ai que linda essa música, sora" e "ah, que legal que fica!"

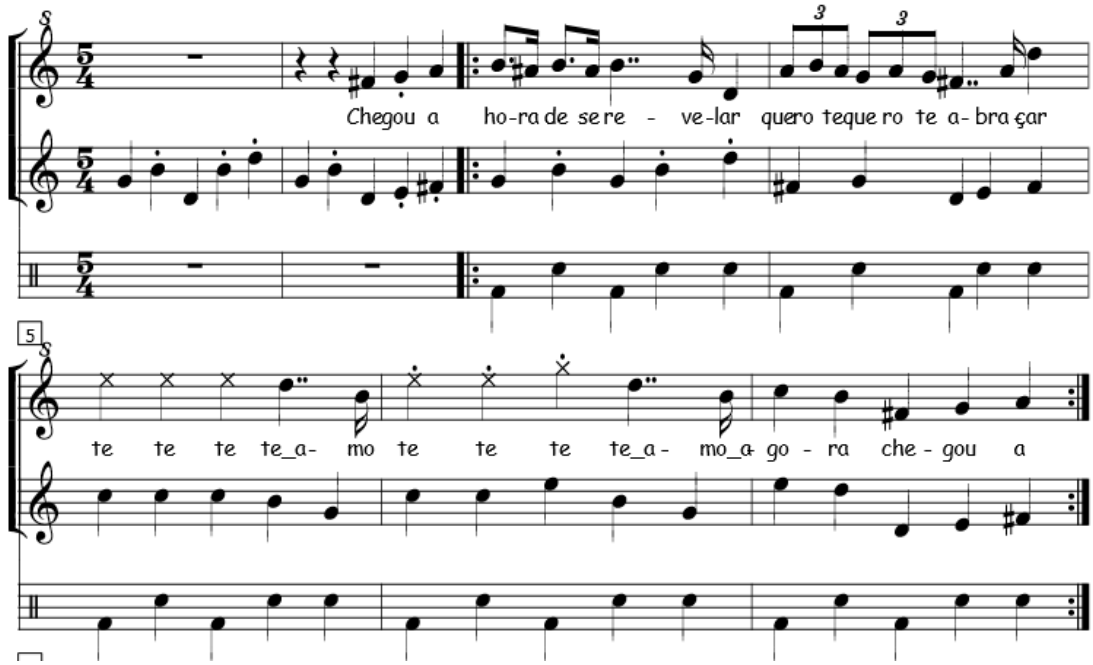

Figura 9. excerto de *Quero-te, quero*, compassos 1-7.

Por outro lado, durante o trabalho de sonoridade e respiração realizado para tocar os cânones *Cancrizans* e *Ricercare*, ambos com notas e frases longas (figura 10), a aluna constatou que "parece fácil, mas é difícil".

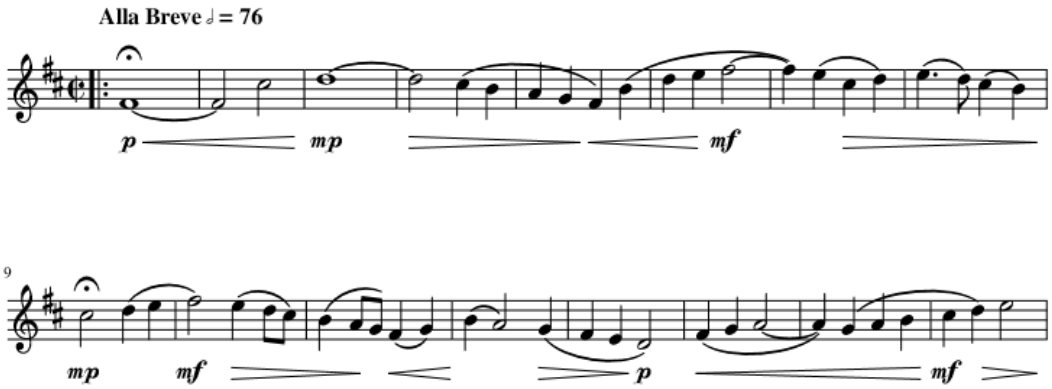

Figura 10. excerto de *Cânone Ricercar,* compassos 1-16.

O trabalho com *Plutão* (figura 11) mostrou claramente a consciência de como a maneira de tocar modifica o resultado artístico quando uma aluna explicou para um colega que "a gente tem que tocar tudo curtinho e *staccatinho*, dá um efeito muito legal quando junta as duas vozes". *Plutão* também mostrou como a recepção pelos alunos pode ser diferente da esperada pelo compositor, quando este relatou que a reação dos alunos o surpreendia positivamente pois era a peça que tinha mais dúvidas se funcionaria.

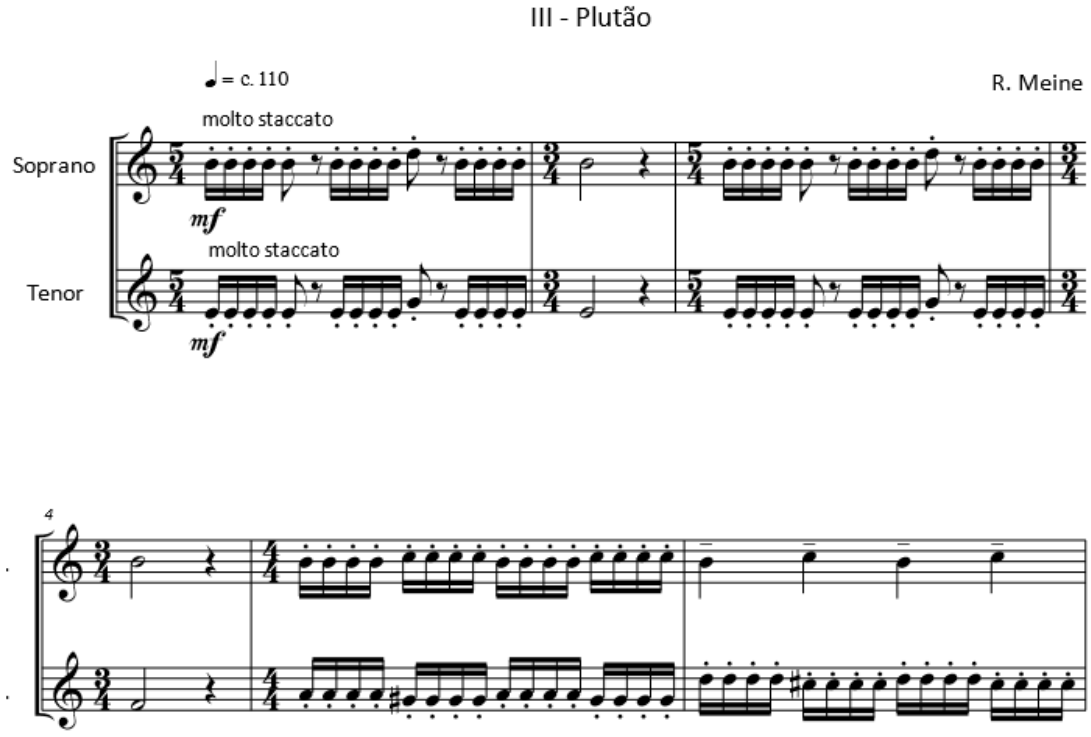

Figura 11. excerto de *Plutão,* compassos 1-6.

Por fim, um episódio durante o trabalho com *Soprando nas Nuvens III* (figura 12), demonstra o prazer em tocar, o envolvimento, as possibilidades didáticas e interpretativas muito além das previstos na lista de ideias e recomendações e, especialmente, a "apropriação" das peças pelos alunos como "suas". Tocávamos a peça e, na tentativa de uma execução mais

delicada, *cantabile* e no caráter da peça, falei “é quase assim flutuando nas nuvens”. Os alunos responderam “pior, parece mesmo, um passarinho assim” e começaram a cantar a música movimentando os braços como se fossem asas. Ainda pensando e construindo relações, acrescentei “parece música de natal também”. E a resposta veio com uma aluna cantando, com a melodia da peça “hora de cantar junto aos sininhos e também jantar junto com os anjinhos.”

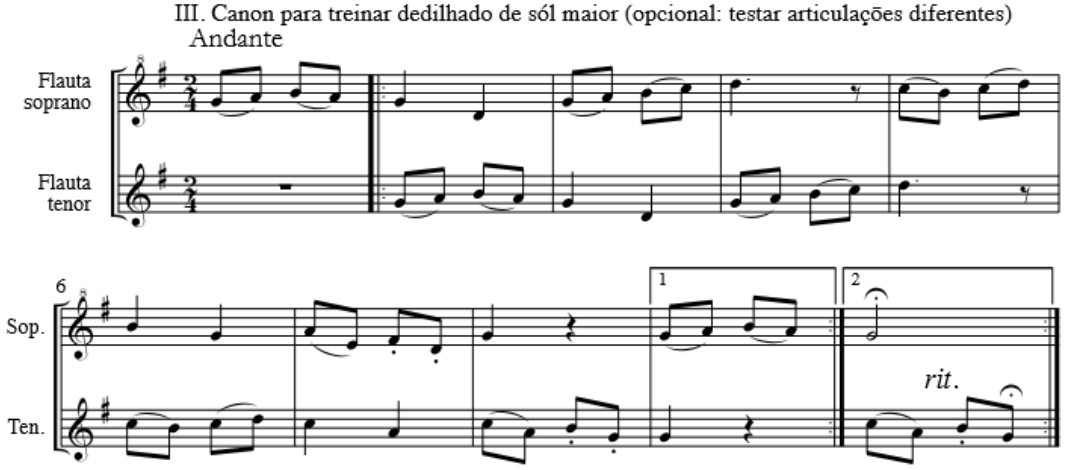

Figura 12. *Soprando nas nuvens III.*

3. Considerações finais e encaminhamentos futuros

Dentre os resultados iniciais do projeto destacam-se:

- aproximação com o compositor
- sentimento de valorização dos alunos
- desenvolvimento técnico e musical dos alunos
- aumento, em quantidade e variedade, de repertório didático e artístico para flauta doce e flauta transversa adequado a diferentes estágios de aprendizagem

Tais resultados sugerem a continuidade do projeto em duas frentes: o trabalho continuado em sala de aula com as peças existentes e a colaboração contínua com compositores para composição de novas peças.

O trabalho continuado com as peças poderá investigar metodologias de ensino e aprendizagem de música e do instrumento, metodologias de ensaio das peças específicas, e, a partir daí, aperfeiçoar as ideias e recomendações para compositores, tornando-as mais precisas e adequadas. O trabalho de colaboração contínua com compositores poderá resultar na comunicação mais clara e no aumento significativo de repertório contemporâneo realmente acessível para diversos estágios de desenvolvimento musical.

Por fim, gostaria de citar Levinson, quando, ao discutir critérios determinantes do valor de uma obra musical, menciona, dentre outros, “prazer para *performers* ao lidar com suas dificuldades”, “permitir diferentes interpretações de *performance* em *performance,*” “melodia atraente, ritmo interessante, expressão intensa, timbres agradáveis, harmonia inventiva, forma inteligível” (Levinson, 1998, p. 98) e a “intuição de que o valor artístico é uma função do valor da experiência que oferece” (Levinson, 1998, p. 99). Que sejam nossos critérios na escolha de repertório, seja para nós, seja para nossos alunos, posto que somos todos músicos.

Agradecimentos
Aos compositores, que escreveram as lindas peças que tanto enriquecem o repertório de flauta doce e de flauta transversa.
Aos alunos do Projeto Prelúdio, que aceitaram experimentar um repertório novo e desconhecido de maneira tão receptiva.
Ao IFRS e à sua Pró-Reitoria de Extensão, que por meio do seu Programa de Apoio Institucional à Extensão permitiu a publicação das peças.
Aos meus colegas professores de flauta doce que me substituem para que meus alunos não fiquem sem aulas durante o período em que eu participo deste evento.

Referências

Akoschky, J. & Videla, M. (1965). *Iniciación a la flauta dulce soprano em do*. Buenos Aires: Ricordi.

Barros, D. C. (2010). *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Braun, G. & Fischer, J. (1998). *Die Blockflöte: ein Lehrwerk für Anfänger und Fortgeschrittene: Sipelbuch 2*. Munique: Ricord.

Carpena, L. B. (2014). *Prata da casa: obras para flauta doce escritas por compositores ligados à UFRGS.* Porto Alegre: UFRGS.

Cuervo, L. C. (2009). *A musicalidade na performance com a flauta doce* (Master´s thesis, UFRGS). Retrieved from http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf

Daenecke. E. M, (2009). *Métodos para flauta doce: uma bibliografia comentada* (unpublished graduation monograph). UFRGS, Porto Alegre.

Daldegan, V. (2009). *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes.* Curitiba: Antigoa Typographia.

Dinn, F. (1965). *The recorder in school: some practical suggestions for the teacher.* Londres: Schott.

Frank, I. (1980). *Pedrinho toca flauta, vol. 1 e 2*. São Leopoldo: Editora Sinodal.

Frank, I. (2002). *Método para flauta doce soprano.* São Paulo: Ricordi Brasileira.

Freixedas, C. M. (2015). *Caminhos criativos no ensino da flauta doce* (Master´s thesis, USP). DOI 10.11606/D.27.2015.tde-17112015-095226. Retrieved from http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015-095226/pt-br.php

Heiblut, P. (1982). *Alt-flötenspielbuch*. Wilhelmshaven: Noetzel Edition.

Levinson, J. (1998). Evaluating Music. In P. Alperson (ed.), *Musical Worlds: New Directions in the Philosophy of Music* (pp. 94-1-7). Penn State University Press.

Mattos, F. (2010). Cataventos. *Série Brasiliana*. Münster: Tre Fontane.

Mönkemeyer, H. (1985). *Método para flauta doce soprano*. São Paulo: Ricordi.

Rocha, M. M. (2003). *Iniciando a flauta doce: músicas fáceis para a iniciação instrumental individual ou coletiva*. São Paulo: Moderna.

Schreiner, C. (org). (2016). *Novas músicas para novos flautistas.* Porto Alegre: IFRS.

Suzigan, M. L. & Rocha, F. (2016). *Método de iniciação musical - flauta doce.* São Paulo: G4.

Sydow, B. (2014). Jogos. *Série Brasiliana.* Münster: Tre Fontane.

Tirler, H. (1999). *Vamos tocar flauta doce, v. 1, 2 e 3*. São Leopoldo: Sinodal, 1999. v. 1, 2 e 3.

Vetter, M. (1983). *Blockflötenschule Lehrgang.* Viena: Universal.

Vetter, M. (1983). *Literaturheft 1-4.* Viena: Universal.

Weiland, R., Sasse, A. & Weichselbaum, Anete. (2010). *Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano*. Curitiba: UFPR/Editora DeArtes..

Woltzenlogel, C. (2008). *Flauta fácil: método prático para iniciantes.* São Paulo: Irmãos Vitale.

Zimmermann, M. (2015). *Die Blockflöte: spielen - lernen - mus*