

Valentina Daldegan

**Técnicas estendidas e música contemporânea
no ensino de flauta transversal
para crianças iniciantes**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre no Curso de
Pós-Graduação em Música, do Departamento de
Artes, do Setor de Ciências Humanas Letras e Artes,
da Universidade Federal do Paraná.

Orientador:

Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.

Curitiba

2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9º/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Daldegan, Valentina

Técnicas estendidas e musica contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças / Valentina Daldegan. – Curitiba, 2009.
152 f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Música – estudo e ensino. 2. Flauta – estudo e ensino – crianças.
I. Título.

CDD 788.32
CDU 788.5

**Técnicas estendidas e música contemporânea
no ensino de flauta transversal
para crianças iniciantes**



Ao Maurício, meu amor, sempre.

Agradecimentos

aos meus alunos, especialmente Pietra, Elisa, Carlos e Augusto, e suas mães;

aos meus amigos e colegas compositores Vinícius, Sólon, Márcio, Gilson, Felipe, Fernando, Débora, e Bernardo, por dedicarem parte de seu — escasso — tempo criando peças que tornaram possível meu projeto;

aos meus orientadores Orlando Fraga e Guilherme Romanelli, pelo incentivo e pela leitura cuidadosa em diferentes fases deste trabalho;

ao meu amigo e co-advisor Danilo Mezzadri, pelos textos aos quais não teria acesso, e por gravar as peças comigo e com o Sólon (obrigada, mais uma vez, Sólon!);

a Rosane Cardoso, Beatriz Ilari e Antônio Guimarães, pelas diferentes leituras e sugestões que enriqueceram esta pesquisa;

aos meus colegas de mestrado, pela força durante esta jornada;

aos professores que compõem a banca Guilherme Romanelli, Orlando Fraga, Bernadete Zagonel e Antônio Guimarães;

a minha mãe, que sempre me ajudou quando mais precisei, e também quando não precisei; a meu pai, que sempre me quis flautista (desculpe-me por não tocar chorinho . . .); e a minhas irmãs Vanessa e Ana, com quem conto todas as horas;

ao Estêvão, meu querido super-tonto, e à Constança, minha princesinha, por existir.

Resumo

No início do aprendizado da flauta transversal os alunos produzem sons que não fazem parte da sonoridade tradicional do instrumento. Alunos adiantados têm maior dificuldade em começar a produzir sons “estendidos” do que os iniciantes, que geralmente conseguem fazê-lo brincando, literalmente. Como, a princípio, as crianças geralmente são abertas a músicas que envolvam sonoridades diferentes e acham divertido explorar novas possibilidades sonoras o incentivo e o trabalho com estas técnicas desde o início pode ser de grande valia para o seu desenvolvimento.

Um dos problemas no sentido da exploração do repertório contemporâneo, que incluía novos sons, com iniciantes na flauta transversal é que este é em geral muito difícil tecnicamente. Para contornar esta dificuldade, foram criados para este trabalho pequenos estudos didáticos e desenvolveu-se, junto a colegas compositores, um repertório apropriado ao nível de habilidade dos recém iniciantes, que incluiu as técnicas estendidas a serem aprendidas.

A utilização deste material mostrou-se efetiva com iniciantes, não denotando dificuldades maiores do que aquelas encontradas com o repertório tradicional. Procura-se ainda sugerir maneiras de ensinar, na prática, as técnicas abordadas, a partir de dados coletados em um estudo de campo com quatro alunos iniciantes, de oito a treze anos de idade, que, durante suas aulas semanais e paralelamente ao repertório tradicional, trabalhavam também com técnicas estendidas envolvendo a produção de novas sonoridades e prática deste repertório. Relata-se o estudo de um caso que resultou do trabalho junto a uma das crianças que participaram da pesquisa de campo. A ênfase está voltada à dificuldades específicas encontradas durante a prática dos estudos didáticos e do repertório. O paradigma adotado foi o da pesquisa qualitativa.

Abstract

When beginners are learning to play the flute, some produce sounds that are not part of the traditional sonority of the instrument. Advanced pupils have greater difficulty in starting to produce these “extended” sounds than beginners, who generally do it playing with them, literally. Since, at the beginning, children are generally open to music that involve different sonorities and amuse themselves exploring new sonic possibilities, the incentive and the work with these techniques can be of great value in their development.

One of the problems in exploring the contemporary repertoire that includes new sounds with flute beginners is that it is in general technically too difficult. To deal with this difficulty, little didactic studies have been created for this work. In addition, a repertoire — appropriate to the level of ability of young beginners and including extended techniques — was developed, in a joint work with a few composers, colleagues of the author.

The use of this material has been shown to be effective with beginners, not presenting greater difficulties than those encountered in traditional repertoire. Suggestions of ways to teach the extended techniques, in practicum, are part of this work. These were made using data collected in a field study which included four beginning pupils, aged eight to thirteen, that, during their weekly lessons and parallel to the traditional repertoire, worked with extended techniques involving the production of new sonorities and the practice of this repertoire. A case study on one of the children who had participated in the field research is reported. The emphasis is given to specific difficulties met during the practice of one of the didactic studies and of the repertoire. Qualitative research was the adopted research paradigm.

Índice

Introdução	3
Capítulo Primeiro — Materiais bibliográficos pertinentes ao ensino da música contemporânea para flauta transversal	
1.1 Teses	9
1.2 Trabalhos voltados a crianças	11
1.3 Métodos, estudos e manuais	14
1.4 Internet	16
Capítulo Segundo — Técnicas estendidas	
2.1 Trilo tonal	21
2.2 Som de vento ou <i>wind tones</i>	22
2.3 <i>Whisper tones</i>	23
2.4 <i>Tongue ram</i>	25
2.5 Percussão de chave	26
2.6 Harmônicos	27
2.7 Glissando, mudança de afinação ou <i>pitch-bend</i>	28
2.8 “Assobio a jato” ou <i>jet whistle</i>	28
2.9 Multifônicos	29
2.10 Trêmolos com efeito glissando	30
2.11 Tocar só com a cabeça da flauta	31
Capítulo Terceiro — Apreciação	
3.1 Familiaridade e gosto	37
3.2 Apreciação musical: uma experiência	40
3.2.1 Procedimentos metodológicos	41
3.2.1.1 Participantes	43
3.2.1.2 Resultados	43
3.2.2 Discussão	45
Capítulo Quarto — Composições	49
4.1 Preparação e revisão da lista “Orientação para compositores”	50
4.1.1 Divisão Rítmica	52
4.1.2 Extensão	52
4.1.3 Técnicas estendidas possíveis	52
4.1.4 Observações	53
4.2 As composições	53
4.2.1 Gilson Fukushima	54
4.2.2 Débora Opolski	55
4.2.3 Fernando Riederer	56
4.2.4 Sólon Mendes	57
4.2.5 Márcio Steuernagel	58

4.2.6	Bernardo Grassi	60
4.2.7	Valentina Daldegan	61
4.3	Estudos Didáticos	62
Capítulo Quinto — Prática: o ensino das técnicas		
5.1	Trilo tonal	67
5.2	Som de vento ou <i>wind tones</i>	67
5.3	<i>Whisper tones</i>	68
5.4	<i>Tongue ram</i>	69
5.5	Percussão de chave	70
5.6	Harmônicos	71
5.7	Glissando, mudança de afinação ou <i>pitch-bend</i>	72
5.8	“Assobio a jato” ou <i>jet whistle</i>	74
5.9	Multifônicos	75
5.10	Trêmolos com efeito glissando	77
5.11	Tocar só com a cabeça da flauta	77
Capítulo Sexto — Prática: o caso “Alice”		
6.1	Parâmetros metodológicos	83
6.2	Alice	84
6.2.1	Exploração	85
6.2.2	<i>O cuco e os sons de vento</i>	86
6.2.3	<i>Harmônicos</i>	87
6.2.4	<i>Multi-sons</i>	87
6.2.5	<i>Trilo, tonal, & cia.</i>	89
6.2.6	<i>La Farfalla</i>	91
Considerações finais		97
Referências		
	Bibliográficas	103
	Discográficas	106
Apêndices		
A.	Partituras	
	<i>Pára de atrapalhar minha música</i>	A2
	<i>A cobra encantada</i>	A4
	<i>O Mistério da Rosa Manca</i>	A6
	<i>Duos</i>	
	1. “O Castelo”	A8
	2. “A Bruxa”	A8
	3. “A Noite”	A8
	3a. “A Noite” (acompanhamento de piano)	A9
	4. “O Bosque”	A10

<i>Cronocosmos a jato</i>	A11	
<i>Cronocosmos nº 9</i>	A12	
<i>Cinque Canzoni di Farfalle e Coccinelle</i>		
1. “La Farfalla”	A14	
2. “Due Farfalle”	A16	
3. “La Coccinella”	A18	
4. “La Farfalla e la Coccinella”	A19	
5. “Due Farfalle et un Papillon”	A20	
<i>Ao Largo</i>	A24	
<i>O Chinês Passeia</i>	A26	
<i>A música da cabeça</i>	A28	
<i>Trilo, tonal & cia.</i>	A29	
Estudos didáticos	A30	
B. Lista “Orientação para compositores” revista e alterada		
C. Instrumentos de coleta de dados		
1. Questionário de apreciação	C2	
2. Agenda do aluno (exemplo de página preenchida)	C7	
D. Modelo dos consentimentos assinados pelos responsáveis		
E. Áudio (CD)		
1-12 Gravação de algumas das peças compostas para esta pesquisa		
1. Gilson Fukushima — <i>Pára de atrapalhar minha música</i>		
2. Débora Opolski — <i>O Mistério da Rosa Manca</i>		
3. Fernando Riederer — 1. <i>O Castelo Mal-assombrado</i>		
4. Fernando Riederer — 2. <i>A Bruxa</i>		
5. Fernando Riederer — 3. <i>A Noite</i>		
6. Fernando Riederer — 4. <i>O Bosque</i>		
7. Sólton Mendes — <i>Cronocosmos a jato</i>		
8. Márcio Steuernagel — 1. <i>La farfalla</i>		
9. Márcio Steuernagel — 2. <i>Due farfalle</i>		
10. Márcio Steuernagel — 3. <i>La Coccinella</i>		
11. Márcio Steuernagel — 4. <i>La farfalla e la coccinella</i>		
12. Valentina Daldegan — <i>O Chinês passeia</i>		
13-20 Trechos das peças utilizadas no teste de preferências		

Rol de figuras

xiv

1.1	Offermanns, <i>Für den jungen Flötisten</i> , “The First Step”	12
1.2	Notação rítmica em “Telephone”	13
1.3	Notação para “cantar-e-tocar” em “Pop goes the Weasel”	13
1.4	Notação para “cantar-e-tocar” em “The Bagpiper”	13
1.5	Notação de multifônico no tamanho como aparece em <i>Special effects for flute</i>	15
2.1	Notação de trilo tonal usada por Takemitsu	21
2.2	Notação de trilo tonal sugerida por Möller	21
2.3	Notação de trilo tonal aprovada na conferência de Gent	22
2.4	Notação de trilo tonal adotada neste trabalho	22
2.5	Notação da transformação de som de vento em som normal, adotada por Artaud	22
2.6	Notação de sons de vento, usada por Offermans	23
2.7	Notação da transformação gradual de som de vento em som normal, adotada neste trabalho	23
2.8	Notação da varredura (<i>balayage</i>) de <i>whisper tones</i> , adotada por Artaud	24
2.9	Notação dos <i>whisper tones</i> , adotada neste trabalho	24
2.10	Notação usada por Artaud para o <i>tongue ram</i> , dentro da tessitura sugerida	25
2.11	Notação de <i>tongue ram</i> por Sciarrino.	26
2.12	Notação de clique de chave, sem usar e usando ar	26
2.13	Notação de harmônico, sem a indicação da fundamental	27
2.14	Notação de harmônico, com a indicação da fundamental	27
2.15	Notação de <i>pitch bend</i>	28
2.16	Notação de <i>jet whistle</i>	29
2.17	Notação de jet whistle, com controle da pressão do ar, e com a posição determinada ou não	29
2.18	Notação dos multifônicos selecionados	30
2.19	Sciarrino, notação de trêmolos com efeito glissando	30
2.20	Notação de trêmolo com efeito glissando adotada	30
2.21	Notação de Ory de exercício executado apenas com a cabeça	31
2.22	Simbologia sugerida por Stahl	32
2.23	Exemplo de notação em pentagrama por Stahl	32
2.24	Parte da flauta em Daldegan, <i>Música da Cabeça</i>	32
	Tabela 1, Técnicas estendidas abordadas	33
3.1	A agenda do aluno	42
3.2	Questionário de apreciação: Gostar	43
3.3	Questionário de apreciação: Gostar por idade	44

3.4	Questionário de apreciação: Vontade de tocar	44	
3.5	Questionário de apreciação: Familiaridade	44	
4.1	Orientações para os compositores, primeira versão	51	
4.2a	Fukushima, <i>Pára de atrapalhar ...</i> , versão inicial, comp. 17-19	54	
4.2b	Fukushima, <i>Pára de atrapalhar ...</i> , versão final, comp. 17-19	54	
4.3a	Fukushima, <i>Pára de atrapalhar ...</i> , versão inicial, comp. 9-11	54	
4.3b	Fukushima, <i>Pára de atrapalhar ...</i> , versão final, comp. 9-11	54	
4.4a	Opolski, <i>O Mistério da Rosa Manca</i> , versão inicial, comp. 1 - 12	55	xv
4.4b	Opolski, <i>O Mistério da Rosa Manca</i> , versão final, comp. 1 - 12	55	
4.5a	Opolski, <i>O Mistério da Rosa Manca</i> , versão inicial, comp. 31 - 35	56	
4.5b	Opolski, <i>O Mistério da Rosa Manca</i> , versão inicial, comp. 31 - 35	56	
4.6	Riederer, <i>O Bosque</i> , comp. 1-2	57	
4.7a	Mendes, <i>Cronocosmos a Jato</i> , versão inicial, comp. 1	57	
4.7b	Mendes, <i>Cronocosmos a Jato</i> , versão final, comp. 1	57	
4.8	Steuernagel, <i>La farfalla e la coccinella</i> , primeira versão, início	59	
4.9a	Steuernagel, <i>Due farfalle et un papillon</i> , versão inicial, três últimos compassos	60	
4.9b	Steuernagel, <i>Due farfalle et un papillon</i> , versão final, três últimos compassos	60	
	Tabela 2, Peças e Estudos em que aparecem as técnicas	80	
6.1	Notação do início de <i>O Cuco e os Sons de Vento</i>	86	
6.2	Notação de ritmo em <i>accelerando</i>	90	
6.3	Início de <i>La Farfalla</i>	91	
6.4	Segunda linha de <i>La Farfalla</i>	92	
6.5	Frase longa em escrita proporcional em <i>La Farfalla</i>	93	
6.6	Trêmolo <i>crescendo</i> ligado a nota longa em <i>La Farfalla</i>	93	



*Técnicas estendidas e música contemporânea
no ensino de flauta transversal
para crianças iniciantes*

“Aspectos relativos à música contemporânea são de especial interesse para instrumentistas mais jovens: as crianças com frequência conseguem identificar-se mais prontamente com questões pertinentes à música escrita recentemente do que com a música européia dos séculos XVII e XIX. Aprender como introduzir a música contemporânea, suas questões técnicas e estéticas, é um dos principais deveres dos professores de instrumento.”

Olson, *The Pedagogy of Contemporary Flute Music*, 2.

Introdução

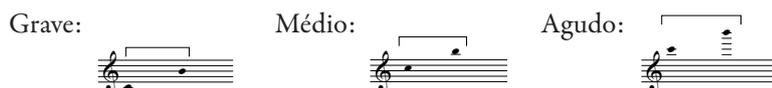
No início do aprendizado da flauta transversal os alunos produzem sons que não fazem parte da sonoridade tradicional do instrumento. Ao tentar produzir notas graves ouvem-se *whisper-tones*, que são harmônicos superiores, quase inaudíveis, que soam quando o ar entra no tubo da flauta, sem produzir uma nota fundamental perceptível; ao tentar mudar de registros produzem-se harmônicos; ataques no registro grave¹ soam como *wind-tones*, que é o som do ar passando pelo tubo da flauta, sem que a coluna de ar vibre; ao aquecer a flauta, produz-se um *jet whistle*, que é um som de assovio característico. Estes “equivocos” são, de modo geral, prontamente corrigidos pelos professores de instrumento.

3

Entretando, estes sons novos de produção não-tradicional, encontram uso frequente na música de hoje e são conhecidos como sons produzidos por *técnicas estendidas*. Alunos adiantados têm 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.

Outro fato interessante é que, a princípio, as crianças geralmente são abertas a músicas que envolvam sonoridades diferentes e acham divertido explorar novas possibilidades sonoras. Delalande, por exemplo, sugere que a produção do som está ligada à possibilidade do sujeito manipular o mundo sonoro em que vive, e que, portanto, provoca prazer.² Porém, se essas possibilidades são pouco — ou de fato não são — vivenciadas, seu universo se fecha e, mais tarde, com maior domínio do instrumento, em geral somente o repertório tradicional é o que as atrai. Nota-se também que, ao iniciar-se no instrumento, as crianças se interessam principalmente pelo próprio instrumento, e não por um gênero ou repertório em especial o que pode facilitar o trabalho com gêneros que lhes sejam pouco ou nada familiares, como a música contemporânea.

¹ Tradicionalmente entendem-se os registros na flauta como:



² François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant* (Paris: Buchet/Chastel, 1984), *apud* Guilherme Romanelli, “A Música que Soa na Escola: Estudo Etnográfico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009), 127.

Além disso, acredita-se que o trabalho com técnicas estendidas — técnicas não-tradicionais, a partir das quais são produzidas novas sonoridades no instrumento — vem contribuir para ampliar o universo estético dos instrumentistas. O aprendizado de técnicas estendidas, juntamente com a exposição ao repertório contemporâneo e especialmente a execução de peças que explorem este material sonoro pode vir a quebrar um ciclo vicioso com relação à música contemporânea “não conheço, não gosto e não toco” que afeta e prejudica inclusive músicos profissionais, que muitas vezes são também professores de instrumentos.

4

Um dos problemas da exploração do repertório contemporâneo em aulas de instrumento é que este é em geral muito difícil tecnicamente, o que via de regra impede a sua utilização com iniciantes.³ A intenção desta dissertação, portanto, será produzir subsídios para um aprendizado da flauta transversal que, pela inclusão de técnicas estendidas, possibilite ao iniciante no instrumento a ampliação de seus horizontes estéticos, para a apreciação e prática de repertório contemporâneo que se utilize destas técnicas.

Não foram encontrados trabalhos sistemáticos na direção do desenvolvimento de técnicas estendidas para iniciantes na flauta transversal — mesmo peças fáceis que envolvam este tipo de técnica são muito raras. No primeiro capítulo desse trabalho encontra-se um levantamento de métodos e estudos que abordam técnicas estendidas

3 Neste trabalho, são considerados iniciantes alunos que estejam entre os níveis “*beginner*” e “*beginner novice*” segundo a maior parte das listas de classificação de repertório, por exemplo, entre os níveis 1 e 2 do Royal Conservatory of Canada e UK Guildhall, ou pouco abaixo do nível 1 do ABRSM (Associated Board of the Royal Schools of Music) e do catálogo da Fluteworld (cf. Jen Cluff, “Flute Levels Chart”, <http://www.jennifercluff.com/chart.htm>).

Espera-se que sejam capazes de tocar:

- * do ré grave ao ré agudo (ré com duas linhas suplementares);
- * com armaduras de claves de até 2 bemóis ou 2 sustenidos, e suas escalas;
- * todas as notas da escala cromática;
- * ritmos com colcheias tocados corretamente e com semicolcheias ocasionalmente;
- * compassos simples, lidos corretamente; e tenham também
- * habilidade para bater-contar-reconhecer ritmos básicos; e
- * capacidade de leitura à primeira vista de frases musicais simples.

Exemplos de solos e duos: Minuetos em sol maior de J. S. Bach; canções folclóricas; Minueto da *Dança dos Espíritos Abençoados* de Gluck; os primeiros duetos de François Devienne, in H. Voxman, *Selected Duets*, vol. I (Miami: Rubank, 1955); Toshio Takahashi, *Suzuki Flute School*, vol. 1 (Miami: Warner Bros., 1971).

Exemplos de estudos: até a 4ª parte de Pierre-Yves Artaud, *Pour la Flûte Traversière: Méthode Élémentaire* (Paris: Henri Lemoine, 1989).

para flauta transversal, destinados a flautistas adiantados e também de algumas poucas partituras apropriadas para iniciantes que envolvam técnicas estendidas, a fim de expor um panorama da literatura que forma uma interseção com meu objeto de estudo.

Quando se discute a interpretação da música contemporânea, um outro aspecto relevante é o da notação. Para Murray Schafer, “o dilema da notação musical convencional está hoje no fato de ela já não estar à altura de enfrentar o emaranhado dos mundos da expressão musical e do ambiente acústico . . . , provavelmente o fato musical mais significativo de nosso século”.⁴ Ainda assim, é importante frisar que uma das propostas deste trabalho é evitar a mistificação da notação contemporânea como inacessível e esotérica, pois muitas vezes é justamente a notação que afasta o músico da obra que envolva sonoridades estendidas, mesmo que esta não esteja além de sua capacidade técnica. O propósito da utilização de notação contemporânea é iniciar a criança na leitura de símbolos diferentes daqueles da notação musical tradicional, de modo que, ao deparar-se com uma partitura que inclua técnicas estendidas, a notação não a desencoraje da música. Assim, não procurar-se-á avaliar e produzir notação com as crianças, apesar deste tema ser bastante interessante para um estudo posterior; apenas será explorada a notação existente. No segundo capítulo descrevem-se detalhadamente as técnicas — e sua notação — que, estando ao alcance de iniciantes, se enquadram no escopo deste trabalho.

Como a familiaridade com o repertório parece ser um fator importante na formação das preferências, a apreciação é um dos temas abordados neste trabalho. Para avaliar este aspecto, desenvolveu-se uma pesquisa de campo na qual incluiu-se a familiarização das crianças com o repertório contemporâneo através da escuta informal de CDs. A descrição desta parte da pesquisa compõe o terceiro capítulo.

Para contornar a dificuldade quanto ao repertório adequado, foram criados para este trabalho pequenos estudos, bem simples, com o intuito de auxiliar as crianças no desenvolvimento das técnicas. Desenvolveu-se também, junto a colegas compositores, um repertório apropriado ao nível de habilidade dos recém iniciantes, que incluísse as técnicas estendidas a serem aprendidas. O objetivo era a diversidade estilística, e deste trabalho resultou uma série de duos e solos para flauta. Neste caso, foi importante orientar os compositores quanto às possibilidades técnicas do instrumento e o nível de dificuldade acessível. Preparou-se, então, uma “lista de possibili-

⁴ Raymond Murray Schafer, *A afinação do mundo* (São Paulo: Editora UNESP, 2001), 176.

dades sonoras e técnicas” que foi utilizada pelos colegas na composição de suas peças. As peças foram revistas e alteradas, quando necessário. Todo este processo será relatado no quarto capítulo.

6

No quinto capítulo, procura-se sugerir maneiras de ensinar, na prática, as técnicas abordadas. Estas sugestões foram elaboradas a partir de um estudo de campo, realizado com quatro de meus alunos iniciantes, de oito a treze anos de idade. No decorrer do período deste estudo, durante suas aulas semanais e paralelamente ao repertório tradicional de flauta transversal, os alunos trabalhavam também com técnicas estendidas envolvendo a produção de novas sonoridades, através dos estudos musicais e da prática de repertório contemporâneo, aprendendo algumas daquelas peças compostas especialmente para este projeto. As dificuldades encontradas, assim como maneiras de contorná-las na prática, são detalhadas neste trabalho, constituindo-se como elemento fundamental para discutir a utilização da música contemporânea no ensino de iniciantes.

No sexto capítulo será relatado o estudo de um caso que resultou do trabalho junto a uma das crianças que participaram da pesquisa de campo. A ênfase será voltada às dificuldades específicas encontradas durante a prática dos estudos didáticos e do repertório. O paradigma adotado aqui foi o da pesquisa qualitativa.

Como apêndices, serão incluídas as partituras referentes aos estudos musicais e às peças compostas para este projeto, assim como a lista “orientação para compositores” revisada; cópias de exemplos dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo (questionário de apreciação e agenda do aluno); o modelo dos consentimentos assinados pelas mães dos alunos que participaram do estudo e um CD com a gravação de algumas das peças compostas para esta dissertação e com os trechos das músicas utilizadas no questionário de preferências.



**Capítulo 1 — Materiais bibliográficos pertinentes
ao ensino da música contemporânea
para flauta transversal**

Materiais bibliográficos pertinentes ao ensino da música contemporânea para flauta transversal

Neste capítulo, procura-se discutir a literatura relativa ao ensino de flauta que de alguma maneira apresenta relação com esta dissertação.

1.1 Teses

A tese de doutorado *Integrating Extended Techniques into Flute Pedagogy*, de Leslie Marrs,¹ é uma grande revisão de literatura relacionada ao ensino da flauta contemporânea. A autora comenta que desde meados do século passado um número considerável de composições requer o uso de técnicas estendidas, porém há um número restrito de materiais didáticos que abordam o tema e mesmo músicos adeptos ao uso destas novas técnicas têm dificuldade em encontrá-los. Sua tese faz um levantamento e análise sumária de onze métodos e materiais de referência sobre o assunto que, em sua opinião, seriam relevantes. Cada uma das publicações é examinada levando em consideração o nível de dificuldade ao qual é dirigida, quais técnicas estendidas são incluídas, como a execução das técnicas é explicada e sua contribuição para o repertório. Sua tese traz uma série de tabelas nas quais a autora classifica e categoriza os materiais analisados, além de uma revisão e descrição das técnicas estendidas mais comuns no repertório flautístico, categorizando-as em cinco grupos: 1) técnicas comuns à didática da flauta; 2) multifônicos; 3) microtons; 4) efeitos percussivos; e 5) aspectos de respiração circular. O material pedagógico publicado é dividido em duas categorias: manuais e estudos; que são, por sua vez, classificados em sete níveis, de “iniciante” a “profissional/graduando”. Como apêndice há um CD com gravações de cada uma das técnicas mencionadas no trabalho.

Em sua tese *The Pedagogy of Contemporary Flute Music*, Lesley Carol Olson,² assim como Marrs, aponta que o número restrito de flautistas que consegue tocar o repertório de vanguarda composto após 1945 é consequência, entre outros fatores, da falta de conhecimento e de experiência práticos (“*hands-on*”) em lidar com os problemas técnicos específicos desse tipo de música, e da falta de familiaridade com a literatura disponível aliada à dificuldade de ter acesso a tais trabalhos. Olson defende a integração da música contemporânea na pedagogia da flauta em todos os níveis. A

¹ Leslie Ann Marrs, “Integrating Extended Techniques into Flute Pedagogy: a resource guide for flutists, teachers and composers” (Tese de doutorado, North Caroline University at Greensboro, 2004).

² Lesley Carol Olson, “The Pedagogy of Contemporary Flute Music” (Tese de doutorado em Artes Musicais, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1998).

autora faz um levantamento muito rico da literatura disponível para flauta — livros, manuais e partituras — que abordam novas sonoridades e técnicas estendidas, incluídos materiais em alemão e francês não traduzidos para a língua inglesa, o que amplia muito a abrangência do trabalho. Cada material é descrito brevemente e avaliado, além de ser classificado por nível de dificuldade — de iniciantes a flautistas adiantados — facilitando a escolha dos materiais para professores que desejem utilizá-los didaticamente. Olson também discute longamente a questão da notação contemporânea, apontando os pontos positivos e negativos de cada sistema e propondo o que considera mais adequado, de acordo com questões que segundo ela definiriam a “legibilidade” da notação: a correspondência unívoca — a um símbolo deve corresponder sempre uma mesma ação; a *distinguíbilidade* — cada símbolo deve ser claramente distinto dos outros, a uma distância normal de leitura; *sugestividade* — o símbolo deve, de alguma forma, sugerir a ação; *memorabilidade* — o símbolo deve ser facilmente memorizado; *estabilidade* — o símbolo deve levar em conta a legitimidade histórica, dada pelo uso por outros compositores; e *reprodutibilidade tipográfica* — o símbolo deve ser de fácil reprodução com procedimentos de impressão normais.³ A Tese de Olson é muito bem estruturada, uma fonte realmente útil para o professor que tenha em mente o ensino de música contemporânea e novas sonoridades.

Michael J. Davis comenta, na introdução à sua tese *Creative Strategies for teaching extended flute techniques: a pedagogical approach with a performance and analysis of an original work, “Dream Weaving for Flute and Tape”*, que há evidências de que músicas da chamada “*avant-garde*” têm tido maior aceitação agora, tanto entre os ouvintes quanto entre os intérpretes e que “qualquer estudante de flauta que não aprenda estas técnicas [estendidas] terá que ignorar uma parcela substancial do repertório flautístico e, deste modo, uma parte valiosa de sua educação e experiência musical se perderá”.⁴ Segundo Davis, apesar da extensa literatura que requer o domínio de técnicas estendidas, os métodos de flauta ainda são centrados apenas nas técnicas tradicionais e o número restrito de materiais sobre a performance de técnicas estendidas é geralmente dirigido somente ao domínio das técnicas — deixando de lado questões interpretativas e artísticas — especialmente em se tratando de materiais voltados a iniciantes e flautistas mais jovens.⁵

³ *Ibidem*, 109-111.

⁴ Michael Jerome Davis, “Creative strategies for teaching extended flute techniques: A pedagogical approach with a performance and analysis of an original work, ‘Dream Weaving for Flute and Tape’” (Dissertação de doutorado, Columbia University, 1993), 10.

⁵ *Ibidem*, 13.

Davis desenvolve uma abordagem que consiste em propor estratégias para o auxílio no ensino de músicas que envolvam técnicas estendidas com jovens iniciantes na flauta transversal. O autor define como “jovens iniciantes” (*young beginners*) especialmente os alunos do ensino médio (*high-school*) das escolas americanas, que se preparam para o curso superior de música — portanto, alunos nem tão jovens e nem tão iniciantes assim. São oito estratégias, para serem usadas com grupos de 4 a 8 alunos aproximadamente do mesmo nível, que abarcam quatro áreas principais:

- a) a primeira foca na exposição e exame das atitudes prévias dos alunos sobre a natureza da música e o encorajamento de uma abertura às qualidades expressivas inerentes em algumas músicas de vanguarda (incluindo estratégias filosóficas) e podem ser usadas com alunos de qualquer nível;
- b) a segunda área engloba a descoberta de novas sonoridades e idéias musicais e suas definições através de reações pessoais antes de relacioná-las a conceitos musicais pré-existentes e estabelecidos (estratégias auditivas, de improvisação e transcrição, recomendadas para o uso com grupos um pouco mais avançados que estejam começando a tocar peças de vanguarda da literatura para flauta solo);
- c) a terceira área engloba a compreensão e a organização significativa destas idéias numa composição musical (estratégias analíticas e composicionais);
- d) na quarta, finalmente, são oferecidas técnicas que facilitarão o aprendizado de músicas que requeiram o uso de técnicas estendidas (estratégias aplicadas, estas basicamente para alunos que estejam estudando uma peça para performance, sendo as únicas que podem ser usadas em aulas individuais).

O autor criou uma peça solo de vanguarda, *Dream weaving*, com fins didáticos, especificamente para a dissertação, para ser usada com as estratégias, mas adverte que a peça é muito difícil e sugere outras três, um pouco mais fáceis, que poderiam ser usadas para o mesmo fim. Apesar de, idealmente, as estratégias parecerem a princípio muito atrativas, mostram-se vazias à medida que o autor as explicita, pois à prática no instrumento, o que seria o ponto principal da tese de acordo com o autor, não é dada ênfase suficiente. Os exercícios sugeridos envolvem muito mais uma discussão estética do que estratégias para introdução de técnicas estendidas para iniciantes.

1.2 Trabalhos voltados a crianças

O livro de Wil Offermans *Für den jungen Flötisten*, é direcionado a crianças iniciantes na flauta transversal. A obra não trabalha exatamente com técnicas estendidas (inclui apenas “*wind tones*”, sons de vento, em uma das peças), mas procura introduzir

a música contemporânea através de dez pequenas peças que incluem desde o uso de notação gráfica, até “tocar e andar” ao mesmo tempo. Algumas peças têm estrutura de jogo (como por exemplo um labirinto com sugestões de posições de notas e dinâmicas pelo caminho) ou brincadeiras (como uma história em quadrinhos com desenhos de uma só linha que dever ser “tocada” pelo flautista).

Diferentemente das estratégias de Davis, Offermans sugere muito inteligentemente maneiras de instigar a criatividade e a improvisação em música contemporânea com flautistas de fato jovens e iniciantes. No final do livro encontram-se instruções para o professor de como introduzir aos alunos e trabalhar cada uma das peças. A primeira, por exemplo, chamada “The First Step” é na verdade um conjunto de quatro pequenas peças, focadas naquilo que Offermans considera “as mais fascinantes qualidades da música: dinâmica, densidade, altura e articulação”.⁶ Para cada uma delas, o autor escreve três versões, A, B e C. Nas versões “A”, usa notação tradicional; nas versões “B”, desenhos que sugerem a qualidade trabalhada; e nas “C”, notação gráfica. Desta maneira procura estimular a imaginação criativa, pois nas últimas duas versões o aluno é livre para escolher diferentes notas e ritmos, desde que seguindo as sugestões da partitura (figura 1.1). O livro é bem organizado, as instruções para o professor são bastante claras e sugestivas, trazendo idéias divertidas que parecem realmente seduzir as crianças iniciantes.

2. VIELE UND WENIGE / MANY AND FEW

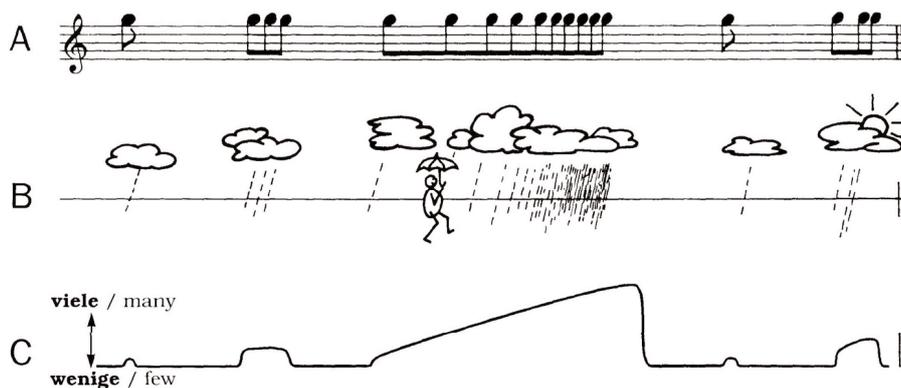


Figura 1.1 — Offermans, *Für den jungen Flötisten*, “The First Step”.

⁶ Wil Offermans, *Für den jungen Flötisten: 10 unterhaltsame zeitgenössische Stücke für Solo-Flöte und Flötenensemble* (Frankfurt: Zimmermann, 1995), 4.

Também voltada a crianças iniciantes no instrumento, Phylis Avidan Louke compôs uma série de doze duetos, *Extended Techniques – Double the Fun*,⁷ que, por sua vez, incluem uma ou mais técnicas estendidas cada. São nove composições próprias e três arranjos de melodias tradicionais americanas, a maioria bastante acessível a alunos iniciantes. Há, entretanto, alguns problemas de notação que podem dificultar a interpretação. Na peça “Telephone”, por exemplo, as colcheias são agrupadas de três em três num compasso 3/4 (figura 1.2). A intenção é enfatizar a acentuação; mas, com iniciantes, agrupar as colcheias duas a duas e acentuá-las a cada três funcionaria muito melhor, pois o aluno pode confundir essa notação com a de um compasso 6/8. Já para a técnica “cantar-e-tocar” não há notação específica, apenas a indicação “sing and play” acima das notas, na peça “Pop Goes the Weasel” (figura 1.3); ou uma indicação na primeira de uma série de notas de que devem ser cantadas e tocadas, na peça “The Bagpiper” (figura 1.4).

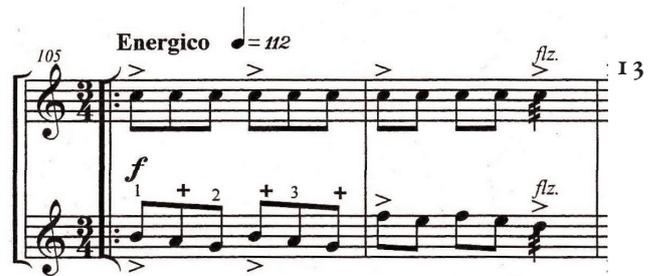


Figura 1.2 — Notação rítmica em “Telephone”.



Figura 1.3 — Notação para “cantar-e-tocar” em “Pop goes the Weasel”.



Figura 1.4 — Notação para “cantar-e-tocar” em “The Bagpiper”.

⁷ Phylis Avidan Louke, *Extended Techniques – Double the Fun* (Charlotte, NC: Alry Publications), 2004.

1.3 Métodos, estudos e manuais

Como exemplo de manual de técnicas estendidas, temos *Metodo per flauto*, de Pier Luigi Mencarelli (1975), parte da coleção “*Nuova tecnica per istrumenti a fiato di legno*”. No prefácio do livro, o organizador da coleção, Bruno Bartolozzi — pioneiro na sistematização de técnicas estendidas para instrumentos de madeira — adverte que estes métodos são “dirigidos — mais do que a principiantes — a instrumentistas adiantados, com bom domínio das técnicas tradicionais.”⁸ Esse livro é amplamente usado como fonte de consulta para compositores, por apresentar tabelas bastante completas das possibilidades “estendidas” do instrumento. É dividido em duas grandes partes: tabela geral de posições e classificação tímbrica dos sons (alterações de quarto-de-tom, diversidade tímbrica de um mesmo som, tratamento do som por meio do controle do lábio e “efeitos especiais”); e tabela dos acordes de timbres homogêneos e heterogêneos (multifônicos). As instruções para a produção dos sons não são muito elucidativas, e assim o método parece mesmo dirigido a quem já tem domínio e experiência com técnicas estendidas, abrindo uma gama enorme de possibilidades sonoras não-tradicionais.

Mais recente (1986), e complementar ao trabalho de Mencarelli, o livro de Robert Dick, *Tone Development through Extended Techniques*, é também referência no estudo das técnicas estendidas. Diferentemente do primeiro, o autor defende que o trabalho com novas sonoridades pode auxiliar, muito, no aperfeiçoamento da sonoridade tradicional — por desenvolver força, flexibilidade e sensibilidade na embocadura, além de maior acuidade auditiva — e portanto seu uso deve ser incentivado mesmo que não haja interesse pelo repertório que as envolva diretamente. Segundo o autor, alguém que “consiga tocar, por exemplo, a Sonata de Hindemith, está pronto para começar este trabalho.”⁹ O livro traz uma série de exercícios e explicações de como as técnicas devem ser realizadas, e é dividido em três capítulos. O primeiro, “Estudos Preliminares”, trata do aperfeiçoamento da embocadura — aborda harmônicos, flexão de afinação (*tone bending*) e *whisper tones*. O segundo, “Timbres Estendidos”, é dividido em sons difusos, sons brilhantes, escalas tipo bambu e trilos tonais; traz tabelas de posições para cada nota sugerida. O terceiro capítulo, “Multifônicos”, também apresenta tabelas bastante claras, mas que não incluem a dinâmica possível ou a facilidade de emissão de cada um. Estas informações são encontradas em outro livro

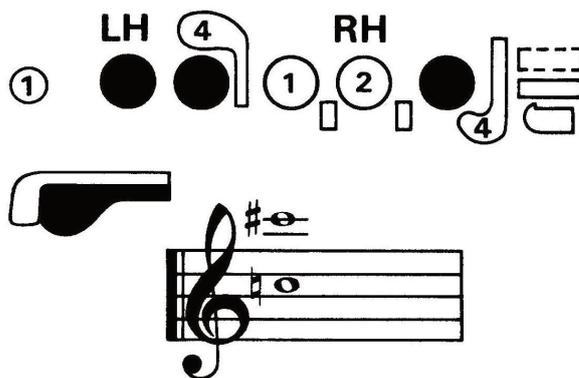
8 Pierluigi Mencarelli e Bruno Bartolozzi, *Metodo per flauto* (Milão: Edizioni Suvini Zerboni, 1975), 3.

9 Robert Dick, *Tone Development through Extended Techniques* (Saint Louis: Multiple Breath, 1986), 7.

do mesmo autor, *The Other Flute*.¹⁰ As duas publicações são semelhantes tanto no conteúdo quanto na estrutura.

Outra fonte bastante rica e muito utilizada tanto por intérpretes quanto por compositores é o tratado *Flûtes au présent*, do flautista Pierre-Yves Artaud e do compositor Gerard Geay.¹¹ Apesar da estrutura dos capítulos e suas sub-divisões serem bastante obscuras, o livro, cuja edição é bilíngüe (francês e inglês), além de tabelas de posições tanto para flauta de concerto quanto para flautim, flauta contralto e flauta baixo, traz descrições detalhadas das técnicas estendidas mais usadas, com uma sugestão de notação bastante aceita na literatura contemporânea para flauta, especialmente na Europa. Nelas, inclui informações extremamente úteis e precisas sobre o que funciona melhor em determinado registro, ou conselhos para os compositores sobre como utilizar as técnicas com maior eficiência.

No manual de técnicas estendidas *Special effects for flute*, Sheridan Stokes e Richard Condon¹² incluem um disco compacto de vinil com exemplos gravados de várias novas sonoridades. A edição é muito bem ilustrada, com desenhos grandes das posições alternativas necessárias para a execução (figura 1.5). Os autores descrevem e procuram explicar trilos tonais, sons difusos, multifônicos, ataques acentuados incomuns, *whisper (whistle) tones*, cantar-e-tocar, harmônicos, pulsações não usuais da coluna de ar (*frullato*, vibração do lábio ou da garganta e vibrato pronunciado), subtons alcançados soprando-se a flauta ao modo de um trompete, glissando e uma “surdina”, feita tampando-se parte da abertura do bocal com uma fita adesiva. O manual



pode ser usado como referência tanto para flautistas (mesmo com iniciantes, pois as ilustrações são claras) quanto para compositores (que têm a oportunidade de ouvir alguns dos sons — especialmente os multifônicos — gravados).

Figura 1.5 — Notação de multifônico no tamanho como aparece em *Special effects for flute*.

¹⁰ Robert Dick, *The Other Flute: a Performance Manual of Contemporary Techniques*, 2ª ed. (Saint Louis: Multiple Breath), 1989.

¹¹ Pierre-Yves Artaud e Gérard Geay, *Flûtes au présent: traité des techniques contemporaines sur les flûtes traversières à l'usage des compositeurs et des flutistes* (Paris: Éditions Jobert, 1980).

¹² Sheridan W. Stokes e Richard A. Condon, *Special effects for flute* (S.L.: Trio Associates, 1976).

Também de Wil Offermans, há um caderno contendo doze estudos voltados a flautistas adiantados — *For the Contemporary Flutist* — cada um dedicado ao domínio de uma técnica estendida em particular (com exceção do nono, que emprega várias delas), além de um voltado à notação gráfica e improvisação. As composições são musicalmente interessantes, o que torna sua execução prazerosa.¹³ No final do volume, explicações detalhadas sobre o domínio de cada uma das técnicas fazem este livro um guia valioso para o flautista interessado na interpretação de música contemporânea.

1.4 Internet

Há, disponível na *web*, o artigo “Why not ‘Extend’ your Palette?”, no qual Dean Stallard prega o uso de técnicas estendidas por flautistas de todos os níveis, sejam eles interessados em música contemporânea ou não. Seu argumento é que, se artistas [plásticos] estão sempre buscando o desenvolvimento de novas técnicas que sirvam as suas preferências, os músicos deveriam fazer o mesmo, “já que a música é também uma forma de Arte.”¹⁴ O autor descreve detidamente várias técnicas estendidas, arrolando razões para o aprendizado de cada uma delas e sugerindo uma série de exercícios para o seu desenvolvimento e prática, com uma linguagem esclarecedora e acessível.

Também na *web*, há uma lista bastante completa de técnicas estendidas, escrita por Matts Möller, “New Sounds for Flute — on flute techniques from the 20th century”, na qual se incluem exemplos sonoros dos efeitos.¹⁵

Em sua página, do mesmo modo, Larry Krantz lista uma série de técnicas estendidas (especialmente baseadas na bibliografia de Robert Dick), descrevendo-as e disponibilizando exemplos sonoros, além de uma pequena bibliografia anotada sobre o assunto.¹⁶

No sítio de John McMurtery há textos, partituras e vídeos descrevendo as téc-

¹³ Wil Offermans, *For the contemporary flutist: twelve studies for the flute with explanations in the supplement* (Frankfurt: Zimmermann, 1992). Offermans gravou dez dos estudos e os lançou comercialmente num CD intitulado *Daily Sensibilities* (Amsterdam: BVHAAST Records, s.d.).

¹⁴ Dean N. Stallard, “Extended Techniques for New Beginners: a presentation of the use of contemporary flute technique at the beginner level,” The Full Pitch Music Resource, <http://www.fullpitcher.co.uk/Dean.htm> (acesso em 12 de março de 2009).

¹⁵ Matts Möller, “New Sounds for Flute: on Flute Techniques from the 20th Century,” <http://www.sfz.se/flutetech/index.htm> (acesso em 12 de março de 2009).

¹⁶ Larry Krantz, “Extended Techniques Resource Page,” <http://www.larrykrantz.com/et/et.htm> (acesso em 12 de março de 2009).

nicas estendidas mais usadas no repertório contemporâneo. O autor divide as técnicas em cinco grupos (técnicas comuns, técnicas polifônicas, efeitos percussivos, sonoridades alternativas e “outras técnicas”). Para cada técnica descrita há geralmente um ou mais exemplos (excertos) de obras contemporâneas em partitura e o próprio McMurtery executando-os em vídeo.¹⁷

Phyllis Avidan Louke dispõe na *web* uma lista de repertório com gradação do nível iniciante ao intermediário — para flauta solo, flauta e piano, duetos, trios, e grupo de flautas — que inclui técnicas estendidas, indicando quais técnicas aparecem em cada peça ou coleção.¹⁸

17



Não é possível, e nem a intenção aqui, que esta revisão bibliográfica seja exaustiva. No decorrer deste trabalho foram sendo encontradas novas fontes — especialmente na internet, onde são mais facilmente acessíveis. Isto é justificável, exatamente porque estamos lidando com a música de nosso tempo, e as possibilidades, juntamente com o interesse pelo novo, são — desejavelmente — crescentes. Este é um campo aberto e em expansão.

¹⁷ John McMurtery, “Extended techniques for flute,” <http://www.johnmcmurtery.com/ET/index.html> (acesso em 12 de março de 2009).

¹⁸ Jennifer Binney Clippert, Patricia George, Camilla Hoitenga, Rita Linard, Phyllis Louke, e Cynthia Stevens, “Pedagogy Panel on Extended Techniques” (Lista de repertório compilada para o convenção anual da National Flute Association, em Nashville, EUA, 11-15 de agosto de 2004), *in* Phyllis Louke – Extended Techniques, <http://palouke.home.comcast.net/~palouke/RepExtendedTechniques.htm> (acesso em 12 de março de 2009). Ver também Susan Maclagan, “The ABC’S of teaching extended techniques,” Dr. John’s Flute Clinic, http://www.johnranck.net/studio/clinic/practice_corner/abcs.html (acesso em 12 de março de 2009).

Capítulo 2 — Técnicas estendidas

Técnicas estendidas

O universo de sonoridades possíveis através do uso de técnicas estendidas é crescente. Novos sons são criados de acordo com as idéias do compositor e novas idéias podem necessitar de novos caminhos de execução, resultando em novas técnicas. Porém, em função de seu uso bastante difundido, algumas técnicas estendidas já são “tradicionais” (se é que cabe aqui a palavra) e fazem parte de manuais e catálogos que podem ser utilizados tanto por compositores quanto por intérpretes.

Neste capítulo será abordada uma seleção das principais técnicas, aquelas usadas nas composições que fazem parte deste trabalho (ver Capítulo 5) e que, por experiência, sabe-se não serem de difícil execução para os iniciantes.

21

2.1 Trilo tonal

Às vezes chamado “*bisbigliando*” (“murmurando” em italiano, termo que deve entretanto ser evitado, porque é usado por diferentes autores para efeitos diversos), ou “vibrato de chave”, ou “trinado enarmônico”, ou “trinado de timbre” (“*timbral trill*”).

Enquanto o trinado tradicional é obtido alternando-se uma nota com outra um semitom ou um tom acima da principal, no trilo tonal a alternância é entre dois timbres diferentes da mesma nota, aquele obtido com a posição normal e um segundo usando-se de uma posição adicional, esta muitas vezes com alteração da afinação um pouco para baixo. Há várias notações diferentes para este efeito.

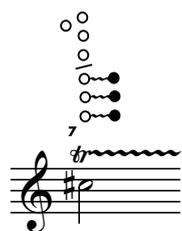


Figura 2.1 — Notação usada por Takemitsu.

Takemitsu¹ nota um sinal de trinado normal com a indicação da posição das chaves que se alternam entre abertas e fechadas com o sinal  (figura 2.1), muito parecida com a de Möller (*web*), que não utiliza as letras *tr*, apenas a linha  para indicar o trinado (figura 2.2).

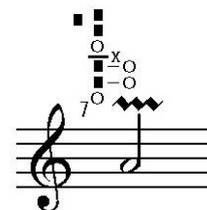


Figura 2.2 — Notação sugerida por Möller.

A notação aprovada pela conferência de Gent (figura 2.3) é uma notação tradicional de trinado com a nota a ser alternada entre parênteses³ — no caso, sempre a mesma nota, dado que o trinado é de timbre:

¹ Toru Takemitsu, *Air*, for flute (Tokio: Schott Japan, 1996), 5.

² Matts Möller, “New Sounds for Flute”, <<http://www.sfz.se/>>.

³ Lesley Carol Olson, *The Pedagogy of Contemporary Flute Music*, 116.



Figura 2.3 — Notação aprovada na conferência de Gent.

A notação utilizada neste trabalho vem a ser uma combinação destas três. Basicamente a notação usada por Takemitsu e Möller, que apresentam bastante clareza quanto à digitação e ao símbolo de trinado já familiar. Porém, para indicar claramente que o trinado é feito com a mesma nota, esta será colocada entre parênteses, como indicado pela Conferência de Gent.

22

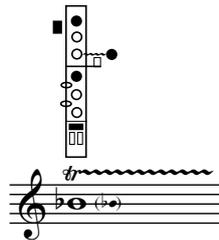


Figura 2.4 — Notação de trilo tonal adotada neste trabalho.

2.2 Som de vento ou *wind tones*

No “som de vento” (ou “som eólico”), é possível escutar somente o sopro, e não o som natural da nota. Para a sua produção, a abertura do lábio deve ser maior e a direção do ar mais horizontal do que na produção do som natural.⁴ Artaud⁵ indica que, para obter uma altura precisa, a tessitura deve estar entre o mi grave e o mi médio, mas que seria possível produzir sons de alturas menos precisas até o si₂ médio e também abaixo do mi grave. Artaud sugere ainda que a digitação deve ser a tradicional entre o dó grave e o ré₂ médio, e que a chave correspondente ao indicador da mão esquerda deve ficar aberta, mantendo-se os outros dedos nas posições tradicionais, entre o mi médio e o si₂ médio.

É possível ainda misturar o som de vento ao som normal e passar de um para o outro. A notação usada por Artaud é a seguinte:

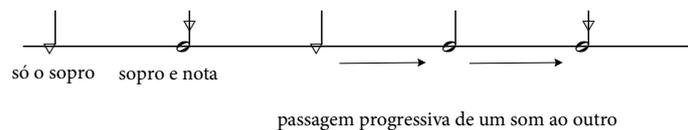


Figura 2.5 — Notação da transformação de som de vento em som normal, adotada por Artaud.

⁴ Wil Offermans, *For the contemporary flutist*, 39.

⁵ Jean-Yves Artaud, *Flûtes au présent*, 118.

De acordo com Olson⁶, esta notação, com uma cabeça de nota triangular, seria a notação que vem se tornando mais aceita (“*generally becoming accepted*”) para os sons de vento (“eólios”). Essa, porém, não será a notação adotada neste trabalho, por duas razões: é muito parecida com a notação de *tongue ram* (ver abaixo 2.4), o que pode gerar confusão; e causa dificuldade na notação rítmica (pois a distinção entre uma mínima e uma semínima faria com que fosse necessário ou preencher o triângulo vazado — o que causaria ainda mais confusão com o *tongue ram* — ou indicar-se o ritmo paralelamente, fora da pauta).

A notação utilizada por Offermans (figura 2.6) parece mais apropriada, por ser mais sugestiva.⁷ Parece elucidativo também o uso da letra “N” para indicar o som “normal” que, de modo gradual (indicado por uma flecha — figura 2.7), muda para som de vento, ou vice-versa. É esta a notação que será adotada.



Figura 2.6 — Notação de sons de vento, usada por Offermans.

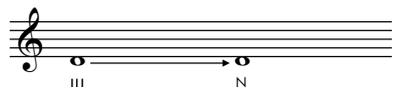


Figura 2.7 — Notação da transformação gradual de som de vento em som normal, adotada neste trabalho.

2.3 *Whisper tones*

O *whisper tone* (“som de sussurro”, ou *whistle tone* — “som de assobio”) é produzido soprando-se muito suavemente no tubo da flauta — com uma coluna de ar lenta, porém focada — de maneira tal que o ar na flauta não vibra completamente e reforça um dos harmônicos parciais em detrimento do resto do espectro sonoro. O som obtido lembra o som de um assovio, tênue porém muito expressivo.⁹

⁶ Olson, 112.

⁷ Wil Offermans, *For the Cotemporary Flutist*, 7.

⁸ Olson (*ibid.*) comenta ser esta notação “agradavelmente intuitiva, sugerindo sopros de vento como os desenhados por cartunistas” e distintas dos demais símbolos usados para T.E., apesar de ainda não ser usada por outros compositores.

⁹ Offermans, *ibid.*, 50; Robert Dick, *Tone Development through Extended Techniques*, 26; Artaud, *ibid.*, 120; Sheridan W. Stokes & Richard A. Condon, *Special Effects for Flute*, 17.

Artaud¹⁰ indica duas possibilidades de uso desta técnica:

- 1) Pode-se usar o som do harmônico parcial correspondente à posição da nota. Segundo o autor, essa técnica é relativamente fácil no registro agudo, e vai se tornando mais difícil quanto mais grave for a nota, sendo praticamente impossível no registro grave.
- 2) É possível produzir uma “varredura” (*balayage*) do espectro sonoro a partir de uma só nota (preferivelmente uma nota grave). Este uso de *whisper tones* é também chamado “efeito de guimbarda”.

24

É justamente este segundo uso que interessa aqui, por ser de mais simples execução do que o *whisper tone* com notas definidas, e portanto mais apropriado para iniciantes.

A notação sugerida por Artaud para esta técnica é gráfica— um diamante para indicar a posição da nota e uma linha sugerindo o caminho dos harmônicos parciais — para dar mais liberdade ao intérprete.

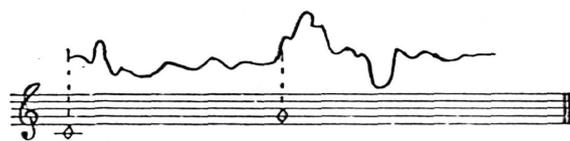


Figura 2.8 — Notação da varredura (*balayage*) de *whisper tones*, adotada por Artaud.

Será adotada esta notação, acrescentando as letras WT (amplamente utilizadas na literatura) para deixar claro que se trata de um *whisper tone*.



Figura 2.9 — Notação dos *whisper tones*, adotada neste trabalho.

¹⁰ Artaud, 120-1.

2.4 *Tongue ram*

O “*tongue ram*” é um efeito percussivo obtido quando se cobre o porta-lábio com a boca e, através de um movimento rápido, fecha-se a passagem de ar com a língua. O som resultante soa uma sétima maior abaixo da nota digitada.¹¹ Artaud¹² sugere que a extensão para o *tongue ram* seja do dó grave (que soa o ré \flat uma sétima maior abaixo) ao dó \sharp médio (que soa como ré grave). Segundo o autor, “além desta tessitura o efeito de *tongue ram* se conserva, mas a sonoridade é mais um objeto sonoro do que um som preciso”. Outro fato a ser considerado é que, numa seqüência de *tongue rams*, o intérprete deve ter tempo para que a língua volte à posição inicial e seja possível proceder ao *tongue ram* seguinte. A mesma preparação deve ser levada em conta quando o *tongue ram* entra em meio a uma seqüência de notas tradicionais, pois ainda soma-se o tempo necessário para que o flautista consiga posicionar o instrumento na boca, girando-o para dentro para cobrir o orifício completamente.¹³

25

A notação adotada tanto por Artaud — referência na Europa — quanto por Dick — que exerce grande influência na América do Norte — inclui as iniciais “TR” e uma cabeça de nota em forma de diamante.¹⁴ Artaud inclui ainda um símbolo para indicar que a embocadura é encoberta e um outro indicando o som resultante do *tongue ram*, semelhante à notação dos harmônicos.



Figura 2.10 — Notação usada por Artaud para o *tongue ram*, dentro da tessitura sugerida.

Justamente para evitar alguma possível confusão com a notação dos harmônicos, será adotada neste trabalho uma notação semelhante à de Salvatore Sciarrino¹⁵, e de grande aceitação na Europa, em que se indica somente a posição dedilhada para o *tongue ram*, da seguinte maneira:

¹¹ John McMurtery, “Extended techniques for flute”, www.johnmcmurtery.com/ET/PEtr.html; Larry Krantz, “Extended Techniques Resource Page”, www.larrykrantz.com/et/et.htm; Artaud, *ibid.*, 117.

¹² Artaud, *ibid.*

¹³ McMurtery, *ibid.*; Artaud, *ibid.*

¹⁴ Olson, 128.

¹⁵ Salvatore Sciarrino, “Come vengono prodotti gli incantesimi?”, in *L’Opera per flauto* (Milano: Ricordi, 1990), 12.

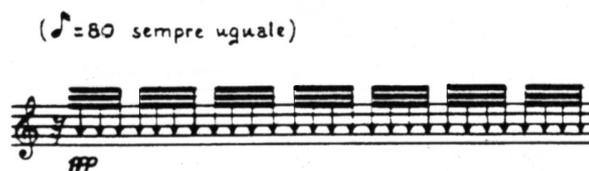


Figura 2.11 — Notação de *tongue ram* por Sciarrino.

Sciarrino acrescenta que os *tongue rams* podem ser produzidos inspirando ou expirando, o que possibilita maior velocidade nos ataques.¹⁶

26

2.5 Percussão de chave

Este efeito (também chamado de “clique de chave” ou “*key slap*”) é obtido com um golpe rápido da chave ao fechar um orifício do instrumento. A princípio, a percussão de chaves é possível com qualquer posição básica da flauta. Artaud, entretanto, chama a atenção que, para que seja possível a percepção de uma altura específica, a tessitura deve ser limitada a dó grave–lá médio, e que para as notas da segunda oitava (ou registro médio) deve-se abrir a chave correspondente ao indicador da mão direita.¹⁷ Para a sua execução, o flautista posiciona os dedos para uma nota específica e percute uma chave (geralmente do anelar da mão esquerda ou do último dedo mais à direita usado na posição da nota). O clique de chave pode ser executado sem o ar soprado pelo tubo da flauta ou combinado com o sopro.¹⁸ A notação geralmente usada para o clique de chave é com um “X” no lugar da cabeça da nota quando não se usa o ar, ou uma nota regularmente escrita com um sinal “+” junto à cabeça.



Figura 2.12 — Notação de clique de chave, sem usar e usando ar, respectivamente.

¹⁶ Para o compositor, a informação de que o *tongue ram* soa uma sétima maior abaixo é realmente relevante. Para a criança, porém, é desnecessário que esta informação seja notada, pois sobrecarregaria desnecessariamente a partitura — uma vez que o professor pode informar, verbalmente, que o efeito soará mais grave do que o escrito. É importante distinguir entre *tongue ram* e *tongue slap* (também chamado de *tongue pizzicato*), que às vezes são confundidos. O *tongue slap* é também produzido por um golpe de língua, mas sem a oclusão do orifício pelos lábios, portanto sem soar uma sétima abaixo.

¹⁷ Artaud, *ibid.*, 112.

¹⁸ No seu *website*, Krantz chama atenção para o fato de que, mesmo que o ar não seja usado, a flauta deve estar posicionada no queixo, na posição de tocar, com os lábios semi-abertos pois, caso contrário, os cliques de chave ficarão desafinados (muito altos).

Segundo Dick, a boca pode servir de caixa de ressonância, e é possível mudar a sonoridade e a afinação do clique mudando a posição dos lábios.¹⁹ A posição da embocadura influencia a altura do som, que fica mais baixa à medida que se cobre o orifício com os lábios, e quando aquele é totalmente coberto, os cliques de chave soam uma sétima maior abaixo.²⁰

2.6 Harmônicos

Os harmônicos são usados naturalmente na produção do som na flauta, pois o segundo registro (a partir do mi médio até o dó# agudo) é obtido enfatizando-se o segundo harmônico parcial ao invés da fundamental, o que se consegue através de mudanças na coluna de ar, criando as condições para que a frequência mais aguda soe mais intensamente. Portanto, o uso de harmônicos faz parte da técnica tradicional da flauta transversal.

27

Como técnica estendida, serão utilizados neste trabalho também o terceiro e quarto harmônicos parciais a partir das posições das notas graves.²¹

Existem duas maneiras mais difundidas de notar o uso destes harmônicos:

- 1) É possível indicar que a nota deve ser produzida por harmônicos colocando-se um pequeno círculo acima da nota (figura 2.13). Deste modo, o intérprete tem a liberdade de escolher a partir de que fundamental a nota será realizada:



Figura 2.13

Neste caso, o som do ré agudo poderá ser alcançado a partir do ré grave, do sol grave, ou do ré médio (o timbre varia de acordo com a posição escolhida).

- 2) Indica-se a posição com uma nota em forma de diamante e o harmônico desejado com uma cabeça de nota normal (figura 2.14), às vezes com um pequeno círculo acima da cabeça da nota.²²



Figura 2.14 — Notação de harmônico, com a indicação da fundamental.

Neste trabalho, para que o iniciante não necessite pesquisar qual a fundamental necessária para a obtenção do harmônico, será usado o segundo tipo de notação, indicando sempre a fundamental.

¹⁹ Robert Dick, *The Other Flute*, 137.

²⁰ Artaud, *ibid.*, 112; Krantz, *ibid.*

²¹ Em *The Other Flute*, 10-11, Robert Dick apresenta um tabela de harmônicos naturais, onde há indicações de afinação e de facilidade de execução.

²² Quando a posição é indicada, alguns compositores omitem o pequeno círculo.

2.7 Glissando, flexão de afinação ou *pitch-bend*

Existem dois tipos de glissandos: o “glissando de chaves” e o “*pitch bend*”, ou “glissando de lábio”.²³

Neste trabalho não será abordado o uso de “glissando de chaves”, pois muitos deles só podem ser realizados em flautas com chaves abertas e crianças iniciantes usualmente tocam em flautas com chaves fechadas.

28

O outro tipo de glissando, que é mais restrito na inflexão da mudança de altura, porém bastante versátil, é o realizado mudando o ângulo da flauta com relação ao lábio. Consegue-se este efeito girando a flauta para dentro ou para fora e/ou levantando ou abaixando o queixo.²⁴ Pode ser realizado com praticamente qualquer nota na flauta, mas na primeira e segunda oitava são mais fáceis.²⁵ Outro fato a ser considerado é que, quando o recurso é a mudança de ângulo, mudanças de afinação para baixo na flauta são mais fáceis do que para cima.²⁶

Este efeito é notado com uma linha sugerindo a direção da altura da nota logo após sua cabeça.



Figura 2.15 — Notação de *pitch bend*.

2.8 “Assobio a jato” ou *jet whistle*

O nome desta técnica estendida vem da peça de Villa-Lobos, *Assobio a Jato*. Apesar de ser uma peça brasileira, o termo em inglês é adotado universalmente. Para conseguir este efeito, encobre-se o porta-lábios completamente com a boca e assopra-se com força contra a parede interna do orifício. Sua execução é a princípio bastante fácil, pois é deste modo, assoprando dentro do instrumento, que o flautista aquece seu instrumento.²⁷ O compositor, porém, deve tomar o cuidado de dar tempo

²³ Em seu *website*, McMurtery chama este efeito de *lip gliss* — glissando de lábio; Dick (*The Other Flute*, 76 e 140) distingue este efeito, que chama de *pitch bend*, do *glissando*, que seria o de chaves.

²⁴ Dick, *Tone Development*, 25; Olson, *ibid.*, 120; McMurtery, *ibid.*; Möller, *ibid.*

²⁵ McMurtery, *ibid.*

²⁶ Em *The Other Flute*, 140, Robert Dick apresenta uma tabela com as possibilidades de *pitch-bend*.

²⁷ O professor normalmente alerta para que o aquecimento seja silencioso, com um leve sopro quente, vindo da garganta, para o interior do instrumento. Entretanto os iniciantes, crian-

para que o instrumentista posicione a flauta, que fica numa posição diferente daquela de tocar normalmente, e respire o suficiente, pois o *jet whistle* exige bastante ar. A notação usada é a seguinte:



Figura 2.16 — Notação de *jet whistle*.

É nossa observação que é possível um controle, limitado, da direção do *jet whistle*, aumentando ou diminuindo a pressão do ar. Para este efeito, podemos usar a seguinte notação:



Figura 2.17 — Notação de *jet whistle*, com controle da pressão do ar, e com a posição determinada ou não.

2.9 Multifônicos

Quando se pensa na flauta, normalmente a idéia é que se toque uma nota de cada vez. Offermans sugere que o flautista,

“treinado e influenciado pelo sistema notacional ocidental, costuma imaginar e produzir apenas uma nota de cada vez. Infelizmente, este sistema notacional reduz o sentido da escuta a simplesmente perceber e reconhecer uma nota. Como resultado, ensina-se o flautista que não haveria a possibilidade de tocar mais de uma nota ao mesmo tempo. Mas, na realidade, o oposto é verdade!”²⁸

Na verdade, os “multifônicos” — duas ou mais notas tocadas de uma só vez — são uma possibilidade amplamente usada na música contemporânea.²⁹ Para produzi-los, o flautista deve ser capaz de manipular a coluna de ar de maneira a fazer duas ou mais vibrações componentes do som soarem ao mesmo tempo. De acordo com Dick³⁰, “existem literalmente milhares de possibilidades de combinações de alturas,” desde algumas que são fáceis de tocar até outras de dificuldade extrema.

Para notar multifônicos, escrevem-se regularmente as notas que devem soar e indica-se acima como deve ser sua digitação.

ças e adolescentes especialmente, gostam muito de aquecer a flauta “sonoramente” e é comum produzirem “*jet whistles*” espontaneamente (muitas vezes em momentos inoportunos!).

²⁸ Offermans, *ibid.*, 48.

²⁹ É curioso que os primeiros métodos para multifônicos foram publicados por volta de 1820, como por exemplo, em Viena, *Schule für Doppelton auf der Flöte*, de Georg Bayr (cf. Offermans, *ibid.*, 48).

³⁰ Dick, *Tone Development*, 36.

Para este trabalho, selecionamos algumas combinações simples, tanto na digitação quanto na emissão.

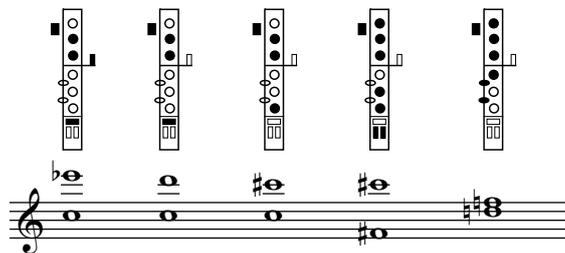


Figura 2.18 — Notação dos multifônicos selecionados.

30

2.10 Trêmolos com efeito glissando

Inspirado na obra de Sciarrino, especialmente em “Come vengono prodotti gli incantesimi?”³¹, esse efeito é de fácil execução e sonoramente muito interessante. Digita-se normalmente notas que necessitam somente da mão esquerda enquanto a mão direita faz um trêmolo com as chaves de ré e ré#. Sciarrino nota-os da seguinte forma:

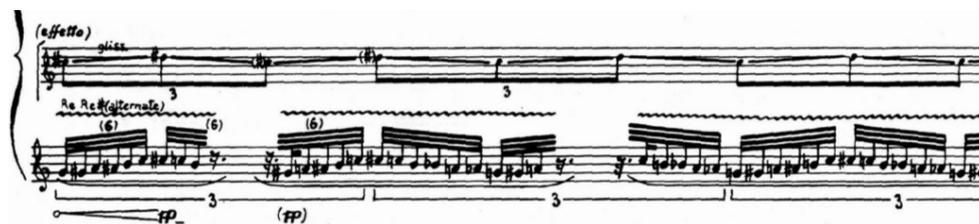


Figura 2.19 — Sciarrino, notação de trêmolos com efeito glissando.

No caso deste trabalho, as notas usadas serão sol-lá-si e o trêmolo feito somente com a chave de ré. A notação também foi simplificada:



Figura 2.20 — Notação de trêmolo com efeito glissando adotada neste trabalho.

³¹ Sciarrino, *ibid.*, 16.

2.11 Tocar só com a cabeça da flauta

Esta técnica é comumente utilizada para o ensino da embocadura a iniciantes. É possível tocar com a cabeça aberta ou fechada e ainda executar glissandos.

Isabelle Ory, em seu método *La Flute Traversière*³², sugere o trabalho com notas provenientes da cabeça fechada ou aberta e seus primeiros harmônicos parciais, lá₃, lá₄, mi₅ e lá₅.³³ A autora indica se a posição é com a cabeça fechada ou aberta através das letras F (“*fermée*”) e O (“*ouvert*”), escritas abaixo da nota, como mostra a figura:³⁴

Figura 2.21 — Notação de Ory de exercício executado apenas com a cabeça.

A indicação com letras para abrir e fechar não parece muito elucidativa, e a princípio funcionaria somente em francês. É interessante notar que a criança de quem tomei emprestado o método, que é francesa, fez anotações acima das notas (círculos vazados e preenchidos, bastante sugestivos, ver figura 2.21 acima) obviamente para facilitar a leitura do exercício.

Antje Stahl, no início de seu método para crianças iniciantes, também faz uso desta técnica.³⁵ Além de trabalhar com cabeça fechada e aberta, sugere notação para dois tipos de glissandos — introduzindo e retirando o dedo indicador da mão direita no tubo ou abrindo o orifício aos poucos com a palma da mão — e ainda o que chama de “*Indianergebeul*” (em alemão, uivo do índio), uma imitação do som obtido pelas crianças quando vocalizam abrindo e fechando a boca com a palma da mão, fazendo o movimento rápido de abrir e fechar a cabeça da flauta.

³² Isabelle Ory, *La Flute Traversière*, vol. 1 (Paris: Edition Van de Velde, 1993), 11-16.

³³ Esta afirmação é errônea, pois o intervalo entre fechado e aberto é de sétima maior, portanto as notas seriam lá₃, sol₄, mi₅, sol₅.

³⁴ Ory, *ibid.*, 15.

³⁵ Antje Stahl, *Spiel- und Arbeitsbuch: für junge Flötisten* (Frankfurt: Zimmermann, 1997), 8-9.

Nome (Alemão/Português)	Símbolo	Modo de Tocar
<i>Zeigfinger</i> /indicador	← →	pôr e tirar o dedo indicador dentro da cabeça
<i>Vogelruf</i> /pio de pássaro	∪ ∩	abrir lentamente a cabeça fechar lentamente a cabeça
<i>Kuckuck</i> /cuco	• •	abrir e fechar a cabeça de modo rítmico lento
<i>Indianergeheuel</i> /uivo do índio	∩∩∩∩	

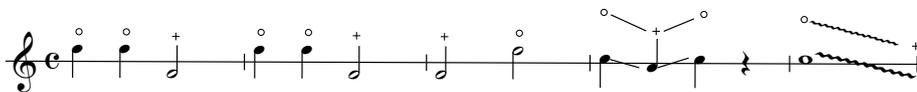
Figura 2.22 — Simbologia sugerida por Stahl.

Stahl usa os símbolos acima no pentagrama:



Figura 2.23 — Exemplo de notação em pentagrama por Stahl.

Como não existe nenhum tipo de notação padrão para esta técnica, a que será adotada é a que temos usado ao longo dos anos, em parte sugerida pelas crianças, em parte adaptada para favorecer a escrita rítmica. Assim, não usaremos pentagrama, já que o que interessa não é a nota em si, mas a altura (grave ou agudo).

Figura 2.24 — Parte da flauta em Daldegan, *Música da Cabeça*.

Além das técnicas apresentadas neste capítulo, existem outras possibilidades, especialmente algumas que envolvem produção simultânea de sons vocais e com a flauta, como por exemplo chiar, sussurrar, cantar ou falar, com a embocadura fechada ou aberta. O *frulatto* — produzido por meio da vibração da língua ou a úvula durante a passagem da coluna de ar — é outra técnica comum, mas não foi usada aqui, pois, apesar de alguns conseguirem executá-la sem nenhuma dificuldade, nem todos os iniciantes conseguem, e para esses não foi encontrada uma maneira realmente eficaz de ensiná-la na prática. A técnica de cantar e tocar ao mesmo tempo não foi especificamente explorada nesta abordagem, porque, por experiência, as crianças brasileiras, especialmente os meninos, parecem não gostar, e em alguns casos recusam-se a cantar.

Entretanto, essa é uma técnica possível, que algumas crianças conseguem executar sem dificuldade. O som de interferência — em que se toca uma nota longa na flauta e simultaneamente se vocaliza um glissando para baixo e então ouve-se um som ascendente, que é resultado da interferência do som cantado e o da flauta—, por exemplo, é muito divertido para as crianças, por seu efeito inesperado.

A criação de novos efeitos é um campo vasto a ser explorado — o limite é a criatividade do compositor e da criança, pois muitas vezes elas mesmas inventam sons diferentes e muito interessantes. Por outro lado, é importante considerar que efeitos sonoros devem estar a serviço da música. Só a qualidade estética desta — o que inclui seu valor lúdico — justifica seu uso, mesmo que em composições para crianças.

Portanto, no próximo capítulo será descrito como foi realizado o trabalho com os compositores no trato com o material sonoro e suas indicações e restrições para o uso com iniciantes.

Tabela 1 – Técnicas estendidas abordadas

nome adotado	outra nomenclatura	descrição
trilo tonal	“ <i>bisbigliando</i> ” “vibrato de chave”, ou “trinado enarmônico”, ou “trinado de timbre” (<i>timbral trill</i>)	alternância entre dois timbres diferentes da mesma nota
som de vento	<i>wind tones</i> “som eólio”	efeito em que é possível escutar somente o sopro, e não o som natural da nota
<i>whisper tone</i>	“som de sussurro”, ou <i>whistle tone</i> — “som de assobio”	o ar na flauta não vibra completamente e reforça um dos harmônicos parciais em detrimento do resto do espectro sonoro
<i>tongue ram</i>		efeito percussivo obtido cobrindo-se o porta-lábio com a boca e, através de um movimento rápido, fechando-se a passagem de ar com a língua
percussão de chave	“clique de chave” ou “ <i>key slap</i> ”	golpe rápido da chave ao fechar um orifício do instrumento
harmônicos		efeito obtido enfatizando-se o terceiro ou quarto harmônico parcial ao invés da fundamental
glissando	flexão de afinação <i>tone bend</i> ou <i>pitch-bend</i>	realizado mudando o ângulo da flauta com relação ao lábio
<i>jet whistle</i>	assobio a jato	encobre-se o porta-lábios completamente com a boca e assopra-se com força contra a parede interna do orifício
multifônicos		duas ou mais notas tocadas de uma só vez
trêmolos com efeito glissando		digita-se normalmente notas sol-la-si enquanto a mão direita faz um trêmolo com as chaves de ré
tocar só com a cabeça da flauta		é possível tocar com a cabeça aberta ou fechada e ainda executar glissandos

Capítulo 3 — Apreciação

3.1 Familiaridade e gosto

A grande maioria dos artigos envolvendo música contemporânea e gosto data do final da década de sessenta. De maneira geral, esses textos apontam para a noção de familiaridade como fator muito importante no desenvolvimento do gosto. Existem vários estudos relacionando o envolvimento dos pais e família com aptidão e desenvolvimento de habilidades musicais de crianças. Zdzinski, em “Relationships among Parental Involvement, Music Aptitude, and Musical Achievement of Instrumental Music Students”,¹ cita diversos. Na abordagem do Método Suzuki, que toma a aquisição da língua materna como base para qualquer aprendizado — e que vem servindo à autora desta dissertação como fundamentação didática no ensino de instrumento — o envolvimento dos pais tem papel preponderante. Acreditando que o meio é fator fundamental na formação do indivíduo, Suzuki afirma que a música que se ouve no ambiente familiar é determinante no desenvolvimento musical da criança, pois assim ocorre a sua familiarização com a música.² Ao longo desta pesquisa, não foi encontrada, porém, bibliografia relacionando especificamente o envolvimento dos pais e desenvolvimento do gosto musical. Ian Bradley afirma que um dos principais aspectos do ensino de música seria o de desenvolver a habilidade de apreciação para possibilitar uma experiência estético-musical mais rica.³ Em “Repetition as a factor in the development of music preferences”, Bradley defende que treino e experiência têm relação com a formação do gosto, preferência e julgamentos de valor, assim como o desenvolvimento de “atitudes positivas” em relação a composições musicais. Resultados de seus estudos apontam para a importância da familiaridade com a música através da repetição, e que mesmo sem instrução formal em apreciação musical, uma rotina simples de escuta repetitiva colaboraria para a formação de preferências positivas pela música contemporânea de arte.⁴ Por outro lado, num artigo publicado um ano mais

¹ Stephen F. Zdzinski, “Relationships among Parental Involvement, Music Aptitude, and Musical Achievement of Instrumental Music Students,” *Journal of Research in Music Education* 40, n.º. 2 (Summer 1992): 114-125.

² Shinichi Suzuki, *Where Love is Deep* (New Albany, Indiana: World-Wide Press, 1982), *passim*.

³ Ian Bradley, “Repetition as a Factor in the Development of Musical Preferences,” *Journal of Research in Music Education* 19, n.º. 3 (Autumn 1971): 295.

⁴ *Idem*, 298.

tarde, “Effect on Student Musical Preferences of a Listening Program in Contemporary Art Music”, o autor sugere que um programa envolvendo escuta analítica além da repetição poderia acarretar mudanças ainda maiores nas preferências.⁵

Há quem sustente, entretanto, que esta relação entre familiaridade e gosto não seja assim tão simples. David J. Hargreaves, num artigo escrito em 1984, intitulado “The effects of repetition on liking for music”, defende tal ponto de vista, relatando uma pesquisa experimental. Segundo o autor, a questão da escuta repetitiva na apreciação positiva de uma música tem efeitos tanto práticos quanto teóricos. Canções no rádio, por exemplo, ganham popularidade quando repetidas, alcançam um pico e, depois disso, a repetição deixa de ter um efeito positivo e sua popularidade decai rapidamente. Este tipo de curva de popularidade pode ser descrita pela teoria do “U invertido”, segundo a qual existe uma relação entre a exposição a um estímulo e o gostar deste.⁶ Segundo o texto, investigações levam a crer que deve-se considerar também o nível de complexidade da peça e características pessoais do ouvinte; se há uma discrepância grande entre o nível de experiência musical do ouvinte e a complexidade da peça, não se atinge o pico – nível ótimo – do gostar. Para o autor, seria o caso, por exemplo, de alguém muito experiente ouvindo uma peça simplória demais ou uma pessoa ingênua ouvindo uma obra muito complexa.⁷ Haveria variação no pico das curvas também para diferentes tipos de música: a música popular alcança o pico com poucas repetições, enquanto a música erudita tem seu pico em escutas mais tardias.

Segundo Radocy e Boyle,⁸ as preferências podem ser alteradas, mas os meios e a direção destas alterações não são sempre previsíveis, e a reordenação destas preferências seria “filosoficamente questionável”. Por outro lado, através da educação formal, seria possível e recomendável a expansão das preferências, com boas chances de sucesso. Os autores citam um estudo de Hornyak segundo o qual a familiaridade aumentou as respostas positivas de crianças em idade de ensino fundamental com relação a composições contemporâneas, mas não fez diferença nas respostas de crianças mais velhas. Evidências de que as crianças mais novas são mais abertas a novos reper-

⁵ Ian Bradley, “Effect on Student Musical Preferences of a Listening Program in Contemporary Art Music,” *Journal of Research in Music Education* 20, n.º. 3 (Autumn 1972): 352.

⁶ David J. Hargreaves, “The Effects of Repetition on Liking for Music,” *Journal of Research in Music Education* 32, n.º. 1 (1984): 35.

⁷ *Idem*, 36.

⁸ R. E. Radocy e J. D. Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior* (Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 1979), 235.

tórios também são encontradas em Boal Palheiros *et alii*, numa pesquisa que investigou respostas de crianças brasileiras e portuguesas à música de arte do século XX.⁹ Os resultados mostraram também que a música de arte do século XX não é familiar tanto para crianças portuguesas quanto brasileiras, pois não é tocada na mídia, e raramente é utilizada em programas de educação musical nas escolas. Os autores arrolam algumas razões pelas quais a música contemporânea é considerada “chocante” e não é utilizada na sala de aula: melodias muito difíceis de cantar, que vão além dos limites da voz humana; ritmos e compassos irregulares; sons não-convencionais e electroacústicos; harmonia não-tonal; contrastes extremos; freqüentemente o feio se torna valioso; misturas de gêneros, estilos e modos de expressão e efeitos sonoros especiais. Segundo o texto, a combinação de algumas destas características “perturbam o senso de equilíbrio na apreciação estética”, exigindo do ouvinte mais do que uma escuta sedutoramente fácil e passiva.¹⁰

Já Dalla Bella *et alii* parecem mesmo acreditar que o repertório do século XX seria inapropriado para uso com crianças pequenas, sugerindo inclusive o uso de músicas de filmes do Walt Disney para este propósito.¹¹

Entretanto, um projeto de pesquisa com aplicação prática direta na educação musical como o “Contemporary Music Project”, entre outros, demonstra precisamente o contrário.¹² O projeto, que aconteceu nos Estados Unidos na década de sessenta, visava integrar compositores e programas de educação musical em escolas públicas e pagava para jovens artistas trabalharem como compositores em residência nessas escolas. Estes descobriram que a maioria dos educadores musicais não tinha preparo para lidar com música contemporânea, por conseqüência tampouco seus alunos. Apesar disso, tanto alunos quanto professores participantes mostraram-se re-

⁹ Entende-se aqui “música de arte” aquela cuja função estética é exclusiva ou preponderante.

¹⁰ Graça Boal Palheiros, Beatriz Ilari e Francisco Monteiro, “Children’s responses to 20th century ‘art’ music, in Portugal and Brazil,” in *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition, Bologna, 2006*, ed. M. Baroni, A. R. Adessi, R. Caterina e M. Costa (Bologna: ICMPC and ESCOM, 2006), 590.

¹¹ Simone Dalla Bella, Isabelle Peretz, Luc Rousseau e Nathalie Gosselin, “A developmental study of the affective value of tempo and mode in music,” *Cognition* 80 (2001): B9. Esta idéia, de mera reprodução do que a mídia traz para o dia-a-dia, é bastante comum na musicalização infantil. Em minha visão, quando é adotado este caminho mais fácil, a escola, que a princípio teria o papel de educar musicalmente, acaba corroborando a idéia de limitar o horizonte estético das crianças.

¹² Michael L. Mark, *Contemporary Music Education* (New York: Schirmer, 1996), 28-34.

ceptivos à música nova em sua experiência com os compositores em residência; os professores observaram que o crescimento musical das crianças e as atitudes com relação à música contemporânea foram muito positivas. Algumas outras conclusões a partir do projeto foram:

“– A música contemporânea é apropriada e interessante para crianças de qualquer idade. Quanto mais cedo for apresentada, mais natural será seu entusiasmo. Crianças pequenas deveriam ser expostas ao som da música contemporânea antes de serem capazes de intelectualizá-la.

(...)

– Um dos maiores objetivos da apresentação de música do século XX à crianças deveria ser ajudá-las a aumentar a sua discriminação auditiva, para que se tornem gradualmente capazes de ser seletivos em suas escolhas de música contemporânea.

– Seleções adicionais contemporâneas, que sejam curtas em duração e simples em estrutura, precisam ser localizadas ou compostas, de modo que possam ser incorporadas em um programa maior de educação musical.”¹³

3.2 Apreciação musical: uma experiência

A fim de desenvolver familiaridade com o gênero, na pesquisa de campo que ora se apresenta, alunos com idade entre oito e treze anos foram incentivados a escutar, em casa, CDs com gravações de música contemporânea para flauta que envolvessem novas sonoridades. Antes deste período, de quatro meses, foi realizado um questionário preliminar para avaliar a familiaridade e o gosto por este tipo de repertório. Este capítulo versa especificamente esta parte do programa. Um aspecto importante a ressaltar, porém, é que o projeto não tratou apenas da familiarização das crianças com a música contemporânea pela escuta passiva, mas a vivência se deu também pela prática no instrumento. Durante suas aulas semanais, paralelamente ao repertório tradicional, os alunos trabalharam também com técnicas estendidas, envolvendo a produção de novas sonoridades através de pequenos estudos musicais e da prática de repertório contemporâneo. A parte prática do programa é discutida no sexto capítulo.

¹³ Mark, *ibidem*, 31-32.

3.2.1 Procedimentos metodológicos

Antes do início do estudo, houve uma reunião com as mães, explicando o projeto. Elas assinaram um consentimento para que seus filhos participassem.¹⁴ Todas se mostraram a princípio receptivas, e se dispuseram a colaborar com o estudo tocando os CDs para que seus filhos escutassem em casa.

No questionário para avaliar a familiaridade e o gosto pelo repertório contemporâneo para flauta que envolvesse novas sonoridades no instrumento, as crianças responderam a um questionário que consistia na escuta de oito trechos de música. Após cada trecho, respondiam a três perguntas, marcando numa escala de 1 a 5 :

- O quanto esta música parece familiar para você?
(1 – muito estranha, 5 – bem comum);
- O quanto você gosta desta música?
(1 – nem um pouco, 5 – adorei); e
- Gostaria de um dia tocar uma música como esta?
(1 – de jeito nenhum, 5 – com certeza).

As crianças também eram livres para escrever algum comentário sobre cada trecho. Os trechos ouvidos foram os seguintes, tendo sido escolhidos favorecendo a diversidade estilística:

1. Brian Ferneyhough (1943-) – *Carcere d'Invenzione II* (1985) – flauta solo¹⁵
2. Wil Offermans (1957-) – *Just a Short Version* (1993) – grupo de flautas¹⁶
3. Eric Dolphy (1928-1984) – *Gazzelloni* (1964) – flauta solo¹⁷
4. Toru Takemitsu (1930-1996) – *Cape Cod* (1988) – flauta e orquestra de cordas¹⁸

¹⁴ É interessante apontar aqui que, ao ser apresentada à proposta da pesquisa na qual havia a afirmação de que não haveria riscos físicos ou psicológicos para os participantes do estudo, uma mãe comentou que a “mudança de gosto poderia ser considerada um risco psicológico.” Expliquei-lhe então que o objetivo seria a expansão das preferências, e não a sua alteração.

¹⁵ Brian Ferneyhough, “Carceri di Invenzioni II”, in Roberto Fabriciani, *Flute XX*. S.l.: Pilz, 1995, Arts 447167-2.

¹⁶ Wil Offermans, “Just a Short Version”, in Wil Offermans, *The Magic Flute*. Amsterdam: E-Records, 1997, CD E-971.

¹⁷ Eric Dolphy, “Gazzelloni”, in Robert Dick, *The Other Flute*. Newton Centre, MA: GM Recordings, 1995, GM2013.

¹⁸ Toru Takemitsu, “Toward the Sea II, for alto flute, harp and strings”, in *20th Century Music for Flute and Orchestra*. S.l.: Naxos, 1999, 8.554185.

5. Jean-Claude Risset (1938 -) – *Passages* (1982) – flauta e eletroacústica¹⁹
6. Robert Dick (1950-) – *Flying Lesson 5* (1984) – flauta solo²⁰
7. Wil Offermans (1957-) – *Etude 8* (1990) – flauta solo²¹
8. Bruno Maderna (1920-1973) – *Musica su due dimensione* (1956) – flauta e eletroacústica²²

Como instrumento de coleta de dados da audição informal das gravações — CDs de música contemporânea para flauta cedidos em empréstimo — foi organizada uma agenda individual onde, entre outras coisas, cada aluno marcaria os dias em que as escutasse (figura 3.1). Os alunos também foram incentivados a escrever algum comentário sobre o que ouviam na semana. O CD com os trechos de músicas utilizado no teste de preferências, exemplos dos questionários e também das agendas usados para a coleta de dados encontram-se nos apêndices desta dissertação.

data:		SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
OUVIR CD	Flauta contemporânea							
	Peças gravadas							
	Suzuki							
SOM	tec. estendida							
	tradicional							
ESCALAS								
SUZUKI	revisão							
	música nova							
REPERTÓRIO								
MÚSICA DE Câmara								
GRUPO								

Fig. 3.1 — A agenda do aluno.

¹⁹ Jean-Claude Risset, “Passages”, in Roberto Fabriciani, *Flute XX*.

²⁰ Robert Dick, “Flying Lesson 5”, in Robert Dick, *The Other Flute*.

²¹ Wil Offermans, “Etude 8 (polyphonic singing)”, in *Wil Offermans: Daily Sensibilities*. Amsterdam: BVHAAS Records, s.d., CD 9206.

²² Bruno Maderna, *Musica su due dimensione*, in Roberto Fabriciani, *Flute XX*. S.l.: Pitz, 1995. Arts 447167-2.

3.2.1.1 Participantes

Participaram do estudo quatro crianças de oito a treze anos, alunos meus, que haviam iniciado seu aprendizado de flauta transversal há menos de dois anos. Os nomes aqui apresentados são fictícios.

— Alice, de oito anos, no início do estudo tocava havia vinte e um meses. A mãe, que é leiga em música mas envolvida com arte contemporânea, desde o início do programa mostrou-se encantada pelo repertório de “música com sonoridades diferentes”. Seu pai é músico profissional.

— Cecília, de dez anos, no início do estudo tocava havia dezoito meses. A mãe toca piano, e os dois irmãos também tocam instrumentos. A mãe se diz receptiva “a todo tipo de música”.

— Remo e Rômulo, gêmeos de treze anos, no início do estudo tocavam havia seis e dezoito meses, respectivamente. Os pais gostam especialmente de MPB.

43

3.2.1.2 Resultados

Com relação ao questionário de preferências, um fato a ser considerado é que num teste como este não é sempre possível ter certeza de que as crianças, especialmente as mais jovens, entenderam completamente como proceder, por mais simples que pareça ser. Um problema apontado por Radocy e Boyle²³ é que “qualquer tentativa de medir preferências é arriscada por diversos fatores, inclusive porque as pessoas podem não responder honestamente às questões sobre suas preferências”. Ainda assim foi possível observar alguns pontos:

— As peças *Cape Cod*, para flauta e orquestra de cordas, de Toru Takemitsu e *Gazzelloni*, para flauta solo, de Eric Dolphy, mais convencionais do ponto de

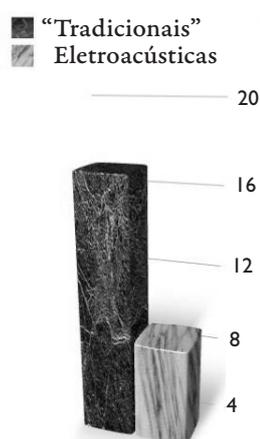


Fig. 3.2 – Gostar

vista da sonoridade e da harmonia, foram as peças com avaliações positivas mais altas (17 pontos numa escala de 4 a 20). As peças que envolviam sons eletroacústicos foram as que tiveram as avaliações mais baixas (9/4-20 — nove pontos numa escala de quatro a vinte; figura 3.2). Estes resultados são, em parte, diferentes dos apontados por Palheiros *et alii*,²⁴ em que, num teste de apreciação semelhante realizado em escolas públicas, as peças convencionais obtiveram as avaliações mais altas, porém aquelas com sons eletroacústicos também obtiveram resultados positivos.

²³ Radocy e Boyle, *Psychological Foundations ...*, 224.

²⁴ Palheiros *et alii*, “Children’s responses ...”, 593.

— As duas crianças mais jovens avaliaram mais alto o quanto haviam gostado das peças (33/8-40, contra 21/8-40 dos mais velhos; figura 3.3) e demonstraram vontade maior de tocar o repertório (31/8-40, contra 23/8-40; figura 3.4).

— As avaliações apresentadas para “familiaridade”, no geral bastante baixas, como era esperado, pareceram menos significativas: Alice parece ter confundido familiaridade e gosto, apresentando valores improvavelmente altos (14,7/8-40, sem considerar Alice, contra 30/8-40, para Alice; figura 3.5).

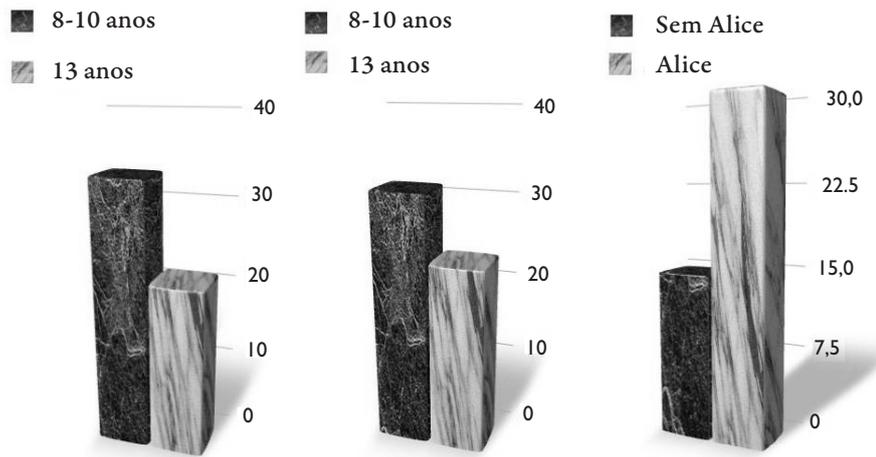


Fig. 3.3 – Gostar

Fig. 3.4 – Vontade de tocar

Fig. 3.5 – Familiaridade

No que tange o programa de escuta informal e não-dirigida, temos os seguintes resultados:

— Rômulo não ouviu nenhuma gravação.

— Remo ouviu apenas dois CDs. Na terceira semana, escutou um com composições de Toru Takemitsu; seu comentário foi “na minha opinião o CD é horrível, as músicas são muito ruins”. Na quarta semana ouviu um CD, com gravações de concertos de flauta e orquestra, com peças de compositores do século XX, bem mais tradicional harmonicamente do que o primeiro, e com uso restrito de técnicas estendidas na flauta. Seu comentário: “Músicas bem elaboradas e melhores que as do CD anterior”. Depois não quis mais ouvir.

— Alice ouviu todos os CDs, regularmente por dez semanas. Comentou: “Eu achei que [*The Magic Flute*, de Wil Offermans] é lindo porque tem muitos novos sons”. “Este CD [com peças de André Jolivet] não é muito contemporâneo, mas é lindo.” “A melhor música deste CD, é a segunda [*Piece*, de Jacques Ibert] — porque é mais clássica.”

— Cecília ouviu os CDs com muita atenção, e produziu relatórios para cada música. Por exemplo: [*Stabile* de Jolivet] “Demora para começar. Dá para ouvir um sonzinho estranho e baixinho. É uma música estranha! Hey! Estou conseguindo ouvir algo... Que música estranha. Não consegui ouvir nada! Ah! Eu

não gostei desta música.” Ou sobre *Hardiment*, também de Jolivet: “Nossa já começa animada? E com tambores? Animada! Várias notas agudas. Parece uma festa de pássaros! Já estou gostando desta música! Agora é só a flauta. O tambor voltou! Parece um desfile! De escola! Acaba de repente! Gostei dessa música!”

Como, de certa forma, o estudo envolvia também a participação da família — pois seria papel das mães colocar os CDs para serem tocados em casa, cabe aqui levantar alguns pontos. A mãe de Alice, que, logo a princípio mostrou-se encantada pelo repertório a ser utilizado, foi a que mais incentivou a escuta, ouvindo, sempre que possível, os CDs com a filha. A mãe de Cecília não teve a mesma disposição, mesmo porque trabalha fora o dia todo, mas relatou perguntar sempre se a filha estava gostando das músicas, procurando mostrar-se interessada. Já a mãe de Remo e Rômulo, na primeira semana procurou incentivar a escuta dos CDs, lembrando-lhes que deveriam ouvir as peças. Ao final de um mês, explicou, sensatamente, que não iria “forçá-los” a ouvir os CDs, e que eles não demonstravam vontade de ouvir. Disse também, que, na idade deles, ela não tinha como incentivar esta escuta “informal”.

45

3.2.2 *Discussão*

Os resultados do estudo indicam que reações mais positivas são obtidas com crianças mais novas (até dez anos) quanto à abertura a repertório não tradicional, confirmando resultados de estudos anteriores.²⁵ Os alunos mais velhos (treze anos) demonstraram certo estranhamento na apreciação de gravação de obras contemporâneas para flauta que envolvessem novas sonoridades.

A partir destes resultados, chegou-se à conclusão preliminar de que um programa que se restringisse à “escuta informal” de CDs não traria resultados realmente positivos quanto à expansão das preferências. Primeiramente, porque as crianças ouvem o que gostam — os alunos que a princípio não gostaram das músicas, também não ouviram os CDs em casa. Estes resultados corroboram o que atestam Howe e Sloboda numa pesquisa sobre influências significativas em jovens músicos: “o prazer de uma criança na audição de música é, talvez surpreendentemente, muito limitado, até que ela tenha aprendido um instrumento por vários anos. Mesmo entre aqueles jovens músicos muito competentes ... de modo algum eram todos entusiastas por

²⁵ Palheiros *et alii*, “Children’s responses ...”; e R. R. Hornyak, “An analysis of student attitudes towards contemporary American music,” *Council for Research in Music Education* 8 (1968): 1-14, *apud* Radocy & Boyle, *Psychological Foundations ...*, 235.

escutar música.”²⁶ Reibel, por sua vez, após mais de quinze anos trabalhando com músicos profissionais e amadores, adultos, crianças e adolescentes, deduziu que “a música contemporânea parece ser mais interessante de ser feita do que de ser ouvida”. Segundo o autor, muitas vezes os alunos “não estão preparados para escutar essa música, mas estão prontos para fazê-la.”²⁷



²⁶ Michael J. A. Howe e John A. Sloboda, “Young musicians’ accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background,” *British Journal of Music Education* 8 (1991): 48.

²⁷ Guy Reibel, *Jeux musicaux*, v.1, *Jeux vocaux, Essai sur l’invention musicale* (Paris: Salabert, 1984), *apud* Bernardete Zagonel, “Em direção a um ensino contemporâneo de música”, *Ictus* 1 (1999): 8.

Capítulo 4 — Composições

Em seu trabalho sobre a pedagogia da música contemporânea para flauta, Lesley Olson afirma que

“Novas idéias musicais são capturadas nas formas, estilos e materiais da música contemporânea; conseqüentemente, a música contemporânea pode satisfazer o “gosto pelo novo” expresso por instrumentistas mais jovens (...). Aquilo que faz a música contemporânea atrativa e fascinante para muitos — suas sonoridades novas e muitas vezes estranhas, suas estruturas não-usuais, suas tentativas de forjar outras formas de interação entre os músicos, sua abertura à improvisação, o atrito com idéias pré-concebidas do que é música, sua batalha por e ocasionais manifestações de independência da história da música europeia ocidental — torna-a ideal para ser usada com crianças e jovens músicos que tenham pouco conhecimento dos desenvolvimentos do repertório tradicional. Acima de tudo, jovens identificam-se mais prontamente com a música de seu próprio tempo, seja ela popular ou de arte: em sua busca por novas formas de expressão pode ser visto um reflexo de sua própria busca pela identidade e de adequação ao mundo contemporâneo. Eu argumentaria que a falha para integrar a nova música em todos os níveis de instrução instrumental, e particularmente a falha para apresentar coisas novas e interessantes a jovens instrumentistas, representa uma falha em sustentar um interesse duradouro em novas idéias.”¹

49

O foco desta dissertação é o desafio de como introduzir a música contemporânea aproveitando o momento em que as crianças estão mais abertas a novos repertórios, se normalmente elas ainda não têm o desenvolvimento técnico-cognitivo para lidar com as demandas de virtuosismo por essa exigido, pois este é um problema para quem ensina flauta para iniciantes. Uma solução possível é a criação de repertório adequado, direcionado especificamente aos primeiros anos de estudo do instrumento.

Distintamente do séculos anteriores, a partir do século XX, o material da composição musical não é mais compartilhado socialmente. Enquanto no passado os compositores usavam em suas obras materiais melódicos, harmônicos, modos de tocar, etc., comuns a todos, a partir do último século, muitas vezes, a própria invenção dos materiais já é parte da composição, fato que acarretou a explosão de diversidade da música moderna e contemporânea. Segundo Ernst Krenek, “a música como arte é baseada primeiramente em axiomas que não são propostos nem pela natureza nem pela história, mas pelos compositores, cujas intenções estéticas decidem o que deve ser visto como significativo num senso técnico-composicional.”² Dahlhaus explica

¹ Olson, “The Pedagogy of Contemporary Flute Music,” 6.

² *Apud* Carl Dahlhaus, “A rejection of material thinking?,” in *Schoenberg and the New Music* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 276.

que cabe aos compositores selecionar os axiomas da técnica composicional que correspondem às suas idéias estéticas.³

Não é intenção aqui teorizar sobre os processos composicionais da música nova, pois foge ao escopo desta dissertação. O fato é que o último século é o da pluralidade musical, marcado pela busca do novo.

50 Para tentar contemplar esta diversidade estilística, foram procurados colegas compositores que estivessem dispostos a colaborar com este trabalho, compondo peças simples para flauta, dentro de uma estética contemporânea. Para delimitar o material e o nível de dificuldade das peças, elaborou-se uma lista de possibilidades técnicas e sonoras — a qual foi nomeada “Orientação para compositores” — que servisse de ponto de partida para as composições. Com alguns compositores houve uma conversa individual, pois não tinham idéia de como soariam os efeitos, e foi necessário tocá-los e em alguns casos gravá-los para que pudessem compreender e trabalhar com o material. As peças foram revistas e alteradas, quando necessário. Além disso, a fim de familiarizar os alunos com a notação e a linguagem, foram compostos, pela autora desta dissertação, alguns estudos preparatórios que servissem de introdução às técnicas mais comuns às composições. Este capítulo relata como se deu o desenvolvimento deste repertório.⁴

4.1 Preparação e revisão da lista “Orientação para compositores”

Como comentado anteriormente, muito da dificuldade de execução das obras contemporâneas vem do virtuosismo técnico exigido, mais do que das técnicas estendidas em si. Por outro lado, mesmo instrumentistas bastante ágeis tecnicamente muitas vezes afastam-se da música contemporânea em consequência da aparência complicada decorrente da escrita que envolve técnicas estendidas.

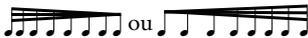
A idéia de elaborar-se uma “lista” veio da necessidade não só de delimitar o material, para que cada compositor tivesse uma gama de possibilidades sonoras à escolha, mas de relacionar também as restrições impostas pelo fato de tratarem-se de composições voltadas a iniciantes. A lista foi elaborada empiricamente, através de uma exploração preliminar feita no início do estudo de campo realizado com os alunos (descrito no Capítulo 6). Essa lista foi sendo re-elaborada à medida em que surgiam

³ *Ibidem.*

⁴ As partituras completas das composições e estudos didáticos relatados neste capítulo constam no Apêndice II desta dissertação.

Orientações para sua composição

Ritmos simples

“tipo começo do Pozzoli”;
divisão até colcheia, ou, no máximo, semi-colcheia;
pode haver  , com notas repetidas;
pode ser sem métrica fixa, por notação proporcional.

Extensão

Do ré₃ ao ré₅, na posição normal;
em posição de harmônicos, até lá₅;
evitar saltos extremos.

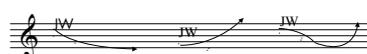
Técnicas estendidas

- Trilos tonais: que necessitem mover um só dedo (ver tabela);
- *Whisper-tones* (WT);
- *Wind-tones* ();
- Desafinação de quarto-de-tom acima ou abaixo (para baixo é mais fácil),

- Percussão de chaves  (com bocal aberto ou fechado, que soa mais grave);
- *Slap-tongue* ↓ (pouco, porque cansa e nem todos fazem direito);
- Multifônicos (muito longos são impraticáveis):



- *Jet-whistle*



- Efeito de trêmolo de sol-lá-si, ou sol \sharp -lá-si, subindo ou descendo, usando o trilo com chave de ré e ré \sharp .



- Passagens rápidas entre notas – quase *glissando* –, por grau conjunto e sem alterações cromáticas:



(também descendo).

- Assoprar dentro da flauta, com movimento de notas.
- *Frullato* (nem todos conseguem).

Observações

Evitar frases muito longas ligadas, e tudo o que exija fôlego demais.

Compor peças curtas.

Instrumentações possíveis: flauta solo, flauta e piano, flauta e eletroacústica, duo de flautas (aluno e professor, ou aluno e aluno), grupo de flautas.

Não é preciso passar a limpo.

Novas idéias são bem-vindas.

Figura 4.1 — Orientações para os compositores, primeira versão.

dúvidas por parte dos compositores e informações novas eram coletadas a partir de novas referências bibliográficas encontradas.

A lista inicial foi dividida em 1) orientações quanto a divisões rítmicas; 2) orientações quanto à extensão possível no instrumento; 3) orientações quanto às técnicas estendidas possíveis; e 4) observações finais (ver figura 4.1, na página anterior).

4.1.1 Divisão rítmica

52 A precisa divisão rítmica é uma dificuldade para a maioria das crianças no estágio inicial, especialmente para aquelas que não tiveram treinamento prático musical anterior. Portanto, as peças deveriam incluir ritmos muito simples, com subdivisões de semínimas em colcheias e semicolcheias ocasionais. A expressão “como no começo do Pozzoli” veio de uma pergunta de um dos compositores, quando comentei informalmente sobre o projeto, e pareceu-me bastante elucidativa. Faltou incluir no texto para que se evitassem síncope e contratempos seguidos, pois são extremamente difíceis para os iniciantes, apesar de ser possível escrevê-los subdividindo semínimas em colcheias. A falta desta explicação causou alguns problemas nas composições, como será visto mais tarde. Já a notação proporcional, apesar de geralmente não ser familiar aos iniciantes, parece não causar estranhamento ou maior dificuldade uma vez que se explique como funciona. Os acelerandos  são possíveis, porém a afirmação de que deveriam ser com notas repetidas deveria ser enfatizada, pois algumas composições resultaram difíceis por utilizarem-nos com notas diferentes.

4.1.2 Extensão

A extensão não inclui o dó grave, por ser de difícil emissão, ou notas agudas, por envolverem posições de forquilha⁵ (por isso poderiam ser alcançadas por harmônicos, mas não na posição normal). Saltos extremos, especialmente envolvendo mudança de registro, também podem muitas vezes causar dificuldades. Além disso, faltou a restrição do uso de muitos acidentes seguidos, especialmente da mistura de sustenidos e bemóis na mesma célula melódica.

4.1.3 Técnicas estendidas possíveis

Os trilos tonais, que a princípio estariam restritos a movimentos de um só dedo, podem ser utilizados também quando o movimento é de mais de um dedo, desde que não envolvam as duas mãos ou posições de forquilha.

⁵ Posições que envolvem dedos alternados em sua digitação.

Para *whisper tones*, havia a restrição de que só seria possível a “varredura de frequências”. Isto foi explicado e demonstrado individualmente a cada compositor.

Com relação aos sons de vento, ou *wind tones*, faltou delimitar a extensão (sugerida por Artaud, e confirmada experimentando), do mi grave ao si₂ médio.

A palavra “desafinação” foi substituída por “glissando”.

No item percussão de chaves, faltou deixar claro que o flautista necessita de tempo para o movimento do dedo que é usado para percutir a chave, a não ser que o efeito desejado seja apenas pianíssimo, sem altura definida, e então pode-se percutir várias chaves ao mesmo tempo, aleatória e rapidamente.

Há uma confusão de termos no item “*slap tongue*”, pois este nome é usado por diferentes compositores para determinar diferentes técnicas. A técnica específica abordada aqui é determinada por “*tongue ram*”. É também muito importante orientar os compositores sobre a necessidade de preparação para a execução do *tongue ram*, pois esta demanda algum tempo para que o flautista posicione a flauta de maneira a encobrir o bocal e ainda tempo para o movimento da língua, que é diferente do tradicional.

Com relação ao *jet whistle*, faltou constar da lista que cada um não poderia ser excessivamente longo, pois esta técnica demanda muito ar.

Quanto ao trêmolo com efeito glissando, notou-se que para as crianças é muito difícil trinar alternadamente as chaves de ré e ré_♯, além do movimento de notas na mão esquerda. Orienta-se portanto para o uso de apenas uma das chaves, a de ré, quando há movimento da mão esquerda. Para notas longas, como a mão esquerda fica parada, é possível fazer o trêmolo com ré e ré_♯.

4.1.4 Observações

Por fim, nas observações, deve ser incluída uma nota sobre dinâmica, alertando sobre a dificuldade de produzir na flauta notas piano no agudo e notas fortes no grave.

4.2 As composições

A arregimentação dos compositores deu-se em grande parte através do contato com os colegas do curso de mestrado e também por e-mail a compositores que talvez se dispusessem a colaborar com o projeto. Treze compositores mostraram-se interessados, dos quais oito compuseram uma ou mais peças. Foram utilizadas efetivamente quatorze peças de seis destes compositores.

O retorno de cada um dos compositores foi muito diverso: alguns já haviam trabalhado com técnicas estendidas, mas para outros este foi um campo bastante novo, também por serem peças para iniciantes. O trabalho com cada um deles, a partir de suas peças, será descrito a seguir.

4.2.1 Gilson Fukushima

Foi o primeiro a entregar as peças. Já havia trabalhado antes com técnicas estendidas para flauta, e suas peças foram bastante acessíveis ao nível proposto. Escreveu um duo, *Pára de atrapalhar minha Música* e uma peça para flauta e piano, *A cobra encantada*. *Pára de atrapalhar minha Música* é descrita em sua bula como uma “brincadeira” na qual um flautista tenta tocar e o outro o atrapalha, a música segue até que os dois finalmente tocam juntos, entrando em acordo. Neste duo o compositor usa multifônicos, *jet whistles*, e *tongue ram* em um só momento. A única grande dificuldade técnica encontrada — após a experimentação com os alunos — foi a sequência de contra-tempos no final da peça, que foi modificada na sua versão final repetindo as notas dos contra-

54



Figura 4.2a — Fukushima, *Pára de atrapalhar...*, versão inicial, comp. 17-19.



Figura 4.2b — Fukushima, *Pára de atrapalhar...*, versão final, comp. 17-19.

tempos no lugar das pausas (figuras 4.2a e b). Os elementos cênicos podem causar certa dificuldade, especialmente se tratando de crianças mais velhas, que muitas vezes sentem-se tímidas com relação a “atuar” no palco. O próprio compositor, porém, advertiu que a parte cênica “não é essencial, apesar de dar um tempero especial à peça”.

O uso dos *jet whistles* também causou certa dificuldade, pois, como demandam muito ar, é difícil segurá-los longamente, como sugerido na peça, nos compassos 9 a 11 (figura 4.3a). O mesmo aconteceu em *A cobra encantada*, nos compassos 12 a 14. Para adaptá-las, a sugestão é que se execute os *jet whistles* nas direções indicadas, mas que entre cada um deles haja pausas, até a entrada seguinte (figura 4.3b). Nesta se-

cadeira” na qual um flautista tenta tocar e o outro o atrapalha, a música segue até que os dois finalmente tocam juntos, entrando em acordo. Neste duo o compositor usa multifônicos, *jet whistles*, e *tongue ram* em um só momento. A única grande dificuldade técnica encontrada — após a experimentação com os alunos — foi a sequência de contra-tempos no final da peça, que foi modificada na sua versão final repetindo as notas dos contra-



Figura 4.3a — Fukushima, *Pára de atrapalhar...*, versão inicial, comp. 9-11.

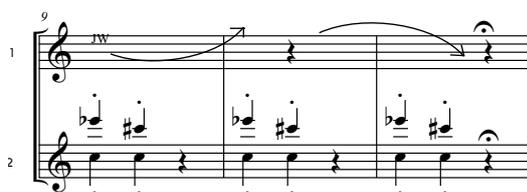


Figura 4.3b — Fukushima, *Pára de atrapalhar...*, versão final, comp. 9-11.

gunda peça, *A cobra encantada*, o pianista toca dentro do piano, fazendo glissandos e percutindo a corda lá₀ num ostinato rítmico. A parte da flauta é bastante acessível para iniciantes, e além dos *jet whistles* inclui também glissandos para baixo e assoprar dentro do instrumento.

4.2.2 Débora Opolski

Compositora ligada à música popular brasileira e à música de cinema, nunca havia trabalhado com técnicas estendidas antes, mas mostrou-se encantada com a nova possibilidade. A princípio compôs um duo para flautas no qual, com relação a técnicas estendidas, incluiu apenas alguns *jet whistles* no início e no meio. Como não tinha intimidade com o uso de técnica estendida, mostrou-me o que seria um esboço do duo para que decidíssemos juntas exatamente o que incluir, ou que mudanças deveriam ser feitas. A primeira mudança foi com relação a re-arranjar as vozes, de modo que tivéssemos pelo menos uma delas bem simples (no caso, a primeira, como mostram as figuras 4.4a e 4.4b), e re-editar as notas de modo que não houvesse problemas de enarmonia.



Figura 4.4a — Opolski, *O Mistério da Rosa Manca*, versão inicial, comp. 1 - 12



Figura 4.4b — Opolski, *O Mistério da Rosa Manca*, versão final, comp. 1 - 12

O segundo passo foi incluir as técnicas estendidas de maneira que fizessem sentido musical, pois a melodia não havia sido construída a partir deste material — a compositora havia somente colocado alguns sinais sobre as notas que pensou que pudessem ser de alguma maneira “transformadas” em técnicas estendidas. Optou-se então pelo uso de glissandos para baixo permeando toda a peça e duas intervenções de percussão de chaves, estas em momentos nos quais a outra voz estivesse em pianíssimo, para que fosse possível ouvir este efeito, que é muito sutil. Em certos momentos foi necessário ainda suprimir algumas notas, para que a realização dos efeitos fosse possível para um iniciante, como por exemplo nos compassos 33 e 34 (figuras 4.5a e 4.5b), pois é necessário que haja tempo para re-posicionar a flauta e atacar a nota seguinte na afinação correta. Mais tarde, em conjunto com alunos, decidiu-se por omitir o compasso final da peça para criar um efeito de suspensão. O nome da peça também foi complementado, por sugestão das crianças, para *O Mistério da Rosa Manca*.

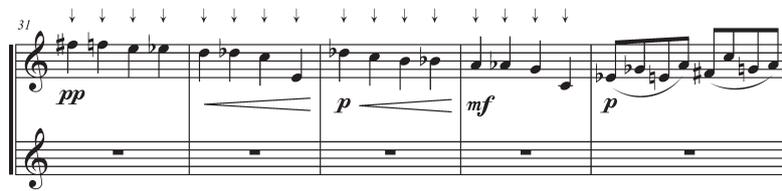


Figura 4.5a — Opolski, *O Mistério da Rosa Manca*, versão inicial, comp. 31 - 35



Figura 4.5b — Opolski, *O Mistério da Rosa Manca*, versão inicial, comp. 31 - 35

4.2.3 Fernando Riederer

Compositor experiente, técnicas estendidas são um material comum em muitas de suas obras. Recebeu a lista de orientações por e-mail, não necessitando de nenhuma explicação posterior. Escreveu uma série de quatro pequenos duos, cada qual explorando uma ou mais técnicas estendidas, com exceção do segundo, no qual explora apenas a criação de tensão e suspense através de dissonâncias e dinâmica crescente. O primeiro combina *jet whistle*, *tongue ram*, multifônicos e trilo tonal. O terceiro, apenas harmônicos; para este, o compositor escreveu como parte complementar um acompanhamento de piano. O quarto inclui percussão de chaves, glissandos e sons de vento.

A única alteração sugerida foi neste último, pois o efeito de subir ou descer a altura em acelerando e ritardando com percussão de chaves (figura 4.6) mostrou-se muito difícil para as crianças e pouco efetivo, apesar de possível para alunos

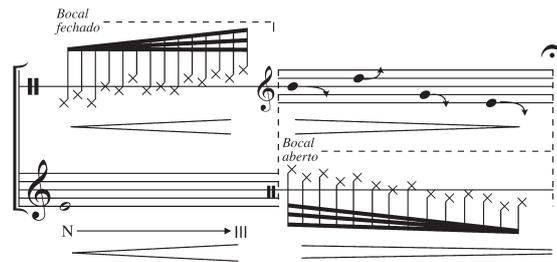


Figura 4.6 — Riederer, *O Bosque*, comp. 1-2.

mais adiantados. A sugestão para alunos iniciantes é substituir a percussão de chaves por *tongue rams*. O compositor sugeriu que fossem escolhidos nomes para as peças, o que coube aos alunos — em ordem, temos então: *O Castelo*, *A Bruxa*, *A Noite* (que, com piano, é chamada *Noite de Lua Cheia*) e *O Bosque*. Também é possível executar estes duos em grupo.

4.2.4 Sólton Mendes

Flautista, o compositor tem idéias claras das possibilidades e dificuldades do instrumento, apesar de nunca ter escrito para crianças anteriormente. Escreveu um duo e um trio de flautas. No duo explorou *jet whistles*, percussão de chaves e trêmolos com efeito glissando; alternou escrita métrica e notação proporcional, numa estrutura A-B-A muito clara e acessível. Esta peça sofreu apenas algumas modificações rítmicas na segunda voz, acrescentando-se, após alguns contra-tempos, notas no tempo em substituição a pausas, a fim de facilitar a contagem e também as entradas da primeira voz (figuras 4.7a e b, por exemplo). O nome *Duo* foi substituído por outro, mais sugestivo — *Cronocosmos a Jato* — numa alusão à técnica usada e à outra peça do compositor.

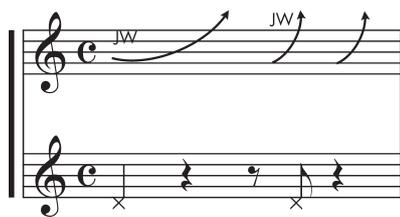


Figura 4.7a — Mendes, *Cronocosmos a Jato*, versão inicial, comp. 1.

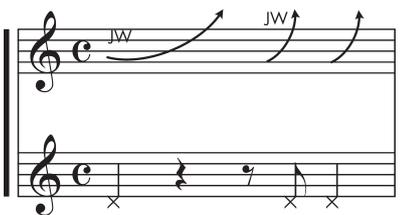


Figura 4.7b — Mendes, *Cronocosmos a Jato*, versão final, comp. 1.

Em seu trio, *Cronocosmos n°9*, *tongue rams* e trêmolos com as chaves de ré e ré# permeiam toda a peça, e *jet whistles* marcam o seu final. Não houve mudanças necessárias para a realização desta peça, que foi composta após as mudanças rítmicas na anterior haverem sido sugeridas.

O compositor já havia feito uso de técnicas estendidas em peças anteriores. A novidade para ele foi escrever para crianças. Para este trabalho escreveu um ciclo de cinco peças, inspiradas em borboletas e joaninhas — *Cinque Canzoni di Farfalle e Coccinelle*. Quando evoca borboletas (*farfalle*), o compositor opta por técnicas com sons mais contínuos, e no caso de joaninhas (*coccinelle*) faz uso de outras, com efeitos percussivos e secos.

58

A primeira peça, *La Farfalla*, é para flauta solo, escrita com notação proporcional. Utiliza trilos tonais, trêmolos e trêmolos com efeito glissando. Não apresenta maiores dificuldades, mas após experimentação, notou-se que é demasiado longa para uma criança iniciante, por exigir concentração por um período muito longo numa peça solo. Em conversa com o compositor, decidimos que poderia haver um corte, criando-se assim a versão *La farfallina* (A borboletinha), para contornar o problema. Este corte é delimitado pelo símbolos $\vdash \rhd$ $\lhd \vdash$ na partitura original. A peça apresenta muitas indicações de dinâmica, mas todas dentro de um patamar possível e natural para o instrumento — mais suaves na região grave e fortes na região mais aguda⁴ — e portanto adequadas ao nível iniciante.

O duo *Due Farfalle* utiliza as mesmas técnicas estendidas da primeira peça, além de caixas de repetição, e figuras de ritardando , combinando estes elementos, polifonicamente, entre as duas vozes. Nenhuma das partes em si é muito difícil, mas tocá-las em conjunto exige uma precisão que não é facilmente alcançável por dois iniciantes. Por esta razão, recomenda-se que uma das vozes seja feita pelo professor ou por um aluno adiantado, para dar suporte e segurança à criança iniciante.

A terceira peça também é um solo, *La Coccinella* (A Joaninha). Tem notação métrica e as técnicas trabalhadas são *tongue rams*, percussão de chaves, glissando para baixo e sussurrar um texto sobre notas dadas. Foram necessárias somente algumas alterações muito sutis, a começar pelo andamento, que é um pouco rápido demais; a sugestão é que seja entre 85 e 100 bpm. O pianíssimo na região aguda no compasso 19 também não é possível a iniciantes. Deve-se considerar que para mudar da posição normal da flauta para o *tongue ram* e vice-versa, o iniciante pode levar um tempo um pouco maior do que o sugerido na partitura; porém, em se tratando de uma peça solo, desde que este tempo seja incorporado musicalmente na agógica da frase, não causa problemas. De qualquer modo, a nota dó do compasso 14 foi alterada para colcheia

⁴ Com exceção de um inciso forte no grave, mas que é cortado na versão reduzida.

e pausa, para facilitar o ataque do *tongue ram* seguinte. Uma cesura antes do compasso 8 também é sugerida, para que a criança tenha tempo para preparar-se para a frase seguinte.

La Farfälla e la Coccinella é um duo no qual o compositor combinou numa voz os efeitos sonoros utilizados para evocar a figura da borboleta (trilos tonais e trêmolos) e na outra a da joaninha (*tongue rams*, cliques de chave, sussurros e glissandos para baixo). Nesta peça não há fórmula de compasso, e, na maior parte dela, enquanto a primeira voz tem uma parte mais livre e *cantabile*, a segunda marca o tempo através de *tongue rams* e cliques de chave. O duo não é em si complicado, mas, pela ausência da divisão em compassos, a escrita deveria trazer mais marcações na partitura para as entradas e pontos fundamentais em que as vozes devem estar precisamente juntas (como acontece na primeira linha da peça, onde as marcações são suficientes — figura 4.8). Só esta mudança na escrita já facilita muito a sua leitura.

59

Figura 4.8 — Steuernagel, *La farfälla e la coccinella*, primeira versão, início.

O trio *Due Farfalle et un Papillon* começa com uma introdução em tempo livre da terceira flauta (“*le papillon*”), tocando uma parte solo que apresenta, pela primeira vez no ciclo, *jet whistle*, *whisper tones* e um trinado de chave em que o flautista afasta a flauta dos lábios. Estes elementos vão permear toda a parte da terceira flauta. As duas primeiras vozes caminham a maior parte do tempo juntas, e as técnicas estendidas usadas são os trêmolos com ré e ré♯ e trêmolos com efeito glissando. No último compasso a primeira voz junta-se à terceira num *whisper tone* para finalizar a peça. Houve necessidade de alteração de uma nota, pois o compositor havia escrito um dó grave para a terceira flauta no compasso 17. Ao mesmo tempo, havia um mi médio soando na segunda flauta. A solução encontrada foi passar a nota dó para a segunda flauta, no registro médio, e o mi médio para a terceira flauta, no grave. Assim, manteve-se a estrutura — pois a peça foi escrita com base na teoria dos conjuntos de Allan Forte, na qual a diferença de oitava não altera o conjunto; o contorno melódico, apesar de contrário ao anteriormente escrito, continuou fazendo um movimento diatô-

nico. Outra modificação foi feita no final da peça, com um re-arranjo das vozes. No compasso 20, as quatro primeiras notas da primeira voz passaram para a segunda, que tinha apenas pausas nos três compassos finais (figuras 4.9a e b). Desse modo, além de distribuir melhor as partes, evitou-se o uso de um lá^\sharp e um lá^\flat para a mesma voz no mesmo compasso, o que pode causar confusão. A segunda voz também se junta à terceira no último compasso, executando um *whisper tone*. Este efeito é sempre pianíssimo, e a segunda flauta somente reforça o efeito da terceira e primeira vozes.

Figura 4.9a — Steuernagel, *Due farfalle et un papillon*, versão inicial, três últimos compassos.

Figura 4.9b — Steuernagel, *Due farfalle et un papillon*, versão final, três últimos compassos.

4.2.6 Bernardo Grassi

O compositor é ligado à música popular. A primeira versão de sua peça — um duo de flauta e violão — não incluía nenhuma técnica estendida. Ele disse haver esquecido deste detalhe. Expliquei-lhe que era imprescindível, porque a inclusão de técnicas estendidas era justamente a proposta de meu trabalho. Mande-lhe novamente a lista de orientações, e a gravação de algumas peças, para que pudesse pensar em como incluí-las em sua composição. Nos reunimos para decidir o que incluir ou mudar. O compositor optou pelo uso de *whisper tones* que acompanhariam os acordes

do violão na introdução e na parte final da peça, além da mudança gradual de uma nota normal para *whisper tone* antes de uma cadência do violão no meio da peça. Segundo o compositor o uso de qualquer outro efeito alteraria a idéia inicial da música. Outra sugestão de mudança foi de que se escrevesse a primeira parte da música — na qual na voz do violão há apenas acordes de notas longas (um ou dois compassos de $\frac{3}{4}$ de duração) e uma melodia fluida na parte da flauta — sem subdivisão de compassos, pois se poderia evitar a escrita de síncopes como as dos compassos 9 e 10, já que o resultado seriam notas de mesma duração. A sugestão foi descartada pelo compositor, pois segundo ele “a idéia de síncope se perderia”. Deste modo, não houve nenhuma alteração a não ser a inclusão dos *whisper tones*.

61

4.2.7 *Valentina Daldegan*

Além dos estudos didáticos, incluem-se neste trabalho três peças de minha autoria: uma peça para flauta e piano chamada *Música da Cabeça*, o duo *O Chinês Passeia*, e *Trilo, Tonal e cia.*, para flauta solo.

A primeira peça é executada apenas com a cabeça da flauta: fechada, aberta ou glissando (introduzindo ou retirando um dedo do interior da cabeça). Esta técnica é usada para ensinar a embocadura para os recém-iniciantes, antes ainda de tocarem com a flauta completa. Para acompanhar uma pequena melodia bem simples, foi composta uma parte para piano, com *clusters* alternados na região aguda e grave e glissandos nas cordas, tudo sempre pianíssimo.

O Chinês Passeia foi composta tomando como base a Teoria dos Conjuntos. Nesta composição há dois conjuntos pentatônicos, um na primeira voz e outro na segunda. A peça é composta por pequenos segmentos, cada um com uma ou duas técnicas diferentes. As técnicas estendidas usadas são as seguintes: trilo tonal, *whisper tones*, sons de vento, *tongue rams*, glissandos, percussão de chaves, efeitos sonoros com a boca (com o som “shhh”) e tocar e cantar em glissando com efeito de interferência. Esta peça também pode ser executada em grupo. Neste caso, deve-se observar o seguinte: a) na primeira parte da seção C a observação de não respirar ao mesmo tempo serve para cada membro do grupo, mesmo os que estão na mesma voz; b) na segunda parte desta mesma seção os *tongue rams* devem estar entre as notas indicadas para cada voz, mas existe uma aleatoriedade com relação à ordem — o importante é que haja o adensamento em direção ao meio da frase e rarefação de notas em direção ao seu final, não sendo mesmo desejável que duas pessoas toquem a mesma nota ao mesmo tempo; c) na seção D, cada nota glissando da primeira voz deve ser tocada

por um só flautista, seguido consecutivamente por um outro, que toca a próxima nota, até o fá longo final, que todos tocam juntos; o efeito de tocar e cantar também deve ser executado por apenas um flautista, entre os que fazem a segunda voz.

Trilo, tonal, e cia. foi composta, a princípio, como um estudo didático, mas mostrou-se longa demais para ser trabalhado como estudo. Inclui *whisper tones*, trilos tonais e trêmolos. Não há fórmula de compasso e as frases são delimitadas pelo símbolo \\. .

4.3 Estudos Didáticos

Estes estudos foram escritos com a intenção de ensinar algumas técnicas estendidas aos iniciantes. A idéia é que não fossem exercícios áridos, e que incorporassem as técnicas de maneira musicalmente interessante. Deveriam ser curtos e a concepção musical não poderia ser muito complicada. Foram compostos quatro estudos antes das peças escritas pelos compositores ficarem prontas. Destes, o último foi reconsiderado como peça e não estudo, por ser longo demais e demandar muita concentração. Após ter recebido e avaliado as peças dos compositores, foram compostos mais quatro estudos que contemplassem de antemão as dificuldades técnicas lá encontradas. Há então uma série de sete pequenos estudos, cada um envolvendo de uma a três diferentes técnicas estendidas.

1. “O Cuco e os sons de vento”

Este estudo tem seu foco nos sons de vento, ou *wind tones*, e a mudança gradual de som natural em som de vento e vice-versa. Não há fórmula de compasso, e é composto por três notas básicas — dó, lá, fá. Há ainda uma seqüência entre fá e dó — que deve ser executada o mais rápido possível, introduzindo esta notação — que se repete por três vezes, num decrescendo que é finalizado pelo último “cuco” do estudo.

2. “Chegando lá no alto”

A primeira versão deste estudo foi escrita partindo de uma frase bem simples que se repetia em harmônicos superiores. Procurando uma maneira mais interessante de introduzir os harmônicos, foi composta uma segunda versão.

3. “Multi-sons”

Em compasso quaternário e com divisão rítmica bem simples — semínimas, mínimas — este estudo envolve *tongue rams*, glissandos e um multifônico. Justamente por ser bastante simples, foi possível a introdução de três novas técnicas no mesmo estudo. Foi escolhido um multifônico que é obtido através de uma posição

regular da flauta (ré agudo), facilitando ainda mais a sua memorização. Numa primeira versão este havia sido escrito como uma semibreve, mas foi encurtado na duração para uma mínima pontuada seguida de pausa a fim de evitar que falte fôlego e conseqüentemente que o efeito final falhe.

4. “Passos e sopros”

Neste estudo apresenta-se cliques de chave descendentes — que aqui podem ser executados percutindo-se a última chave da posição da nota na mão direita — e ascendentes — que neste caso soam melhor percutindo-se a chave do sol na mão esquerda. No final de cada frase há uma seqüência de *wind tones*.

63

5. “Maria tosquiou seu carneirinho”

Numa referência a uma peça do folclore inglês bastante conhecida das crianças, este estudo introduz o uso de *jet whistles* com direção definida combinados com *tongue rams*.

6. “A Lagarta tece o casulo”

Escrito utilizando apenas as notas sol, lá e si, este estudo foi composto para introduzir o trêmolo com efeito glissando. Traz a observação importante de que primeiramente deve ser praticado sem o trinado, que deve ser acrescentado somente quando o movimento da mão direita estiver fluente. Para finalizar, há uma respiração sonora seguida de notas cada vez menos sonoras: um si pianíssimo, um lá em som de vento e um *whisper tone* na nota sol que diminui até o nada.

7. “O sonho da lagarta”

O trilo tonal é o foco deste estudo, combinado com seqüências rápidas ascendentes na região grave e uma seqüência aguda descendente a partir do trilo tonal do dó agudo.



Para os compositores, a experiência foi um desafio diferente daqueles aos que estavam acostumados, pois o processo da composição está ligado à submeter as idéias ao material disponível, e como no caso o material era aquele possível aos iniciantes — limitado a restritas possibilidades rítmicas, intervalares e de tessitura, mas ao mesmo tempo com efeitos sonoros não-usuais — as peças resultaram do choque entre as idéias trazidas pelo material sonoro e as restrições impostas pelas limitações técnicas dos pequenos intérpretes, dentro do estilo individual de cada compositor.

Há quase cinqüenta anos, Charles Rosen, descrevendo a difícil situação da música contemporânea, afirmava que

“o problema é que estamos tão conscientes de que a responsabilidade é de todos, que esperamos que os outros demonstrem uma mudança de vontade e comecem a fazer algo para repará-lo. (...) Os compositores, sabendo que uma obra, de qualquer dificuldade, será raramente executada, tornam-na ainda mais difícil, tanto para o público quanto para o intérprete, e agora estão se voltando para o campo da eletrônica, do qual o intérprete, e provavelmente o público, serão banidos em definitivo.”⁵

64

Deste modo, para os compositores, o ganho cognitivo deu-se exatamente pelo esforço de adequação; em um refinamento na percepção da realidade, pela busca da capacidade técnica de amoldar-se às diferentes realidades, pois que existem outras além da sua própria. O trabalho junto aos compositores e o resultado obtido com as crianças também interferiu no meu trabalho, de maneira que foi revista e alterada a “lista de orientações para compositores” para um futuro uso didático deste material (Apêndice 3).

A partir deste contato com os compositores, ficou evidente a importância da relação compositor – intérprete – professor, no sentido de integrar o trabalho dos três. O compositor entendendo melhor as dificuldades do intérprete, o intérprete compreendendo o processo do compositor, e enquanto professor desmistificando a idéia de que o compositor seria uma figura distante e inalcançável. Esta integração — sugerida naquele artigo de Rosen⁶ — mostra-se um caminho possível e desejável no ensino de música.

⁵ Charles Rosen, “The Proper Study of Music,” *Perspectives of New Music*, 1, no. 1. (Autumn, 1962): 80.

⁶ Rosen lembra que até o fim do século XIX, o compositor interpretava ou dirigia qualquer música a ser ouvida, e ensinava tudo o que era considerado relevante sobre música. E que a compartimentalização de atividades que não só deveriam estar ligadas, mas amalgamar-se umas às outras — a composição, a interpretação e o ensino — tornara-se hoje “patológica”. Rosen, 81-82.

Capítulo 5 — Prática: o ensino das técnicas

Prática: o ensino das técnicas

Neste capítulo serão descritos os procedimentos didáticos adotados no ensino das técnicas estendidas abordadas, com base em bibliografia e experiência prática através do estudo de campo com os alunos.

No final do capítulo, encontra-se uma tabela informando em que estudos e peças desta dissertação cada uma das técnicas é encontrada.

5.1 Trilo tonal

67

Não há dificuldade em executar o trilo tonal, desde que o movimento dos dedos não envolva ambas as mãos.¹ É importante, porém, que o aluno atente para o fato de que a mudança envolve apenas a afinação e o timbre de uma mesma nota, diferentemente do trinado tradicional. É aconselhável que se execute então as duas posições separadamente, ouvindo cada uma com atenção às diferenças de frequência e timbre. Depois, toca-se uma e outra ligadas, lentamente, e, em seguida, de maneira gradual, acelera-se até obter-se o efeito de trinado. Uma outra idéia interessante é pedir para o aluno posicionar a flauta no ombro para que perceba visualmente o movimento dos dedos — quantos e quais dedos devem mover-se. Esta ajuda visual é eficiente especialmente com alunos bem iniciantes.

Há também a possibilidade de executar-se o trilo tonal em *accelerando* ou *ritardando* graduais, de acordo com a sugestão da partitura.

5.2 *Wind tones* ou sons de vento

Em *For the Contemporary Flutist*, Offermans sugere um exercício muito eficiente para a introdução dos *wind tones*:

(...) toque uma nota longa. Gradualmente mova a flauta para fora enquanto toca. Siga o orifício da flauta com a coluna de ar movendo os lábios e o maxilar inferior, entretanto não mova a sua cabeça para frente”. Continue controlando o som, mesmo quando o porta-lábios está afastado do lábios.”²

Na prática com as crianças, a instrução de começar com uma nota longa estável (o ré médio, por exemplo) e “mover a flauta um pouco mais para longe ‘como se ela fosse fugir de você’, acompanhando-a com os lábios, que vão mais para fora” é bastante

¹ Encontram-se tabelas bastante completas para as posições de trilos tonais em Artaud, 29-41, Stokes & Condon, 2-8.

² Offermans, 41.

eficiente. É também importante enfatizar que deve-se manter a pressão do ar (ou o som acaba se transformando em *whisper tone*), e manter a embocadura relaxada.

5.3 *Whisper tones*

Em *Tone Development through Extended Techniques*, Robert Dick sugere alguns exercícios práticos para que se alcance um bom resultado com *whisper tones*, todos visando obter-se uma única nota a partir de uma posição digitada. Segundo ele, “*whisper tones* são uma das sonoridades mais difíceis de produzir e controlar, mas o esforço vale a pena pelos benefícios que acarretam na habilidade de tocar sem vibrato e tocar em níveis de pianíssimo em toda a extensão da flauta.”³ Justamente pela dificuldade de produzir notas únicas em *whisper tones*, optou-se pelo trabalho com a “varredura” de *whisper tones*, que mostrou-se bastante acessível e muito interessante para os iniciantes.

Um exercício simples e muito eficiente é tocar uma nota grave (ré, por exemplo) piano, e diminuir a pressão do ar ao mínimo, procurando ouvir com atenção o som — que realmente beira o inaudível — resultante deste mínimo de ar. Segundo Offermans, “Pode parecer que você não está mesmo soprando ar algum!”⁴ Logo em seguida, procurar atacar a nota (sem a língua) soprando somente esta quantidade mínima de ar, atentando novamente para o som resultante. Em alguns casos, ao invés de um *whisper tone* a sonoridade resultante pode ser de um *wind tone* (som de vento); isto geralmente acontece quando se usa pressão do ar mais forte do que o necessário. Uma maneira de contornar esta situação é lembrar verbalmente o aluno que a quantidade de ar a ser usada é muito menor do que se imagina, quase nada, mesmo. Ainda assim, algumas vezes o som resultante é tão suave e numa frequência tão alta, que o aluno tem dificuldade em identificar que há algum som. Para que o *whisper tone* soe mais forte (digamos menos inaudível, pois sempre será uma sonoridade muito suave), a posição da língua deve ser a de assoviar. Dick sugere que se assovie a nota desejada, e então mantendo a língua na posição do assovio, se toque o *whisper tone*.⁵ Esta instrução funciona bem, mesmo com as crianças que não conseguem assoviar, pois até neste caso — em que não conseguem produzir nenhuma nota assoviando — normalmente elas posicionam a língua corretamente, o que ajuda muito a produção do *whisper tone*.

³ Dick, *Tone Development . . .*, 26.

⁴ Offermans, *For the Contemporary Flutist*, 50.

⁵ Dick, *ibidem*.

5.4 *Tongue Ram*

Para este efeito percussivo, a língua deve mover-se com muita velocidade para frente, obstruindo a passagem do ar entre os lábios enquanto estes encobrem o orifício da embocadura. Segundo Robert Dick⁶ a sua produção é auxiliada por uma exalação forte, que ajuda a jogar a língua para frente, mas se o flautista não ajustar cuidadosamente o ângulo da flauta de maneira que esta fique completamente voltada para dentro, um pequeno *jet whistle* soará antes do *tongue ram*.

Uma boa maneira para treinar o movimento da língua é, a princípio, praticar sem a flauta. Um exercício que as crianças acham muito divertido é o que chamo de “cuspe ao contrário”. Para conseguir entender o cuspe ao contrário é preciso fazer primeiro o exercício de “cuspir arroz”, que é muito simples, consistindo em quatro passos: 1- inspirar pela boca, de maneira a inflar a parte inferior do pulmão; 2- fechar a boca, com uma minúscula pontinha da língua para fora, entre os lábios; 3- empurrar o ar para fora, pressionando o abdômen de modo que enrijeça, mas sem deixar o ar escapar; 4- colocar um grão de arroz cru na pontinha da língua e cuspir de modo que este voe bem longe, escutando o som do jato de ar.⁷ Uma vez que a criança tenha cuspidido muitos grãos de arroz, é geralmente fácil para ela entender que o *tongue ram* é um movimento de “cuspir ao contrário” com a língua; isto é, ao invés de liberar a passagem do ar, a língua vai, com um movimento rápido, bloquear esta passagem. O professor pode chamar a atenção para como o abdômen fica rijo quando se treina este tipo de ataque, pedindo para que a criança sinta o abdômen com a mão. O que pode acontecer no início é a criança soprar uma longa coluna de ar até que o bloqueie com o *tongue ram*, o que normalmente não é desejável, já que o que interessa no *tongue ram* é o efeito percussivo da língua ao bloquear a passagem de ar. Para contornar isso, geralmente a instrução de que o movimento da língua deve ser mais curto é efetiva. Uma outra maneira de ilustrar este movimento é o professor, enquanto executa o *tongue ram* (ainda sem a flauta), fazer um gesto com a mão imitando o movimento da língua ao lado o rosto, já que não é possível visualizá-lo dentro da boca.

Depois de treinar bastante o movimento da língua, posiciona-se a flauta, preferencialmente digitando uma nota grave (o ré, por exemplo), com o orifício totalmente voltado para dentro, de modo que a abertura entre os lábios coincida com o orifício

⁶ Dick, *The other flute*, 139.

⁷ O exercício de cuspir arroz é usado para ensinar a embocadura e produção de som a alunos iniciantes no Método Suzuki.

do bocal. O aluno pode atacar várias vezes a mesma nota, até sentir-se confortável em mudar os dedos e fazer o *tongue ram* ao mesmo tempo. Se ainda houver muito barulho de ar, lembra-se a instrução de que o movimento da língua deve ser curto, para dar destaque ao efeito percussivo. Sempre que necessário, pratica-se novamente sem a flauta, para, em seguida, posicioná-la e repetir a execução com o instrumento.

5.5 Percussão de chave

70

Geralmente, a percussão de chave é uma técnica fácil para os iniciantes. A instrução — e a demonstração — de que o flautista deve bater com velocidade a última chave (mais para a direita) da posição digitada é suficiente para que se alcance o efeito sonoro desejado.

Para um primeiro contato é mais fácil pedir para que, com a flauta posicionada para tocar normalmente, se percute uma seqüência descendente (diatônica de sol a ré, por exemplo), na qual os dedos batem nas chaves uma em seguida da outra.

Depois deste contato inicial, acrescentam-se mais detalhes. Primeiramente, é importante instruir que percussão de chaves deve sempre ser executada com a flauta no queixo, na posição normal de tocar, com os lábios entreabertos, para que a boca sirva de caixa de ressonância, ou com o bocal encoberto pelos lábios, também neste caso entreabertos. Chama-se também a atenção para a mudança de afinação decorrente do ângulo da flauta em relação à embocadura: quanto mais voltada para dentro, mais baixa a afinação, e encobrendo completamente o bocal com os lábios obtém-se uma nota muito mais grave.⁸ A posição da abertura dos lábios — mais arredondada, como para pronunciar a vogal “ô”, ou mais afilada, como no caso da vogal “i” — também influencia a afinação, mas de maneira mais sutil. Geralmente as crianças não conseguem perceber tal diferença, portanto esta informação não é relevante neste estágio inicial.

Para as notas entre dó grave e fá \sharp grave (que envolvem a mão direita) também é possível realizar a percussão de chave digitando a posição da nota e batendo o dedo anelar da mão esquerda (que corresponde à chave do sol), obtendo assim um som mais forte do que quando se utiliza o último dedo mais à direita da posição desejada. Apesar de mais eficiente quanto ao resultado sonoro, sugere-se que esta instrução

⁸ Esta nota soa uma sétima maior mais grave, informação que só faz sentido se a criança tem uma boa noção de intervalos. Mais fácil e útil nesta fase seria comentar, a título de curiosidade, que quando se digita um ré, por exemplo, na percussão de chaves com o bocal fechado o que vai soar é o dó \sharp uma oitava abaixo.

(sempre seguida de demonstração) seja trabalhada após o contato inicial com este efeito, por envolver, neste caso, uma atividade mais complexa: primeiro posiciona-se a nota e então percute-se uma chave para obter a nota desejada.

Existe também a possibilidade de combinar a emissão regular de uma nota (com ar no tubo da flauta) e a percussão de chave. Para os alunos que estejam bem no início da aprendizagem, não se recomenda este efeito. Pois, em alguns casos, a criança associa a idéia de tocar uma nota mais forte à de pressionar ou bater as chaves da flauta. Logo no início, é necessário enfatizar que para se obter um som mais forte, deve-se usar mais ar, e que pressionar a chave ou batê-la com força não é o caminho para conseguir um resultado melhor na emissão do som. Portanto, a idéia de aliar a emissão do som regular à percussão de chaves não parece adequada neste estágio inicial, e é por esta razão que não se propõe o trabalho sistemático com esta técnica nos estudos didáticos.⁹

71

5.6 Harmônicos

Como o uso de harmônicos é parte da técnica tradicional da flauta, a princípio, estes não apresentam maior dificuldade. A novidade é o uso de parciais mais agudos, para a obtenção de notas agudas com timbre diferente do usual.

Offermans aponta que existem duas maneiras de tocar os harmônicos na flauta: simplesmente assoprando uma nota com mais força para alcançar seu harmônico superior ou através do controle do “sistema de respiração — do diafragma à embocadura — prestando atenção especial à direção da coluna de ar”.¹⁰ Ele alerta que, apesar de parecer mais difícil, esta segunda maneira traz resultados muito melhores:

“— Os harmônicos podem ser tocados em qualquer dinâmica desejada (se fisicamente possível).

— A garganta, a respiração e os músculos da embocadura são ativados em um alerta permanente, porque cada som requer suas condições específicas, [...] o que leva a embocadura a uma maior flexibilidade.”¹¹

Partindo desta visão de Offermans, o trabalho de harmônicos com os iniciantes começa sem o instrumento, procurando mostrar como o a coluna de ar pode ser modificada quanto à distância à velocidade. Para isso, o professor assopra de duas ma-

⁹ Na peça *La Coccinella*, criada para este trabalho, Steuernagel faz uso ocasional desta técnica, numa passagem de sua peça, o que, entretanto, não a torna mais difícil ou menos executável por um iniciante.

¹⁰ Offermans, *For the Contemporary ...*, 43.

¹¹ *Ibidem*

neiras, como se fosse produzir um som grave e outro agudo, e pede ao aluno que sinta com a mão para onde o ar está sendo dirigido, posicionando a mão do aluno para demonstrar como o ar se comporta para se conseguir o som grave (próxima da boca e com o ar lento, um pouco quente) e o agudo (a coluna de ar vai mais longe, com maior velocidade, e o ar é mais frio). Em seguida o aluno sopra sua própria mão e testar se consegue direcionar o ar como fez o professor, das duas maneiras diferentes. O professor pode também verificar com sua mão se o aluno está procedendo da maneira certa. É importante enfatizar que a cabeça deve permanecer parada, ou algumas crianças podem tentar mudar a direção do ar movendo a cabeça para frente, para cima ou para baixo.

Depois, com a posição do ré grave, pede-se para que o aluno toque das duas maneiras, direcionando o ar para o grave e para o agudo. Não importa que harmônico soará, pois o exercício serve só para que ele perceba que o que faz o som diferente é o ar, e não a mudança de posição. Uma vez que o aluno esteja consciente disto, é possível trabalhar harmônicos específicos, o que pode também ser feito a partir da posição do ré, por imitação dos sons tocados pelo professor: fundamental, primeiro harmônico (oitava), segundo harmônico (uma oitava mais uma quinta) e terceiro harmônico (duas oitavas). A partir do ré, que é uma nota grave, alguns alunos podem se divertir alcançando facilmente harmônicos bem agudos (muitas vezes alcançam até o sexto harmônico), o que, como experiência, não traz problema. No entanto, um trabalho sistemático de exploração dos harmônicos muito superiores pode, num estágio inicial, forçar demais a embocadura — pois a maneira mais imediata de conseguir alcançá-los é simplesmente soprando com mais força — criando uma tensão demasiada, o que deve ser evitado.

Se o aluno não conseguir alcançar o harmônico desejado, uma alternativa é que toque a nota na posição real e logo em seguida a toque na posição de harmônico, o que facilita sua percepção do som e da direção da coluna de ar.

5.7 Glissando, Mudança de afinação ou *Pitch-bend*

Como a flauta é um instrumento não-temperado, a posição digitada de uma nota não garante sua afinação. Mudanças sutis no ângulo da flauta com relação aos lábios, na embocadura e na velocidade do ar podem causar alterações na afinação — muitas vezes indesejáveis. O trabalho com a mudança proposital de afinação numa determinada nota pode ser muito valioso para conscientizar o instrumentista, desde o início, quanto à afinação correta — especialmente em notas longas de final de frase,

quando a afinação da flauta tende a baixar.

Robert Dick define *pitch bend* como mudança de altura sem mudança da digitação da nota.¹² Basicamente, gira-se a flauta para dentro para baixar a afinação e para fora para subi-la. Algumas correções de embocadura são necessárias para ajustar os diferentes ângulos da coluna de ar. Para subir a afinação de uma nota o máximo possível — normalmente um quarto-de-tom — deve-se girar a flauta para fora, bem para cima na sua chaminé (na parede do orifício da embocadura), mantendo a coluna de ar em foco, e empurrando o maxilar e os lábios para o alto e para frente, até que a nota esteja quase quebrando (*about to brake*). Para baixar a afinação ao máximo — normalmente um semi-tom — deve-se girar a flauta para dentro, direcionar o ar para baixo, puxar o maxilar e os lábios bem para trás, e decrescer o nível de dinâmica até que a nota esteja prestes a sumir (*about to stop*).¹³

73

No trabalho com crianças iniciantes, é indicado começar ensinando a mudança de afinação para baixo, que é a mais fácil. Primeiramente, instrui-se o aluno para que mova o pescoço de maneira a baixar o queixo, mantendo a flauta com as chaves voltadas para cima, pois pode acontecer que mova o queixo e a flauta juntos de modo que o ângulo entre a flauta e os lábios não mude. Depois, acrescenta-se o movimento de girar sutilmente a flauta para dentro. É importante salientar que este movimento seja sutil. Pois é comum que a criança gire a flauta demasiadamente rápido e além do necessário, e neste caso o som desaparece antes mesmo que seja possível ouvir o efeito da mudança de altura. A partir do momento que o aluno é capaz de executar este movimento, é possível intensificar o efeito pedindo que diminua a velocidade do ar, “como se seu fôlego estivesse acabando”, e direcionando a coluna de ar para baixo. Geralmente, não há muita dificuldade na execução do *pitch bend* para baixo. Depois de aprender este efeito, para o *pitch bend* ascendente, a instrução é que tudo deve ser feito “ao contrário” do que foi para baixar a afinação. Seguem-se os mesmos passos — movimento do queixo para cima, rolar a flauta sutilmente para fora, direcionar o ar para cima e aumentar a sua velocidade — e neste caso a ênfase em crescer a dinâmica, como sugere Dick, é especialmente efetiva. É possível também efetuar *pitch bends* que voltem para a nota de referência (para baixo e em seguida para cima, e *vice versa*).

¹² Dick, *The Other...*, 40; Dick, *Tone development...* 25.

¹³ Dick, *The Other...*, 25.

5.8 *Jet Whistle*

Segundo Robert Dick, a combinação de quatro parâmetros diferentes na execução do *jet whistle* — ângulo do orifício da embocadura, vogal na qual se baseia a fôrma interna da boca,¹⁴ posição dos dedos e pressão do sopro — pode determinar uma variação de altura de aproximadamente três oitavas na flauta.¹⁵ Dick propõe inclusive o trabalho com *jet whistles* e diferentes articulações. Como o objetivo aqui é uma introdução às técnicas estendidas e o trabalho é voltado a crianças iniciantes, este será limitado à produção de *jet whistles* “simples”, sem a preocupação com alturas ou articulações precisas. Alguns dos parâmetros propostos por Dick, entretanto, são utilizados para que se alcancem melhores resultados na emissão básica do efeito.

74

Para produzir um *jet whistle* basta, a princípio, encobrir completamente o bocal com os lábios e assoprar na flauta com pressão, assim como se faz para aquecer o instrumento. Esta instrução simples muitas vezes já é suficiente para que o iniciante consiga emitir um *jet whistle*. Por outro lado, em alguns casos, por mais que o aluno tente soprar com pressão, o som resultante pode não ser suficientemente forte, geralmente pela falta de parciais agudos. Para contornar este problema, a correção do ângulo do orifício da embocadura — um dos parâmetros propostos por Dick — é uma alternativa bastante eficaz. O professor pode explicar que o sopro pode ser direcionado mais para frente, de modo que atinja diretamente a chaminé da flauta, e que para isso o instrumento não deve estar voltado muito para dentro.¹⁶ O professor pode ele mesmo arrumar o ângulo da flauta para o aluno e pedir-lhe que sopre como se fosse aquecer a flauta, porém com força e direcionando o ar para frente. Deste modo, consegue-se um *jet whistle* sonoro, com muitos parciais agudos, sem desperdício de ar — o que é importante, pois esta técnica exige muito fôlego.

Uma vez que se consiga este *jet whistle* sonoro, é possível introduzir aquele com direção definida (ascendente, descendente ou uma combinação das duas direções, como sugerido no capítulo 2), mudando o ângulo da flauta — para dentro ou para fora a fim de subir ou descer — e a pressão do sopro — aumentando-a para subir e diminuindo-a para descer.

¹⁴ Se se faz, por exemplo, um *jet whistle* com a fôrma interna da boca de “a” e depois de “i” pode-se escutar a altura se alterando. Uma vez que os lábios estão cobrindo totalmente o orifício, a boca passa a fazer parte, em conjunto com a flauta, do ambiente de ressonância, de modo que as diferentes vogais, por mudarem as dimensões da boca, mudam a altura do *jet whistle*.

¹⁵ Dick, *The Other...*, 142.

¹⁶ Pois os parciais mais graves são menos sonoros.

Quando conseguem produzir o *jet whistle*, as crianças se divertem com o efeito. Deve-se tomar cuidado, entretanto, para que não o repitam muitas vezes seguidas — mesmo quando estão tentando aprender a técnica — pois, por exigir muito ar, a sua repetição exagerada pode causar tontura.

5.9 Multifônicos

Para que se consiga tocar um multifônico, a coluna de ar deve ser manipulada, de maneira que soem as duas (ou mais) alturas desejadas. Offermans afirma que “é como se houvesse duas colunas de ar no mesmo tubo, cada coluna produz uma nota, quando a direção do jato de ar necessária é usada”¹⁷ É também necessário que se busque uma pressão de ar que funcione para ambas as alturas. Dick afirma enfaticamente que após selecionada uma pressão de ar, o flautista não deve variá-la de modo algum: “na busca pela produção correta de cada multifônico [varie] a posição do maxilar, o ângulo da flauta e/ou da embocadura, mas não a pressão do ar”.¹⁸

75

Tanto Dick quanto Offermans, sugerem maneiras semelhantes e complementares para o aprendizado de multifônicos. Segundo Dick, para aprender um multifônico

“primeiro toque as duas alturas separadamente, para familiarizar-se com seus direcionamentos (*target areas*) e resistências. Explore a gama de dinâmicas de cada nota separadamente. Então, enquanto mantém a mais grave das alturas, gradualmente mova a posição da embocadura no sentido da altura mais aguda. Durante o curso desta mudança, as duas alturas vão soar ao mesmo tempo. O trabalho deve então ser feito no sentido de estabilizar o multifônico e desenvolver a habilidade de articulá-lo de modo que as duas alturas soem imediatamente.”¹⁹

Offermans afirma que, antes de tocar um multifônico é necessário imaginar os sons tanto separada quanto simultaneamente e ajustar a cavidade bucal de acordo com estas imagens — imaginando cada som como uma vogal. Para o estudo de um multifônico determinado o autor propõe quatro passos, cada um separado por uma longa respiração:

“1) Toque a nota mais grave e imagine uma vogal apropriada. 2) Toque a nota mais aguda e imagine uma vogal apropriada. 3) Comece pela nota mais grave, continue até a mais aguda, e volte para a nota inicial, lentamente e *legato*. Imagine simulta-

¹⁷ *For the Contemporary ...*, 48.

¹⁸ *Tone development ...*, p. 36.

¹⁹ *Ibidem*.

neamente as vogais apropriadas, agora uma dissolvendo na outra. 4) Toque ambas as notas ao mesmo tempo, enquanto imagina ambas as vogais.”²⁰

A experiência mostra que a existência da possibilidade de se tocar duas ou mais notas ao mesmo tempo na flauta é intrigante para o iniciante no instrumento. Quando o professor é capaz de demonstrar que a possibilidade não só existe como pode, em alguns casos, não ser muito difícil, o interesse na execução dos multifônicos é o primeiro passo para a exploração deste efeito com as crianças.

76

O ensino de multifônicos a iniciantes pode ser abordado tomando como base essas sugestões de Dick e Offermans, porém é muito importante que se escolha um multifônico de emissão fácil.²¹ Feito isso, o professor pode tocá-lo e pedir para que o aluno ouça as duas notas que soam juntas.²² Depois disso, o professor toca as notas separadamente e mais uma vez simultaneamente para facilitar a discriminação pelo aluno. Então, após ensinar a posição do multifônico, pede-se para que, a partir desta, o aluno procure tocar a nota mais grave — geralmente direcionando o ar mais para perto, com os lábios bem relaxados — e que tente prestar atenção em como estão o ar e a embocadura para que a nota soe. O professor pode a princípio tocar esta nota para que a criança o imite, tocar junto com ela, e em seguida esperar que toque sozinha. Após conseguir que a nota inferior soe consistentemente, a criança, imitando o professor, toca então a nota mais aguda — que via de regra soará com mais facilidade do que a inferior — procurando uma dinâmica que não seja muito diferente da alcançada na primeira nota. Depois disto, volta-se a tocar a primeira nota o mais longamente possível. Em seguida, mantendo a nota inferior, procura-se gradualmente alcançar a mais aguda. Nas primeiras tentativas, pode acontecer que o aluno passe de uma nota para outra sem conseguir sustentar as duas ao mesmo tempo. Para contornar esta dificuldade, deve-se instruí-lo para que tente ouvir mais a nota grave, tocando-a mais forte, e menos a nota aguda, tocando-a mais piano, o que resultará eventualmente numa pressão de ar que funcione para ambas as notas.²³

²⁰ *For the Contemporary . . .*, 49.

²¹ Há sugestões de alguns no segundo capítulo desta dissertação. Em *The Other Flute*, Robert Dick apresenta tabelas muito abrangentes de multifônicos, indicando inclusive a facilidade de execução de cada um. De qualquer modo, é aconselhável que se verifique esta “facilidade” — que deve ser a máxima possível — antes de se usarem multifônicos com iniciantes.

²² No estudo de campo realizado com as crianças foi utilizada a posição do ré agudo, a partir da qual é possível tocar ao mesmo tempo também o dó médio.

²³ Ao menos para as posições sugeridas nesta dissertação.

5.10 Trêmolos com efeito glissando

Os trêmolos com efeito glissando são inspirados em obras de Salvatore Sciarrino. Para o efeito original é necessário que se execute um cromatismo na mão esquerda e ao mesmo tempo um trêmolo com as chaves de trinado de ré e ré# na mão direita. Este movimento simultâneo de ambas as mãos trabalhando independentemente é tecnicamente muito difícil para um iniciante. Portanto, para que fosse possível trabalhar um efeito semelhante com crianças iniciantes, algumas adaptações foram necessárias (restrição das notas na mão esquerda apenas às naturais e uso de apenas uma chave de trinado quando há movimento rápido de notas). O efeito final não é tão marcantemente “glissando” quanto o original, mas é bastante efetivo e interessante para as crianças.

77

Para introduzi-lo, primeiramente trabalha-se apenas com o movimento da mão esquerda (sol-lá-si-la-sol-etc ...) até que este esteja fluente. Depois disso, enquanto a criança toca, o professor trina a chave de ré, para que ela perceba que basta isso para que o som das três notas se transforme no efeito desejado. Então, o professor pode por seu dedo sobre o dedo médio da mão direita da criança (que prossegue fazendo o movimento da mão esquerda), e mexê-lo para trinar a chave de ré, deste modo induzindo o movimento para que ela perceba — proprioceptivamente — como proceder. Em seguida, a criança tenta sozinha executar simultaneamente os movimentos de ambas as mãos. (Algumas crianças podem achar mais fácil a execução com o dedo indicador ao invés do dedo médio da mão direita, contra o que, a princípio, não há restrição.)

5.11 Tocar só com a cabeça da flauta

Tocar só com a cabeça da flauta não exige nenhuma orientação especial além daquelas usuais para o ensino da embocadura a recém-iniciantes. É recomendável que, antes de posicionar a flauta (ou, no caso, só a cabeça) para que a criança toque, o jato de ar seja praticado sem o instrumento. Deste modo evita-se a decepção das crianças, especialmente das menores, diante da possibilidade de tentar tocar e não conseguir fazer a flauta soar, o que não é incomum entre iniciantes. Um exercício muito interessante para formar a embocadura e construir a coluna de ar é sugerido na introdução do primeiro volume do *Método Suzuki* para Flauta Transversal, e envolve “cuspir arroz” (“*attack exercise by spitting*”):

“Pratique cuspir um grão de arroz após o outro usando a pontinha de sua língua. Então, no lugar do arroz, você tem que cuspir somente pequenas bolinhas de ar, pro-

nunciando ‘tu, tu’. A língua deve estar sempre relaxada. Para uma boa cuspidada, a ponta da sua língua deve tocar atrás do lábio superior, de modo a formar pressão de ar atrás da língua. Esta pressão de ar possibilita o cuspe do arroz.”²⁴

78

As crianças se divertem ao praticar este exercício, que é muito eficaz e facilita ao professor verificar se a pressão do ar está suficiente a produção do som. Para isso, a criança deve ser capaz de cuspir o arroz e manter a coluna de ar por alguns instantes — geralmente basta pedir para que ela o imite e procure manter o barulho do ar mesmo depois de ter cuspidado o arroz. Se o professor percebe que a pressão não é suficiente, deve incentivar a criança a cuspir arroz durante a semana, e que procure “alongar” o barulho do jato de ar, a fim de que ela consiga adquirir a capacidade de atacar e sustentar o som, antes de iniciar o trabalho com a cabeça da flauta.²⁵

Uma vez que a criança seja capaz de sustentar o ar com pressão, o professor pode posicionar a cabeça da flauta para que ela faça o instrumento soar, e então ensiná-la a segurar a cabeça de maneira apropriada. Depois que a criança consegue produzir o som, pode “brincar” com a cabeça. O professor pode mostrar como fazer graves e agudos fechando-a e abrindo-a com a palma da mão e incentivar a exploração dos sons por parte da criança — introduzindo o dedo para fazer glissandos como se fosse um trombone, imitando uma sirene ao abri-la e fechá-la rapidamente ou fazendo som de um fantasma, tremendo o indicador ao introduzi-lo na cabeça, por exemplo. O professor pode também fazer jogos de imitação, demonstrando algumas possibilidades, e instigando a criança para que descubra de que maneira os sons foram produzidos.²⁶



Algumas crianças terão mais facilidade em determinadas técnicas do que em outras. As sugeridas aqui foram trabalhadas durante o estudo de campo e mostraram-se executáveis por iniciantes. Podemos adiantar aqui algumas conclusões, que serão detalhadas nas considerações finais, especificamente com relação à prática das técnicas:

²⁴ Toshio Takahashi, *Suzuki Flute School - Flute Part*, vol. 1, Warner Bros Inc., Miami, 1971, 11.

²⁵ Esta é apenas uma sugestão, e cada professor pode ensinar a produção do som e a embocadura da maneira que considere mais adequada.

²⁶ Para esta técnica, não foi composto um estudo didático específico, já que a própria exploração dos sons sistematiza seu uso de maneira lúdica.

- * A vontade de aprender influenciou imensamente a execução;
- * Há um ganho cognitivo evidente à medida em que o repertório técnico vai se tornando familiar;
- * Cada aluno tem seu “estilo” diferente de aprender. Para alguns, é importante uma explicação verbal, para outros o mais importante é ter um exemplo sonoro.

Para o ensino tanto dos estudos quanto das peças, durante o estudo de campo a abordagem deu-se basicamente seguindo o seguinte caminho:

- 1º. Exploração da notação na partitura: identificando símbolos diferentes dos tradicionais e avaliando se são ou não já conhecidos; em caso positivo, procurando determinar que efeito representam;
- 2º. Aprendizagem das técnicas específicas referentes aos diferentes símbolos identificados: as estratégias usadas para cada uma foram descritas neste capítulo;
- 3º. Leitura de cada frase: o aluno toca e o professor ajuda a identificar possíveis erros, procurando elucidar dúvidas; quando necessário, o professor toca para que o aluno o imite, especialmente no caso de notação não-tradicional.

Em peças mais longas, é necessário avaliar o quanto o iniciante — especialmente quando se trata de crianças mais jovens — é capaz de aprender em uma aula e estudar em casa, onde não há ajuda do professor. Vale mais a pena dividir a peça em partes menores e acrescentar um trecho a cada aula, a arriscar que o aluno não seja capaz de praticá-la corretamente e acabe memorizando possíveis erros. Neste sentido, a escuta da gravação das peças pode auxiliar em sua aprendizagem.

Tabela 2 — Peças e Estudos em que aparecem as técnicas

Técnica	Peças	Estudos
Trilo tonal	Steuernagel: <i>La Farfalla</i> , <i>La Farfalla e la Coccinella</i> ; Daldegan: <i>O Chinês Passeia</i>	<i>O sonho da lagarta</i>
<i>Wind tones</i>	Riederer: Duo IV — <i>O Bosque</i> ; Daldegan: <i>O Chinês Passeia</i>	<i>O Cuco e os Sons de Vento</i>
<i>Whisper tones</i>	Steuernagel: <i>Due Farfalle et un Papillon</i> ; Grassi: <i>Ao Largo</i> ; Daldegan: <i>O Chinês Passeia</i> , <i>Trilo, tonal & cia.</i>	<i>A lagarta tece o casulo</i>
<i>Tongue ram</i>	Steuernagel: <i>La Coccinella</i> , <i>La Farfalla e La Coccinella</i> ; Riederer: <i>Duo I — O Castelo</i> ; Mendes: <i>Cronocosmos n° 9</i> ; Fukushima: <i>Pára de atrapalhar minha música</i> ; Daldegan: <i>O Chinês Passeia</i> .	<i>Multi-sons</i> , <i>Maria Tosquiou seu Carneirinho</i>
Percussão de chaves	Steuernagel: <i>La Coccinella</i> , <i>La Farfalla e la Coccinella</i> ; Riederer: Duo IV — <i>O Bosque</i> ; Mendes: <i>Cronocosmos n° 9</i> , <i>Cronocosmos a Jato</i> ; Fukushima: <i>A Cobra Encantada</i> ; Daldegan: <i>O Chinês Passeia</i> , <i>Trilo, Tonal & cia.</i>	<i>Harmônicos (1ª. versão)</i> , <i>Passos e Sopros.</i>
Harmônicos	Riederer: Duo III — <i>A Noite</i> .	<i>Harmônicos (1ª. versão)</i> , <i>Multi-sons</i> , <i>Chegando Lá no Alto.</i>
Glissando, Mudança de afinação ou Pitch-bend	Steuernagel: <i>La Coccinella</i> ; Riederer: Duo IV — <i>O Bosque</i> ; Daldegan: <i>O chinês passeia</i> ; Opolski: <i>O Mistério da Rosa Manca</i> ; Fukushima: <i>A Cobra Encantada</i> , <i>Pára de atrapalhar minha música</i> .	<i>Multi-sons.</i>
<i>Jet Whistle</i>	Mendes: <i>Cronocosmos a jato</i> , <i>Cronocosmos n° 9</i> ; Riederer: Duo I — <i>O Castelo</i> , Steuernagel: <i>Due farfalle et un papillon</i> ; Fukushima: <i>Pára de atrapalhar minha música</i> , <i>A cobra encantada</i> ; Opolski: <i>O Mistério da Rosa Manca</i> .	<i>Maria tosquiou seu carneirinho.</i>
Multifônicos	Riederer: Duo I — <i>O Castelo</i> ; Fukushima: <i>Pára de atrapalhar minha música</i> .	<i>Multi-sons.</i>
Trêmolo com efeito glissando	Steuernagel: <i>La Farfalla</i> , <i>Due farfalle</i> , <i>La Farfalla e la Coccinella</i> , <i>Due farfalle et un papillon</i> ; Daldegan: <i>Trilo, Tonal & cia</i> ; Opolski: <i>O Mistério da Rosa Manca</i> ; Mendes: <i>Cronocosmos n° 9</i> , <i>Cronocosmos a Jato</i> ; Riederer: Duo IV — <i>O Bosque</i> .	<i>A lagarta tece o casulo.</i>
Tocar só com a cabeça da flauta	Daldegan: <i>Música da Cabeça</i> .	

Capítulo 6 — Prática: o caso “Alice”

Como exemplo do estudo de campo realizado com os alunos, descreveremos aqui, tomando como base os dados coletados a partir das anotações e filmagens das aulas, o caso de Alice, que, apesar de tocar havia mais tempo — vinte e um meses — era a mais “iniciante”, no sentido de ser a aluna mais jovem — oito anos — e a menos adiantada dentre o grupo de quatro alunos iniciantes que participaram do estudo de campo que envolveu, além de um levantamento sobre apreciação (descrito no capítulo 3), a prática do repertório que foi desenvolvido para este trabalho.

6.1 Parâmetros metodológicos

Como já dito, o critério de seleção dos participantes foi a idade — deveriam ser crianças com menos de treze anos — e o tempo de estudo de instrumento — deveriam ter iniciado há menos de dois anos.

Os instrumentos de coleta de dados foram: um caderno de anotações, no qual foram registradas observações gerais com relação ao ensino das técnicas estendidas e o desenvolvimento dos alunos no decorrer do estudo; agendas individuais, nas quais os alunos (ou suas mães) assinalavam o que praticavam e ouviam em casa durante a semana¹; imagens das aulas semanais, registradas em vídeo.

As mães dos alunos assinaram um consentimento concordando que seus filhos participassem do estudo, cedendo inclusive o uso, para fins acadêmicos, das imagens gravadas em vídeo durante as aulas.

Para a realização da pesquisa, o paradigma adotado foi a pesquisa qualitativa, por ser estratégia apropriada para responder a questões “como” e “por que”.² Procurou-se estudar os alunos dentro do seu contexto usual de aprendizagem, pois a abstração que decorreria dos alunos estarem desvinculados de seu contexto usual de aprendizado de instrumento poderia produzir erros experimentais resultantes do próprio método ‘objetivo’ de pesquisa. “A maneira como as pessoas se comportam, sentem ou pensam só pode ser entendida quando o seu mundo e o que tentam fazer nele se tornam conhecidos. A ‘objetividade’ pode ignorar dados importantes para sua adequada compreensão.”³

¹ Vide figura 3.1, p. 37.

² Robert K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 3ª ed., 2003), 22.

³ Bill Gillham, *Case study research method* (Londres: Continuum International Publishing Group, 2000), 11.

O estudo durou quatorze semanas, durante as quais, paralelamente ao repertório tradicional, os alunos trabalhavam também com o repertório contemporâneo que envolvia técnicas estendidas, portanto a rotina de suas aulas e estudo não foi alterada, a não ser pela inclusão deste novo repertório.

6.2 Alice

84

Do ponto de vista sócio-familiar e cultural a situação de Alice poderia ser resumida do seguinte modo: Alice é filha única de pais separados; mora com a mãe, que é artista plástica, leiga em música, mas envolvida com arte contemporânea, e que desde o início do programa mostrou-se encantada pelo repertório de “música com sonoridades diferentes” e incentivou muito a escuta dos CDs em casa, ouvindo-os, sempre que possível, com a filha. Seu pai, músico profissional, pianista, que toca especialmente repertório de MPB e jazz, não mostrou-se muito entusiasmado pelo novo repertório da filha, que quando passava o dia ou o final de semana com ele estudava apenas o repertório tradicional.

Apesar de Alice ter respondido, no questionário de preferências musicais, que o repertório de música contemporânea lhe era familiar, como sua professora e conhecendo sua família, sabia de sua falta de familiaridade com o repertório — no teste, parece ter confundido familiaridade e o quanto gostava da música, ou marcado um nível alto para “não desapontar a professora”, uma atitude comum em crianças de sua idade.

Durante os dois primeiros meses do estudo de campo, Alice ouviu quase diariamente as gravações de repertório contemporâneo. Segundo sua mãe, a escuta informal deu-se de maneira natural, e Alice dispunha-se a ouvir as seleções, às vezes com mais atenção, outras distraidamente, mas sempre de boa vontade. Mais tarde, a partir de novembro, com a proximidade do fim do ano e agenda de compromissos mais apertada as oportunidades de escuta diminuíram. Mesmo assim, durante o estudo, ouviu nove diferentes CDs envolvendo música contemporânea e novas sonoridades na flauta transversal, mostrando constantemente uma atitude positiva com relação à escuta, o que era verificado durante as aulas semanais.

Quanto ao seu nível técnico com relação ao instrumento, no início do estudo de campo, Alice sabia todas as posições das notas do ré grave ao ré agudo, fazia exercícios de notas longas — segurando-as no máximo por cerca de três a quatro segundos, restritos à sua capacidade pulmonar — e era capaz de tocar uma oitava das escalas maiores de dó, fá e sol. No que diz respeito ao repertório, tocava canções folclóricas

simples (especificamente estava tocando a primeira voz de *A Maré Encheu* em um trio) e estava aprendendo o *Minueto* em Sol Maior de J. S. Bach, a música 14 do primeiro volume do *Método Suzuki* para flauta transversal.⁴ Era capaz de ler melodias com subdivisões em colcheias e sem muitos saltos. Decorava as peças com muita facilidade, o que a fazia ter um pouco de displicência com a leitura, mas preferia ter a partitura em sua frente como uma forma de “apoio”.

6.2.1 Exploração

Durante as duas primeiras semanas do estudo, foi realizada uma exploração das possibilidades que viriam a ser trabalhadas durante as aulas. Foram testadas com os alunos participantes algumas técnicas que pareciam — com base na literatura e experiência — acessíveis a iniciantes. Com base neste levantamento inicial, foram compostos os estudos didáticos e as peças utilizadas no decorrer da pesquisa.

Para esta exploração, o aluno procurava imitar o professor após demonstração e explicação verbal da execução da técnica. Havendo dificuldade extrema, descartar-se-ia a possibilidade de uso da técnica.

Nessa fase, que durou parte das duas primeiras aulas, Alice conseguiu fazer os harmônicos a partir da posição do ré grave, até o lá agudo, e achou muito divertido poder tocar seis notas com a mesma posição. Ao tentar transformar o ré em um som de vento, saía um *whisper tone*; pedi que fizesse o ré bem curto para que sobrasse ar para transformá-lo em som de vento e mesmo assim houve dificuldade, mas o som de vento direto, desde o ataque, ela conseguiu produzir. Alice não teve dificuldade alguma com o *whisper tone*, diminuindo a pressão do ar e procurando ouvir os harmônicos que restavam no final da nota. Conseguiu fazer os multifônicos , mas com dificuldade para segurar as notas, pois faltava-lhe ar; mesmo na revisão dessas técnicas, durante a segunda aula, ela só conseguiu sustentar um pouco. Mostrei também como era feita a percussão de chave, mas a coordenação dos dedos foi difícil a princípio; conseguiu fazê-la repetindo várias vezes a mesma nota (fá), depois outra (sol) — mas mudar rápido causou confusão.

Depois de verificar, com Alice e outros alunos, quais técnicas estendidas seriam apropriadas para o trabalho com crianças iniciantes, escrevi alguns estudos didáticos para a abordagem destas técnicas.

⁴ Toshio Takahashi, *Suzuki Flute School – Flute Part*, vol. 1 (Miami: Warner Bros Inc., 1971: 17.

6.2.2 O cuco e os sons de vento

Para introduzir o primeiro estudo, *O cuco e os sons de vento*, toquei e perguntei a Alice se reconhecia algum som novo, diferente do som natural da flauta. Ela iden-



Figura 6.1

tificou prontamente o som-de-vento, e mostrei sua notação (três tracinhos embaixo da nota). Alice perguntou então sobre o “risco” depois da nota (figura 6.1) e expliquei que servia para sinalizar que a nota deveria ser alongada, chamando sua atenção para o fato de não existirem compassos naquela melodia

(que é escrita em notação aberta⁵). Alice teve dificuldade em transformar o som normal em som-de-vento. Isto aconteceu porque, para conseguir executar o efeito, ao invés de soprar mais para fora, ela simplesmente fazia o ar “passar entre os dentes”, segundo sua explicação. Desta maneira, ela conseguia atacar um som-de-vento, mas não transformá-lo em som natural e vice-versa. Quando tentava transformá-lo, acontecia de sair um *whisper tone*, pois diminuía a pressão do ar; depois que entendeu que deveria mantê-la, e que imaginasse que a “flauta iria fugir de seus lábios”, conseguiu executar melhor o efeito, ou seja, precisou imaginar um processo físico para obter um resultado sonoro. Na primeira aula, fizemos somente a primeira linha o exercício pois ela começava a mostrar sinais de falta de concentração.

Na semana seguinte, Alice ainda demonstrava certa dificuldade no exercício *O cuco e os sons de vento*. Ao tentar transformar o “dó de vento” em um som natural e logo em seguida tocar um lá, fazia um dó “extra” antes do lá. Toquei, exemplificando várias vezes, mas lhe parecia difícil entender que o primeiro dó era uma continuação do “vento”. Desenhei, então, a lápis na partitura, uma representação do que ela estava fazendo, e toquei; a seguir apaguei minha anotação, e toquei corretamente o que estava na partitura: deste modo ela entendeu melhor e corrigiu o erro.

Para trabalhar a segunda parte do exercício, nos momentos em que aparecia a seqüência “o mais rápido possível”, praticamos primeiro com a flauta no ombro, para que pudesse visualizar e prestar atenção no movimento de seus próprios dedos, pois deveria “tirar um dedo de cada vez”, o mais rápido possível para ela. Expliquei-lhe que praticando mais, se tornaria possível tocar mais rápido a passagem, bastava que treinasse seus dedos, mas que não deveria fazer “mais rápido do que o possível para ela”, pois os dedos “ficariam mal acostumados” em tocar “sujo”.⁶ A princípio ela conseguiu

⁵ Notação aberta é aquela em que decisões sobre a execução de alturas e/ou durações são deixadas, em níveis variados, ao critério do intérprete.

⁶ Notas de observação agendadas no caderno de campo, 6 de setembro de 2007.

apenas fazer a seqüência bem lentamente, e mesmo depois de treinar durante a semana continuava tocando da mesma maneira. Disse-lhe então, já na aula seguinte, que não tivesse receio de tocar mais rápido, pois aquela maneira estava “mais lenta do que o possível”. Por imitação — eu tocava, com as notas naturais, e então ela imitava, inclusive a velocidade — Alice descobriu que poderia mesmo tocar muito mais rápido do que estava fazendo. Depois disso tocou muito mais expressivamente a segunda metade do estudo. Na aula posterior, trabalhamos com as dinâmicas, sempre por imitação. Consegui tocar muito bem o estudo, com os sons de vento, as seqüências rápidas e as diferentes dinâmicas.

87

6.2.3 Harmônicos

No estudo *Harmônicos*, não houve problema algum na emissão dos harmônicos (ela já havia gostado muito do efeito quando aprendeu sobre a sua possibilidade). Leu a primeira frase sozinha. Depois foi necessário ajudá-la, para que pudesse imitar. Houve certa dificuldade em alcançar o lá médio a partir da posição do ré grave: às vezes soava um harmônico superior (ré ou lá agudos), pois Alice não mantinha a coluna de ar com a pressão e direção necessárias. Pedi que imaginasse a nota antes de tocar, e tocasse um lá na posição natural e logo em seguida o harmônico. Depois de algumas repetições, consegui atacar e manter o mesmo harmônico por diversas vezes seguidas, e não houve mais dificuldades. Na semana seguinte, quando iríamos rever o exercício, Alice disse que havia esquecido de estudar aquele. Pedi que tocasse, mesmo assim. Os harmônicos saíram sem problemas, mas tocava todas as notas com a mesma duração, sem prestar atenção ao ritmo. Mostrei-lhe então as colcheias, e pedi que escandisse o ritmo; depois disso tocou de novo, com o ritmo certo. Mesmo que, a princípio, houvesse gostado muito do efeito de tocar várias notas a partir da mesma posição, pelo fato de haver “esquecido” da existência do exercício e também de tê-lo tocado sem motivação, transpareceu que o estudo parecia-lhe muito monótono. Concluí que este estudo talvez devesse ser de algum modo reescrito, para torná-lo mais interessante.

6.2.4 Multi-sons

Para o estudo *Multi-sons*, mostrei a partitura e perguntei a Alice o que havia de diferente; sua resposta foi “Um monte de coisas ... esses triangulinhos ...” Trabalhamos com cada técnica individualmente, a partir do que Alice identificava como “notação diferente”.⁷ Para o *tongue ram*, foi necessário treinar várias vezes sem a flauta.

⁷ *Ibidem.*

Disse para soprar “normalmente, como se fosse tocar”, e no fim pôr a ponta da língua para fora. Fiz isso várias vezes para que Alice imitasse. Mostrei o movimento da língua com um gesto da mão e sugeri que prestasse atenção no abdômen, “quando a língua sai, a barriga fica dura”;⁸ com sua mão sobre o abdômen, Alice verificou se a barriga ficava mesmo dura. Lembrei-lhe também que o movimento da língua deveria ser rápido, e que para conseguir bastante pressão de ar deveria diminuir o espaço entre os lábios. Alice continuou imitando o som do ar sendo bloqueado pela língua, até conseguir um som parecido com o meu. Quando experimentou na flauta, conseguiu executar o efeito, porém ainda com um pouco de barulho de ar indesejável. Entretanto, procurei não corrigi-la mais para que não se cansasse, e preferi esperar até a próxima semana, para observar o resultado depois de haver praticado em casa.

Quanto ao glissando, Alice conseguiu, por imitação, realizar o movimento para baixo já na primeira tentativa, após a explicação de que poderia tanto girar um pouquinho a flauta para dentro, quanto baixar um pouco cabeça mas mantendo as chaves “olhando para cima” (que é como descrevo aos alunos a posição em que as chaves da flauta ficam voltadas para cima e paralelas ao chão). Para baixar e depois subir a afinação na mesma nota, a instrução de aumentar a pressão do ar e crescer no final, além de voltar a posição da flauta para a original, foi suficiente para que conseguisse o efeito.

Com relação ao multifônico, lembrei-lhe que na aula em grupo havíamos tocado exatamente aquele que aparecia neste exercício, na posição do ré agudo, fazendo soar, também, um do médio. Assim, com a flauta na posição do ré, toquei primeiro o dó, Alice imitou; depois o ré, e ela imitou. Então lembrei-lhe que seria preciso fazer soar as duas notas ao mesmo tempo, toquei e ela imitou com perfeição, o que a deixou muito contente. Acrescentar o trinado, entretanto, causou uma dificuldade que acabou por desanimá-la de fazer o multifônico, por dois motivos: fazer o trinado com o dedo mínimo (chave de sol \sharp) já não lhe era muito fácil, e segurar simultaneamente as duas notas por um tempo longo parecia-lhe impossível, por falta de fôlego. Por isto, a dispensei do trinado — pedi que fizesse somente o multifônico e “acrescentasse o trinado se quisesse”⁹ — e disse-lhe também que estudasse o multifônico com três tempos ao invés de quatro. Alice conseguiu acrescentar o trinado depois de treinar com a flauta no ombro olhando o movimento dos dedos, mas realmente não conseguia manter o multifônico por mais de dois tempos. Para que pudesse estudar em casa, Alice sugeriu que eu anotasse a posição em cima da nota e o que significava cada

⁸ *Ibidem*

⁹ Notas de observação, 28 de setembro de 2007.

símbolo diferente na partitura, pois segundo ela “era muita coisa para ter que se lembrar”.¹⁰ Isso fez-me perceber que deveria incluir na edição final das partituras todas as posições alternativas que fossem usadas nas peças e estudos. Finalmente, tocamos juntas o estudo.

Na segunda aula em que trabalhamos *Multi-sons*, Alice parecia não se dar conta das mudanças de registro; escrevi na partitura as palavras “grave” e “agudo” quando havia mudanças, para que as percebesse e procurasse fazê-las, pois parecia mesmo não perceber quando não as executava. Para ajudar no *tongue ram*, a instrução de “cuspir ao contrário” foi muito eficiente, e Alice conseguiu diminuir o barulho de ar, melhorando a produção do efeito percussivo. Na aula seguinte, revisamos o exercício que melhorou muito, apesar de ainda não conseguir sustentar o multifônico. Mais uma semana depois, percebi que, mesmo com treino, não conseguiria sustentá-lo longamente por falta de fôlego. Por conta disto, fiz uma pequena alteração no estudo, reduzindo a duração do multifônico de quatro para três tempos, seguido de uma pausa de semínima. Funcionou muito bem, e assim Alice conseguiu tocar o estudo.

6.2.5 Trilo, tonal, & cia.

Para o estudo *Trilo, tonal, & cia.*, iniciamos identificando os símbolos diferentes na partitura. Alice os apontou. Seu comentário inicial sobre o estudo é que “era muito grande”. Trabalhamos então com cada uma das técnicas diferentes identificadas por ela na partitura.

Para o *whisper tone* (que ela já havia antes conseguido fazer ao tentar tocar os sons de vento quando aprendia o estudo *O cuco e os sons de vento*), toquei e esperei que imitasse, mas ao invés de um *whisper tone*, Alice produziu um som de vento. Ela mesma comentou, então: “Puxa! Antes eu só sabia fazer o *whisper tone* e agora eu não consigo! Só consigo som de vento e antes eu não conseguia fazer som de vento!”¹¹ Lembrei-lhe então que para o som de vento era necessário usar bastante pressão, e que para o *whisper tone* o ar era usado como num assovio, e o lábio deveria ficar bem solto. Sugeri então que treinássemos assim como fizemos com os sons de vento, transformando um ré em *whisper tone*. Quando Alice fez a transição a partir do som natural do ré grave, consegui fazer o *whisper tone*, mas logo em seguida, ao tentar atacar diretamente o *whisper tone*, soaram somente os harmônicos super agudos, quase inaudíveis. Pedi então para que treinasse em casa e veríamos na aula seguinte se ainda haveria dificuldade.

¹⁰ Notas de observação, 6 de setembro de 2007.

¹¹ Notas de observação, 20 de setembro de 2007.

um esforço grande para ela. Este estudo mostrou-se mais difícil do que o que se pretendia, e nesta pesquisa passou a ser indicado como uma peça.

6.2.6 *La Farfalla*

Propus tocar o início de algumas das peças que os compositores haviam escrito, para que Alice escolhesse a que mais gostasse, e ela decidiu-se logo pela segunda peça que lhe mostrei. Encantou-se com “La Farfalla” de Steuernagel, parte do ciclo *Cinque Canzone de Farfalle e Coccinelle*. Apesar de um pouco longa, dado o entusiasmo de Alice, decidimos enfrentar o desafio. Como em outras peças mais longas do repertório tradicional que havia já tocado, dividimos esta em pequenos trechos, que seriam estudados aos poucos, geralmente somando-se um trecho novo a cada semana.

91

Na primeira semana, a proposta foi tocar somente a primeira linha da música. A partir da notação na partitura — que já lhe era familiar, pois havíamos trabalhado as técnicas nos estudos didáticos — Alice procurou tocar cada pequeno segmento de seqüências rápidas, prestando atenção nas notas em que começavam e terminavam. Toquei os trechos para que imitasse; não houve nenhuma grande dificuldade. Mostrei a digitação do trilo tonal de fá e anotei na partitura com que dedo deveria trinar. Pedi que tocasse a frase inteira sozinha, e Alice reproduzia indevidamente o prolongamento da última nota após a primeira seqüência de notas rápidas, segurando as últimas notas das demais seqüências (ver figura 6.3). Mostrei-lhe que, quando não há



Figura 6.3

indicação de que a última nota deva ser mais longa (como na primeira seqüência, que termina com um longo trilo tonal de dó), todas as notas são curtas (“o mais rápido possível”). Toquei novamente para que imitasse, mas mesmo assim prolongava a nota final. Fiz então uma brincadeira de tirar a flauta da boca logo que alcançasse as últimas notas das seqüências. Ela gostou da idéia que se mostrou eficiente. Porém, depois de três minutos neste início da música, mostrou sinais de que perdera a concentração. Combinamos então que tocaria em casa só a primeira linha, até a primeira pausa de dois segundos. No fim desta mesma aula, depois de trabalharmos outro repertório, pedi para que tocasse o trecho que deveria estudar em casa, para certificar-me que conseguiria estudar sozinha. Começou tocando uma oitava abaixo, chamei a sua atenção verbalmente, mas só se corrigiu depois que toquei para ela a primeira seqüência; depois tocou corretamente até o fim.

Na aula seguinte, pedi que tocasse o primeiro trecho, conforme combinado. Ela havia estudado sem articulação, com o ritmo errado, algumas notas faltando e outras erradas, e ao terminar comentou: “Ih! Esqueci de fazer ‘isso aqui!’” (mostrando o gesto do trilo tonal de fá)⁹. Meu comentário então foi: “Pois é, então vamos do começo ...” Toquei a primeira seqüência e Alice imitou, já fazendo as ligaduras, mas começando no sol ao invés do mi. Perguntei-lhe com que nota começava; ela tocou mais uma vez do mesmo jeito. Repeti a mesma pergunta, à qual respondeu prontamente: “Sol? ...” Questionei: “Está escrito um sol?” Olhando mais atentamente a partitura respondeu, com surpresa: “Não ... está escrito um mi!” E logo em seguida tocou o trecho inteiro, inclusive com o trilo tonal de fá. A impressão foi que reconheceu a música, e assim consegui tocar até o fim. Repetiu mais uma vez a frase para ter certeza que faria certo e então decidimos seguir para o próximo trecho. Seguindo a partitura (figura 6.4), Alice tocou a célula seguinte. Nesta, houve dificuldade

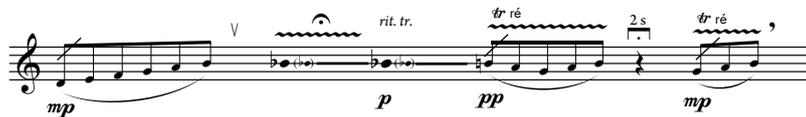


Figura 6.4

em interromper a seqüência na nota si, pois seu ímpeto era tocar também o dó, e alongar a última nota, como na primeira passagem — aguda — da música. Mostrei então na partitura que deveria acabar no si, e que este era curto. Toquei uma vez e ela imitou prontamente. Para o trêmolo, treinamos as notas antes sem o trilo — só o movimento da mão esquerda — acrescentando depois a chave de trinado na mão direita. Trabalhamos neste dia até a pausa seguinte, de dois segundos.

Na semana subsequente, em casa, Alice estudou um pouco além do que havíamos visto na aula anterior, tocando as três figuras seguintes de trêmolos, que utilizavam as mesmas notas daquele já visto antes. Na aula consecutiva, tocou também o que havia estudado sozinha em casa, porém a passagem estava lenta demais. Para que percebesse que conseguiria fazer mais rápido, pedi que tocasse apenas a mão esquerda, o mais rápido que pudesse, e eu faria o trinado de ré em sua flauta. Em seguida, para que Alice pudesse desenvolver a memória muscular da ação de tocar rapidamente as notas sol-lá-si, que envolviam o movimento da mão esquerda, e ao mesmo tempo fazer o trinado com a mão direita, coloquei meu dedo sobre o seu dedo médio e induzi o movimento sobre a chave de trinado de ré, enquanto ela prosseguia fazendo o movimento da mão esquerda. Alice perguntou se poderia usar o indicador ao invés do dedo médio para executar o trinado, e lhe respondi que não haveria problema, e

⁹ Notas de observação, 31 de outubro de 2007.



Figura 6.5

que o importante era trinar bem rápido. Repetimos então o exercício usando o dedo indicador. Em seguida, conseguiu executar o efeito sozinha, e em velocidade rápida, resultado que a deixou muito contente. O inciso seguinte, que envolvia notas longas (figura 6.5), causou dificuldade, pois Alice não tinha fôlego suficiente para ligar toda a frase, o que a fez confundir-se na leitura das últimas notas. Sugeri que tocasse um pouco mais rápido, e, após algumas tentativas, com esforço, ela conseguiu executar a frase inteira ligada. Trabalhamos o novo trecho até a próxima pausa de cinco segundos. Depois disso, pedi-lhe que tocasse do início da música até o final do novo trecho, para certificar-me de que saberia o que estudar em casa.

Na aula seguinte, Alice tocou sozinha o trecho que havíamos trabalhado na aula anterior. Como as seqüências rápidas da primeira linha haviam saído um pouco lentas, pedi para que tocasse um pouco mais rápido; ao tocar novamente a passagem, o fez muito apressadamente: a instrução não havia sido eficiente. Toquei a passagem, mostrando como fazer, e ela prontamente repetiu na velocidade ideal. Nesta aula, Alice perguntou se precisaria tocar a peça inteira, pois parecia-lhe longa demais para decorar; expliquei-lhe que não seria necessário decorar, mas ainda assim comentou: “Mas vou ter que tocar inteirinha ???”¹⁰ Percebendo sua preocupação, respondi que talvez não fosse necessário. Depois desta observação, voltamos à música e trabalhamos a dinâmica “decrecendo” no trêmolo antes da pausa, no final do trecho que havia tocado. Por imitação, ela tocou a passagem com dinâmica, sem dificuldade. Seguimos então para o trecho seguinte da peça, até a próxima pausa de dois segundos. A dificuldade ali foi a falta de fôlego, especialmente no trêmolo crescendo (figura 6.6), e em consequência decidimos incluir uma respiração antes das notas lá e si, mais longas, do final do inciso, o que solucionou o problema. No final da passagem, durante as últimas notas longas ligadas, mostrou-se menos concentrada, pois estava cansada. Combinamos que estudaria em casa começando pela passagem nova, tocando-a duas vezes antes de tocar a peça inteira (até onde havíamos visto). Alice então comentou que “achava que conseguiria”, mas que a peça “era mesmo bem comprida”¹¹.

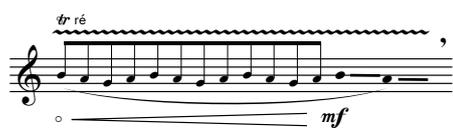


Figura 6.6

Para contornar esta dificuldade da peça, que parecia longa demais para Alice,

¹⁰ Notas de observação, 22 de outubro de 2007.

¹¹ *Ibidem*.

excedendo sua capacidade de concentração, decidi fazer um corte — com a aprovação do compositor — para reduzir um pouco sua duração. Batizamos juntas esta versão de “La Farfallina” e na aula seguinte chegamos até o final da música. A fim de auxiliar na execução das dinâmicas, decidimos pintar cada indicação de uma cor diferente, facilitando sua visualização e conseqüentemente lembrando-lhe o que fazer a cada momento.



94

Com base em alguns comentários de Alice, assim como de outros alunos, e com base na percepção das dificuldades através da observação, foram feitas alterações importantes nos estudos e peças.

Os estudos didáticos não foram trabalhados consecutivamente um ao outro, mas quando um houvesse sido lido até o final, introduzia-se um outro, enquanto continuava-se revisando e aperfeiçoando o anterior.

A peça “La Farfalla” foi dividida em pequenas partes e estudada pouco a pouco durante semanas, pois era longa demais para ser trabalhada por uma criança de oito anos como Alice. Por outro lado, como ela mesma havia se encantado pela peça e a escolhido entre outras, seu esforço valeu-lhe a pena. Quando foi trabalhar uma segunda peça — o duo “La Farfalla e la Coccinella”, que apresentava técnicas estendidas semelhantes — usou, por conta própria, sem intervenções, estratégias utilizadas para aprender a primeira, o que demonstrou um ganho cognitivo significativo, pois a princípio sempre precisava de ajuda e de exemplos para solucionar seus problemas técnicos.

Como se viu, as orientações tomaram várias formas. Procurou-se despertar a curiosidade para o que havia de novo na notação e nos sons; incluíram-se, em alguns momentos, auxílios visuais gráficos, confrontando a notação que se apresentava de fato na partitura com representações daquilo que se tocava por engano, ou acrescentando-se cores à notação, por exemplo; induziu-se, visual ou cinesteticamente, a percepção pela criança de seus dedos em relação à flauta e da posição da flauta em relação ao corpo e ao ambiente; mais, levou-se a criança a imaginar processos físicos para atingir resultados sonoros. Estas orientações são freqüentemente transmitidas pela linguagem, mas tão ou mais importantes são os processos apreendidos se utilizando da própria música que comenta sobre a música, no que chamo de *meta-música*, e que dão ensejo a procedimentos de imitação, que muitas vezes acrescentam aspectos lúdicos ao aprendizado.

Considerações finais

Considerações finais

“Há a polêmica da sala de concertos lotada para a apresentação da nona de Beethoven, que todo mundo gosta, ou a pouca platéia que assiste com um sorriso conflituoso à estréia da obra contemporânea que rompe com a idéia de nota musical.”¹

Desde a década de sessenta discute-se a importância da inclusão da música contemporânea nas atividades musicais das crianças. Bradley² comentava sobre a existência de um consenso entre educadores musicais de que a falta de exploração da música contemporânea em sala de aula seria uma deficiência nos currículos escolares. Ele sugeria que, se é para tornar a música contemporânea parte integral da cultura, seria importante que as pessoas fossem capazes de entender a sua natureza e significado; na educação musical, atividades com a vanguarda seriam de valor para tornar as crianças conscientes desta natureza. Como afirmam vários autores, explorar o mundo sonoro é importante para as crianças e, sobretudo, natural.³

Na prática, em quase meio século, exceto por esforços pontuais para incluir-se a música contemporânea no currículo, como por exemplo o *Contemporary Music Project* idealizado por Dello Joio (ver Capítulo 3), muito pouco tem sido feito. Atualmente, como apontam Boal Palheiros e colegas,⁴ apesar do desenvolvimento de novas abordagens de ensino, os professores de música ainda são muito conservadores na escolha do repertório — mesmo porque sua formação geralmente não vai além dos repertórios dos séculos XVIII e XIX. Ainda hoje as crianças não têm contato com música de arte contemporânea. Os autores defendem que a inclusão deste tipo de repertório em atividades curriculares é uma necessidade, pois de outra forma as crianças são privadas de um conhecimento ampliado da música.⁵

No Brasil, onde grande parte das escolas não oferece música em seus currículos, a discussão sobre a inclusão de música contemporânea nos programas parece não ter

¹ Afonso Galvão, “Cognição, emoção e expertise musical”, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 22, nº. 2 (2006), 169.

² Bradley, “Effect on Student Musical Preferences ...”, 353.

³ François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant* (Paris: INA GRM/Buchet Chastel, 1984); Anne Bustarret, *L'oreille tendre: pour une première éducation auditive*, 3 ed. (Paris: Editions Ouvrières, 1982); Reibel, *Jeux musicaux*, v.1, *Jeux vocaux, Essai sur l'invention musicale* (Paris: Salabert, 1984); R. Murray Schaffer, *O Ouvido Pensante* (São Paulo: Unesp, 1992); e Bernadete Zagonel, “Em direção a um ensino contemporâneo de música”, *Ictus* 1 (dez. 1999).

⁴ Boal Palheiros *et alii*, “Children's responses to 20th century 'art' music ...”, 590 e 593.

⁵ *Ibidem*, 594.

sentido. Mas talvez um plano de se começar justamente com atividades de vanguarda e música contemporânea e não com repertórios do passado ou, em alguns casos extremos, apenas trazendo para a sala de aula a música comercial do dia-a-dia, cuja única função é o entretenimento, e que os alunos já conhecem pela mídia, fosse uma alternativa radical e atraente para a ampliação dos horizontes estéticos das crianças, juntamente com os dos professores de música.⁶ Por outro lado, de fato, existe uma grande demanda em discutir criteriosamente parâmetros para o ensino de instrumento baseados em sólidas pesquisas que investiguem repertório, estudos e metodologias para a introdução da música contemporânea.

Acredito que este trabalho, “Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes” traga uma colaboração neste sentido — a princípio de modo restrito, por estar voltado apenas a flautistas — pois, se a familiaridade das crianças com o repertório contemporâneo e sua prática foi objetivo no meu trabalho, a ampliação de seus horizontes estéticos é seu propósito final. Quem sabe as crianças que iniciarem seus estudos de instrumento incluindo músicas “que rompam com a idéia de nota musical” desde o início, venham a modificar a cena retratada por Galvão, mostrando não um sorriso “conflituoso”, mas aquele de satisfação por ouvir com interesse crítico uma estréia de obra contemporânea.

Como dito, o objetivo principal deste trabalho foi desenvolver materiais que servissem diretamente para ser usados no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes, tendo como centralidade a música contemporânea e suas novas sonoridades. Além dos estudos didáticos, foram criadas quatorze peças, num trabalho conjunto, no qual coube a mim a orientação e a diversos compositores a criação. A utilização deste material mostrou-se efetiva com iniciantes, não denotando dificuldades maiores do que aquelas encontradas com o repertório tradicional,⁷ e sobretudo refutando a idéia de que todos têm natural preconceito contra as novas sonoridades características da música contemporânea. Idéia esta presente na prática corrente no

⁶ Minha pesquisa apontou que a dificuldade de considerar a música de arte contemporânea relevante para o processo de aprendizagem musical parece se estender, às vezes, também aos pais dos alunos.

⁷ Não houve tempo hábil para que se trabalhasse com todas as composições durante o período de quatro meses que durou o estudo de campo — apenas a peça *La Coccinella* foi estreada em dezembro de 2007, quando Cecília fez questão de tocá-la, no recital de encerramento do ano letivo no qual cada aluno era livre para escolher, dentre o repertório estudado, a peça que mais gostasse. De qualquer modo, todas as composições foram estreadas por alunos meus num recital realizado no segundo semestre de 2008.

estudo de instrumento que muitas vezes nega a exploração de novas sonoridades e exige que o aluno elimine qualquer som não desejado, concentrando-se unicamente no vocabulário musical tradicional.

Durante o estudo com as crianças, foi possível observar que, como acontece com relação ao repertório tradicional, cada aluno tem seu “estilo” diferente de aprender. Para alguns, é importante uma explicação verbal, para outros o mais importante é ter um exemplo sonoro. Cecília, por exemplo, era capaz de se concentrar na notação e procurar descobrir o que estava escrito, divertindo-se com isso. Já Alice precisava de auxílio sonoro e imitava com muita facilidade, demonstrando prazer ao explorar as novas possibilidades e inventar improvisos com os novos sons.

Outra observação importante foi que a vontade de aprender as peças influenciou imensamente a execução. Cecília e Alice estavam sempre muito mais atentas e dispostas a tocar. Quando era necessário repetir, faziam isso sempre de boa vontade, procurando acertar. O resultado foi muito melhor do que com os gêmeos. Rômulo, que a princípio era o menos entusiasmado em tocar, teve dificuldades rítmicas muito elementares, aquém de sua capacidade técnica, mesmo sendo o mais adiantado dos quatro. Inclusive pareceu ter influenciado seu irmão, que com o passar do tempo tornou-se cada vez menos disposto e interessado.

Por sua vez, o ganho cognitivo de Cecília e Alice ficou evidente durante o desenvolvimento do estudo. As primeiras peças — os solos *La Farfalla* e *La Coccinella* — foram aprendidas lentamente, mas quando tiveram contato com uma segunda peça (o duo *La Farfalla e la Coccinella*), já familiarizadas com o estilo do compositor e as técnicas estendidas, aprenderam-na muito mais rápido. Estratégias usadas para contornar dificuldades das primeiras peças foram usadas espontaneamente na aprendizagem da segunda. Os gêmeos não se mostraram muito dispostos em aprender uma segunda peça, e fizeram apenas cada um uma voz do duo *Pára de Atrapalhar minha Música*.

Além do uso futuro das composições aqui apresentadas, também a lista de orientações para os compositores pode vir a ser ampliada para incluir novas possibilidades, como podem ser geradas a partir desta novas criações e descobertas de compositores, professores e alunos-intérpretes, ensejando novas composições para flauta e a ampliação do repertório. Seria interessante que se incluíssem também mais peças solo e acompanhadas por outro instrumento, assim como alguma que envolvesse elementos eletroacústicos, de modo que se ampliasse o leque de combinações de novos sons, que é um dos elementos centrais das estéticas musicais contemporâneas.

Em comentário sobre parte deste trabalho, após uma comunicação num simpósio, uma professora disse que trabalhava com música contemporânea para a iniciação no piano, mas que, ao passar da exploração sonora derivada desta prática para a notação (na pauta) e o repertório tradicionais, percebia que havia uma falta de interesse das crianças nesta transição. Segundo ela, além do material sonoro mudar, o fato de começarem a tocar a partir da partitura, com leitura de notas, já não trazia o mesmo estímulo lúdico de quando exploravam o som livremente, sem uma maior formalização.

100

Apesar da possibilidade de exploração das sonoridades somente pelo prazer de manipular o som, ou através do improviso, ser um caminho possível na iniciação e existirem algumas pesquisas muito interessantes neste sentido, proporcionar uma aproximação mais sistemática com a música contemporânea “formalizada” — composta e notada — ainda neste período em que as crianças estão mais abertas ao novo é um desafio, mas mostra-se um campo aberto e instigante para os que trabalham com a formação musical. A metodologia desenvolvida para a realização deste trabalho poderia servir de base para trabalhos futuros, voltados a outros instrumentos.

Finalmente, uma pesquisa que investigasse mais longa e profundamente se, e de que maneira, um contato mais direto com a música contemporânea nesta fase de abertura das crianças a novos repertórios influenciaria na formação do gosto poderia também ser uma proposta para um futuro estudo longitudinal.

Referências

Referências

Bibliográficas

- Artaud, Pierre-Yves e Geay, Gérard. *Flûtes au présent: traité des techniques contemporaines sur les flûtes traversières à l'usage des compositeurs et des flutistes*. Paris: Éditions Jobert, 1980.
- Artaud, Pierre-Yves. *Pour la Flûte Traversière: Méthode Élémentaire*. Paris: Henri Lemoine, 1989.
- Bartolozzi, Bruno. *New Sounds for Woodwind Instruments*. London: Oxford, 1967.
- Boal Palheiros, Graça, Ilari, Beatriz & Monteiro, Francisco. "Children's responses to 20th century 'art' music, in Portugal and Brazil." In *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, Bologna, 2006, ed. M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina e M. Costa, 588-595. Bologna: ICMPC e ESCOM, 2006.
- Bradley, Ian. "Repetition as a Factor in the Development of Musical Preferences." *Journal of Research in Music Education* 19, n.º. 3 (Autumn 1971): 295-298.
- Bradley, Ian. "Effect on Student Musical Preferences of a Listening Program in Contemporary Art Music." *Journal of Research in Music Education* 20, n.º. 3 (Autumn 1972): 344-353.
- Bustarret, Anne, *L'oreille tendre: pour une première éducation auditive*, 3 ed. Paris: Editions Ouvrières, 1982.
- Clippert, Jennifer Binney *et alii*. "Pedagogy Panel on Extended Techniques." Lista de repertório compilada para o convenção anual da National Flute Association, em Nashville, EUA, 11-15 de agosto de 2004, <http://palouke.home.comcast.net/~palouke/RepExtendedTechniques.htm>
- Cluff, Jen. "Flute Levels Chart", <http://www.jennifercluff.com/chart.htm>
- Dahlhaus, Carl. "A rejection of material thinking?" In Dahlhaus, C. *Schoenberg and the New Music*, trad. Derrick Puffett e Alfred Clayton, 274-287. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Dalla Bella, Simone, Peretz, Isabelle, Rousseau, Luc e Gosselin, Nathalie. "A developmental study of the affective value of tempo and mode in music." *Cognition* 80 (2001): B1- B10.
- Davis, Michael Jerome. "Creative strategies for teaching extended flute techniques: A pedagogical approach with a performance and analysis of an original work, 'Dream Weaving for Flute and Tape'." Tese de doutorado, Columbia University, 1993.
- Delalande, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: INA GRM/Buchet Chastel, 1984.
- Deliège, Irene e Sloboda, John A., eds. *Musical Beginnings: The Origins and Development of Musical Competence*. London: Oxford University Press, 1996.
- Dennis, Brian. *Experimental Music in Schools: Towards a New World of Sound*. London: Oxford University Press, 1970.
- Dick, Bob. *You want to do an action research thesis? — How to Conduct and Report Action Research (Including a Beginner's Guide to Literature)*. Brisbane: Interchange, 1993.

http://www.uq.net.au/action_research/art/arthesis.html

Dick, Robert. *Tone Development through Extended Techniques*. Saint Louis: Multiple Breath, 1986.

———. *The Other Flute: a Performance Manual of Contemporary Techniques*. Saint Louis: Multiple Breath, 2ª ed., 1989.

Farish, Margaret e Owens, Don. *Shapes and sounds: studies and pieces in contemporary notation for class or ensemble*. Bryn Mawr, Pa.: Theodore Presser Co., ca. 1978.

Galvão, Afonso. “Cognição, emoção e expertise musical”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 22, n.º 2 (2006): 169-174.

Gardner, Howard. *The Arts and Human Development*. Nova York: Basic Books, 1973 (trad. port. Veronese, Maria Adriana. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997).

Gillham, Bill. *Case study research method*. Londres: Continuum International Publishing Group, 2000.

Hargreaves, D. J. “The Effects of Repetition on Liking for Music.” *Journal of Research in Music Education* 32, n.º 1 (1984): 35

Hermann, E. *Shinichi Suzuki: the Man and his Philosophy*. Miami: Summy-Birchard Music, 1981.

Hornyak, R. R. “An analysis of student attitudes towards contemporary American music.” *Council for Research in Music Education* 8 (1968): 1-14.

Howe, M. J. A. e Sloboda, J. A. “Young musicians’ accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background.” *British Journal of Music Education* 8 (1991): 39-52.

Krantz, Larry. “Extended Techniques Resource Page”, <http://www.larrykrantz.com/et/et.htm>

Louke, Phylis Avidan. *Extended Techniques – Double the Fun*. Charlotte, NC: Alry Publications, 2004.

Maclagan, Susan. “The ABC’S of teaching extended techniques.” Dr. John’s Flute Clinic, http://www.johnranck.net/studio/clinic/practice_corner/abcs.html

Mark, Michael L. *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer, 1996.

Marrs, Leslie Ann. “Integrating Extended Techniques into Flute Pedagogy: a resource guide for flutists, teachers and composers.” Tese de doutorado, North Caroline University at Greensboro, 2004.

McMurtery, John. “Extended techniques for flute,” <http://www.johnmcmurtery.com/ET/index.html>

Mencarelli, Pierluigi e Bartolozzi, Bruno. *Metodo per flauto*. Milão: Edizioni Suvini Zerboni, 1975.

Möller, Matts. “New Sounds for Flute: on Flute Techniques from the 20th Century,”

<http://www.sfz.se/>

Offermans, Will. *For the contemporary flutist: twelve studies for the flute with explanations in the supplement*. Frankfurt: Zimmermann, 1992.

———. *Für den jungen Flötisten: 10 unterhaltsame zeitgenössische Stücke für Solo-Flöte und Flötenensemble*. Frankfurt: Zimmermann, 1995.

Olson, Lesley C. “The Pedagogy of Contemporary Flute Music.” Tese de Doutorado em Artes Musicais, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1998.

Ory, Isabelle. *La flute traversière*, vol. 1. Paris: Edition Van de Velde, 1993.

Radocy, R. E., e Boyle, J. D. *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 1979.

Reibel, Guy. *Jeux musicaux*, v.1, *Jeux vocaux, Essai sur l'invention musicale*. Paris: Salabert, 1984.

Romanelli, Guilherme. “A Música que Soa na Escola: Estudo Etnográfico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.” Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

Rosen, Charles. “The Proper Study of Music”, *Perspectives of New Music* 1, n.º. 1 (Autumn, 1962): 80-88.

Salvatore Sciarrino, “Come vengono prodotti gli incantesimi?”, in *L'Opera per flauto*. Milano: Ricordi, 1990).

Schafer, R. Murray. *The tuning of the World*. New York: Random House, 1977 (trad. port. Marisa Trench Fonterrada, *A afinação do mundo, uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora Unesp, 2001).

———. *The Thinking Ear: On Music Education*. Peterborough: Arcana, 1986 (trad. port. Marisa Trench Fonterrada et al., *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1992).

Sloboda, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 1985 (trad. port. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari, *A Mente Musical: A psicologia cognitiva da música*. Londrina: Eduel, 2008).

Stahl, A. *Spiel- und Arbeitsbuch: für junge Flötisten*. Frankfurt: Zimmermann, 1997.

Stallard, Dean N. “Extended Techniques for New Beginners: a presentation of the use of contemporary flute technique at the beginner level,” The Full Pitch Music Resource, <http://www.fullpitcher.co.uk/Dean.htm>

———. “Why not extend your Palette?” <http://home.no.net/deanstal/Artikler/Flutewise/special%20effects1.htm>

Stokes, Sheridan W. e Condon, Richard A. *Special effects for flute*. S.l.: Trio Associates, 1976.

Suzuki, Shinichi. *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education* (trad. ingl. Suzuki, W. Miami: Summy-Birchard, 1969; trad. port. Anne Corinna Gottber, *Educação é Amor*. Santa Maria, RS: Pallotti, 1994).

———. *Ability Development from Age Zero*. Miami: Warner Bros, 1981.

———. *Where Love is Deep*. New Albany, Indiana: World-Wide Press, 1982.

Takahashi, Toshio. *Suzuki Flute School*, vol. 1. Miami: Warner Bros., 1971.

Takemitsu, Toru. *Air, for flute*. Tokio: Schott Japan, 1996.

Voxman, H. *Selected Duets*, vol. I. Miami: Rubank, 1955.

Yin, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 3^a ed., 2003.

Zagonel, Bernardete. "Em direção a um ensino contemporâneo de música". *Ictus* 1 (1999): 1-15.

106

Zdzinski, Stephen F. "Relationships among Parental Involvement, Music Aptitude, and Musical Achievement of Instrumental Music Students." *Journal of Research in Music Education* 40, n.º. 2 (Summer 1992): 114-125.

Discográficas

Caroli, Mario. *Sciarrino: l'opera per flauto*, vol. 2. Milão: Stradivarius, 2001, STR 33599.

Dick, Robert. *The Other Flute*. Newton Centre, MA: GM Recordings, 1995, GM2013.

Fabbriciani, Roberto. *Flute XX*. S.l.: Pilz, 1995. Arts 447167-2.

Jolivet, André; Harrison, Lou; Cage, John; Sandström, Sven David. *The Kroumata Percussion Ensemble & Manuela Wiesler, flute*. Estocolmo: Bis, 1985, CD-272.

Offermans, Wil. *The Magic Flute*. Amsterdam: E-Records, 1997, CD E-971.

———. *Wil Offermans: Daily Sensibilities*. Amsterdam: BVHAAST Records, s.d., CD 9206.

Sallinen, Aulis; Takemitsu, Tōru; Penderecki, Krzysztof. *20th Century Music For Flute and Orchestra*. Franklin, TN: Naxos, 1999, 8.554185.

Takemitsu, Toru. *Toru Takemitsu: Works for Flute and Guitar*. Helsinki: Ondine, 1994, ODE 839-2.

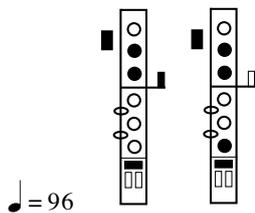
Valade, Pierre-André. *André Jolivet: L'œuvre pour flûte*. S.l.: Accord, 1996. 4CDW.

Apêndices

PÁRA DE ATRAPALHAR MINHA MÚSICA

PARA DOIS JOVENS ATORES FLAUTISTAS

GILSON FUKUSHIMA



FLAUTA 1

FLAUTA 2

FL. 1

FL. 2

FL. 1

FL. 2

FL. 1

FL. 2

BULA

A brincadeira começa com o segundo flautista querendo tocar seriamente e o primeiro tentando acompanhar.

A cada fermata ocorre uma pequena encenação entre os dois músicos. Após iniciar a música, o 2ºF (segundo flautista) pára, ao perceber que o 1ºF (primeiro flautista) toca “fora do tom” (primeira fermata). Nesse momento o 2ºF olha com cara de reprovação para o 1º que faz cara de “desculpa”. Reinicia-se a música e acontece novamente a mesma encenação (segunda fermata), só que desta vez com mais intensidade. Na terceira tentativa, o 1ºF ignora que o 2º parou e segue tocando como se nada houvesse ocorrido (compasso 4). O 2º tenta mais uma vez, e vai ficando bravo, até que ele toca um *tongue ram* esforçando, como se fosse a gota d’água. O 1º se assusta e desta vez pára de tocar (terceira fermata). Então o 2º suspira e percebendo que não tem mais jeito, começa a repetir o que o 1º estava tocando. Enquanto toca, vai percebendo que é divertido, e vai se animando. Na quarta fermata, feliz por ter descoberto aquele som, o 2ºF olha para o companheiro, e alegremente dá a entrada para os dois tocarem juntos, até o fim da música.

No final, os dois agradecem ao público.

a COBRA encantada

PARA FLAUTA e PIANO

GILSON FUKUSHIMA

Flauta

percussão de chaves

ff

Piano

p *percutir a corda láo dentro do piano, com o pedal apertado...*

5

Fl.

gliss. nas cordas com objeto metálico, na região sobre-aguda.

p

Pno.

10

Fl.

JW

Pno.

a COBRA encantada

15 *assoprar dentro da flauta*

Fl.

ff

Pno.

mf

20

Fl.

Pno.

o mistério da rosa manca

DÉBORA OPOLSKI

Musical notation for measures 1-7. The score is in 6/8 time. The upper staff has a treble clef and the lower staff has a bass clef. Dynamics include *p* and *p* with hairpins. There are two 'JW' annotations with arrows pointing to specific notes.

Musical notation for measures 8-12. The upper staff has a treble clef and the lower staff has a bass clef. Dynamics include *mf*, *pp*, *f*, and *pp subito*. There are hairpins indicating dynamic changes.

Musical notation for measures 13-15. The upper staff has a treble clef and the lower staff has a bass clef. The upper staff features a wavy line with the word 'ré' above it. The lower staff has eighth-note patterns with an '8' above them. Dynamics include *pp* and *f*.

Musical notation for measures 16-20. The upper staff has a treble clef and the lower staff has a bass clef. Dynamics include *mf* and *ff*. There are hairpins and accents. The word 'FIM' is written at the end of the system.

Musical notation for measures 21-25. The upper staff has a treble clef and the lower staff has a bass clef. Dynamics include *mf*, *p*, *mf*, *p*, and *f*. There are hairpins and accents. There are two 'JW' annotations with arrows pointing to notes.

O MISTÉRIO DA ROSA MANCA

26

mf pp mf pp

30

pp p

35

p ppp mf

40

ré - ré# ré - ré#

mf

45

ré ré# ré

Da Capo

dim. p p

W.T. ,

W.T.

DUOS

FERNANDO RIEDERER

1. O CASTELO

Poco Allegro

FL. 1

FL. 2

p *f* *(f)* *p*

2. A BRUXA

Lento

FL. 1

FL. 2

p *cres - - - - - cen - - - - - do* *f*

p *cres - - - - - cen - - - - - do* *f*

3. a noite

Andante

FL. 1

FL. 2

p *mf*

p *mf*

p

3a. a noite (acompanhamento de piano)

Andante

Flute 1 *p*

Flute 2 *p* *mf*

Piano *ppp* sempre

Fl. 1 *mf*

Fl. 2

Pno.

Fl. 1 *p*

Fl. 2 *p*

Pno.

*a percussão de chaves (\downarrow) pode ser substituída por *tongue rams*.

4. O BOSQUE

The musical score consists of three systems, each with two staves. The upper staff is primarily melodic, while the lower staff provides rhythmic accompaniment using percussive key strokes (marked with 'x').

- System 1:** The upper staff begins with a melodic line. The lower staff has a rhythmic pattern of 'x' marks. Dynamic markings include *N* (normal) and *sf* (sforzando).
- System 2:** The upper staff continues the melody. The lower staff features a section with a wavy line and the marking *tr* (trill) above a note, and another section with a wavy line and the marking *tr* below a note. A dynamic marking of *N* is present.
- System 3:** The upper staff concludes with a melodic phrase. The lower staff has a rhythmic pattern of 'x' marks. Dynamic markings include *pp* (pianissimo) and *sf*.

Articulation and performance instructions are indicated by dashed boxes and labels: *Bocal fechado* (closed mouth) and *Bocal aberto* (open mouth).

CRONOCOSMOS a JATO

sólon mendes

First system of musical notation, measures 1-3. The top staff is in treble clef with a common time signature (C). It features a melodic line with slurs and accents, marked with 'JW'. The bottom staff is in treble clef with a common time signature, showing a rhythmic accompaniment with 'x' marks under the notes.

Second system of musical notation, measures 4-6. Similar to the first system, it shows a melodic line with slurs and accents in the top staff and a rhythmic accompaniment in the bottom staff.

Third system of musical notation, measures 7-14. Measure 7 contains a melodic phrase marked 'mp' (mezzo-piano) and 'ré', which is boxed. Measures 8-10 show a melodic line with slurs and accents. Measure 14 shows a melodic phrase marked 'p' (piano). The bottom staff features a dense rhythmic accompaniment with a crescendo leading to a decrescendo.

Fourth system of musical notation, measures 15-21. Measure 15 contains a melodic phrase marked 'ré', which is boxed. Measure 21 shows a melodic phrase marked 'JW'. The bottom staff features a dense rhythmic accompaniment with a crescendo leading to a decrescendo.

Fifth system of musical notation, measures 22-29. Measure 22 contains a melodic phrase marked 'ré', which is boxed. The system concludes with a melodic phrase marked 'JW' in the top staff and a rhythmic accompaniment in the bottom staff.

CRONOCOSMOS n° 9

SÓLON MENDES

FLAUTA 1

FLAUTA 2

FLAUTA 3

CRONOCOSMOS n° 9

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains a melodic line with eighth and quarter notes. The middle staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and contains a sustained note labeled 'ré' with a wavy line above it, indicating vibrato. The bottom staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and contains a rhythmic pattern of eighth notes, also with a 'ré' label and wavy line above it. The system is divided into three measures by vertical bar lines.

The second system of the musical score consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It begins with a rest, followed by a series of eighth notes, and then a quarter note. A dynamic marking of *f* (forte) is placed below the first measure. The middle staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and contains a sustained note labeled 'ré' with a wavy line above it, indicating vibrato. The bottom staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and contains a series of eighth notes. A dynamic marking of *f* is placed below the first measure. The system is divided into three measures by vertical bar lines.

CINQUE CANZONE DI FARFALLE E COCCINELLE

MÁRCIO STEUERNAGEL

1. LA FARFALLA

The musical score for "1. LA FARFALLA" is written in treble clef and consists of five staves. Fingerings are indicated by numbers 1-4 in boxes above the notes. Trills are marked with "tr" and "ré". Dynamics include *f*, *mp*, *p*, *pp*, *mf*, and *sf p*. Performance markings include accents, slurs, and breath marks (V). The score includes various musical notations such as slurs, trills, and dynamic markings.

Staff 1: *f*, 2 s

Staff 2: *mp*, *p*, *pp*, *mp*, rit. tr., tr ré, 2 s, tr ré

Staff 3: *mf*, *pp*, *mf*, tr ré, tr ré, V

Staff 4: *mp*, *sf p*, *mf*, accel. tr. ré, tr ré, 5 s

Staff 5: *f*, *mp*, *mf*, tr ré

1. LA FARFALLA

Musical staff 1: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff begins with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *sfp* with a hairpin. A fingerboard diagram is shown above the staff. The melody consists of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, A4, G#4, F#4. A dynamic marking of *pp* is placed below the staff. The staff ends with a wavy line and a fermata, with a marking of *2 s* above it.

Musical staff 2: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff begins with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *f*. The melody consists of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, A4, G#4, F#4. A dynamic marking of *mf* is placed below the staff. A fingerboard diagram is shown above the staff. The staff continues with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *mp*. The melody consists of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, A4, G#4, F#4. A dynamic marking of *p* is placed below the staff. The staff ends with a wavy line and a fermata, with a dynamic marking of *pp*.

Musical staff 3: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff begins with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *mp*. The melody consists of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, A4, G#4, F#4. A dynamic marking of *p* is placed below the staff. A fingerboard diagram is shown above the staff. The staff continues with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *pp*. The staff ends with a wavy line and a fermata, with a marking of *rit. tr.* above it and a marking of *5 s* above the final note.

Musical staff 4: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff begins with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *p*. The melody consists of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, A4, G#4, F#4. A dynamic marking of *pp* is placed below the staff. A fingerboard diagram is shown above the staff. The staff continues with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *pp*. The staff ends with a wavy line and a fermata.

Musical staff 5: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff begins with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *mp*. The melody consists of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, A4, G#4, F#4. A dynamic marking of *pp* is placed below the staff. A fingerboard diagram is shown above the staff. The staff continues with a wavy line and a fermata, followed by a dynamic marking of *ppp*. The staff ends with a wavy line and a fermata.

2. DUE FARFALLE

Andante ♩ = 80

FLAUTA 1

FLAUTA 2

sf > *p* *sf* > *p* *sf* < *f* > *mp*

Trills: *tr* ré

Dynamic markings: ◦ < *p* > ◦ ◦ < *sf* > ◦ ◦ < *mp* > ◦

FL. 1

FL. 2

sf *mp* *f*

Trills: *tr* ré

Dynamic markings: *sf* > *sf* > ◦ < *f* >

FL. 1

FL. 2

mp *f* *f*

Trills: *tr* ré

Tempo markings: *tr* *lento* - *accel.*

DUE FORFALLE

14

FL. 1

FL. 2

p *mf* *p*

tr ré

p *mf* *p*

Detailed description: This block contains the first system of the musical score, measures 14 to 16. It features two staves: FL. 1 (top) and FL. 2 (bottom). Measure 14 starts with a trill on 'ré' in FL. 2, followed by a series of sixteenth notes in FL. 1. Measure 15 shows a dynamic shift from *p* to *mf* in both parts. Measure 16 returns to *p* and features a trill on 'ré' in FL. 2. The time signature changes from 2/4 to 6/4 in measure 15 and back to 2/4 in measure 16.

17

FL. 1

FL. 2

tr ré *tr ré*

pp *ppp*

tr ré *tr ré*

ritard. tr *sem trilo*

pp *ppp*

Detailed description: This block contains the second system of the musical score, measures 17 to 19. It features two staves: FL. 1 (top) and FL. 2 (bottom). Measures 17 and 18 show trills on 'ré' in FL. 2, with dynamics *pp* and *ppp* respectively. Measure 19 includes a trill on 'ré' in FL. 2 with markings for *ritard. tr* and *sem trilo*. The time signature changes from 2/4 to 6/4 in measure 17, back to 2/4 in measure 18, and finally to 8/4 in measure 19.

3. LA COCCINELLA

$\text{♩} = 85 - 100$
 tongue ram

FLAUTA

mp *p* *mp*

5 *ff* *mp* *p*

8 Percutir com força na chave,
 com emissão normal de ar.

f *p* *f* *p* *mf* *p* *f*

12 *mp*

15 *f* *mp*

18 Sussurrando texto sobre
 notas indicadas.

p La Co - cci - ne *p* *la.* *mp* *ppp*

4. LA FARFALLA E LA COCCINELLA

Allegro Moderato (♩ = c. 100)

The musical score is arranged in five systems, each with two staves: FLAUTA 1 (top) and FLAUTA 2 (bottom). The tempo is Allegro Moderato (♩ = c. 100). The score includes various dynamics such as *mp*, *mf*, *p*, *pp*, *f*, *sf p*, and *cresc.*. Performance instructions include *slap tongue* and *re* (with a wavy line above it). The lyrics "Co! Cci!" are written below the Flute 2 staff in measures 10, 15, and 18. A box highlights a specific passage in the Flute 1 staff of measure 18.

System 1 (Measures 1-4): FLAUTA 1 starts with a rest, then plays a melodic line starting at measure 3 with dynamics *mf* and *pp*. FLAUTA 2 plays a rhythmic accompaniment starting at measure 3 with dynamics *mp* and *p*. The instruction *slap tongue* is written below the first staff.

System 2 (Measures 5-8): FLAUTA 1 has a melodic line with dynamics *mf* and *pp*. FLAUTA 2 has a rhythmic accompaniment with dynamics *mp* and *p*. The instruction *re* is written above the first staff.

System 3 (Measures 9-14): FLAUTA 1 has a melodic line with dynamics *p*, *cresc.*, and *f*. FLAUTA 2 has a rhythmic accompaniment with dynamics *p*, *cresc.*, and *f*. The lyrics "Co! Cci!" are written below the second staff.

System 4 (Measures 15-17): FLAUTA 1 has a melodic line with dynamics *p*, *mf*, and *pp*. FLAUTA 2 has a rhythmic accompaniment with dynamics *p*, *cresc.*, and *pp*. The lyrics "Co! Cci!" are written below the second staff.

System 5 (Measures 18-21): FLAUTA 1 has a melodic line with dynamics *p*, *cresc.*, *sf p*, and *f*. FLAUTA 2 has a rhythmic accompaniment with dynamics *f* and *p*. The lyrics "Co! Cci!" are written below the second staff. A box highlights a passage in the first staff of measure 18.

5. DUE FARFALLE ET UN PAPILLON

Tempo *ad libitum*

FLAUTA 1 &
FLAUTA 2

FLAUTA 3

JW

WT

f

p

FL. 1 &
FL. 2

FL. 3

WT

f

#x (x)

com os lábios próximos ao bocal, mas não encostados

afastando a flauta

Allegro (♩ = c. 120)

FL. 1

FL. 2

FL. 3

mf

mf

ré

ré

ré

ré

ré

ré

FL. 1

FL. 2

FL. 3

p

pp

p

p

pp

p

mp

ré

ré

5. DUE FARFALLE ET UN PAPILLON

FL. 1

FL. 2

FL. 3

sf

afastando lábios do bocal

FL. 1

pp *p* *mp*

FL. 2

pp *p* *mp*

FL. 3

WT

mp

ré

FL. 1

mf

FL. 2

p *ff*

FL. 3

mp

aproximando afastando

5. DUE FARFALLE ET UN PAILLON

FL. 1
FL. 2
FL. 3

ré ré ré

pp cresc. *f > p*

pp cresc. *f > p mf*

tr

o *mf* *mp*

aproximando

Detailed description: This system contains the first three staves of the score. Flute 1 and 2 play a melodic line with notes marked 'ré' and wavy lines above them. Flute 3 has a trill (tr) and rests. Dynamics include *pp cresc.*, *f > p*, and *mf*. A hairpin indicates a crescendo from *mf* to *mp*.

FL. 1
FL. 2
FL. 3

mf

ré

p *ppp*

mf

Detailed description: This system continues the score. Flute 1 has a melodic line starting with *mf*. Flute 2 has a melodic line with a 'ré' note and wavy line, and dynamics *p* and *ppp*. Flute 3 has a melodic line with *mf* dynamics. Hairpins show crescendos and decrescendos.

FL. 1
FL. 2
FL. 3

ré ré

mp *p* *pp*

f

tr

f *mp* *p*

rit. *tr* WT

aproximando *p* afastando

Detailed description: This system contains the final three staves. Flute 1 has notes marked 'ré' and wavy lines, with dynamics *mp*, *p*, and *pp*. Flute 2 has a melodic line with *f* dynamics. Flute 3 has a melodic line with *f* and *mp* dynamics, and a trill (tr). A ritardando (rit.) is indicated. Wavy lines labeled 'WT' are present. Hairpins show crescendos and decrescendos. The system ends with 'aproximando' and 'afastando' markings.

AO LARGO

BERNARDO GRASSI

Tranquillo

FLAUTA

WT

• = 130

WT

WT

WT

violão

mf

mp

accel.

9

a tempo

a tempo

mf

mf

f

16

meno mosso

f

mp

f

subito p

AO LARGO

23 *rit.*

mp *rit.* *A piacere*

mp

30

mf

f *mf*

36

WT

ff *pp*

D.S. al Fine

41

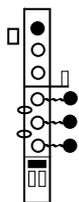
WT *WT* *WT*

Fine

ff *mf smorzando*

O CHINÊS PASSEIA

VALENTINA DALDEGAN



Più mosso

O chinês passeia

Posição normal, fazendo o som "shhh" ao invés de soprando.
Respirar bem entre cada nota, mas não os dois ao mesmo tempo.

C

Exercise C consists of two staves of music. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. It contains a sequence of notes with breath marks: 'shhh' (with a wedge-shaped breath mark), 'shhh', and 'simile' (with a wedge-shaped breath mark). The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat, mirroring the notes of the top staff with similar breath marks.

This section shows two staves of music with 'tongue ram' markings. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat. Both staves feature a series of notes with downward-pointing triangles below them, indicating 'tongue ram' technique. The time signature is 3/4.

D

Exercise D consists of two staves of music. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat. The music includes notes with breath marks ('shhh') and 'bocal fechado' (closed mouth) markings. There are also arrows indicating breath flow. The time signature is 3/4.

E

Exercise E consists of two staves of music. The top staff has a treble clef and a key signature of one flat. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one flat. The music includes notes with 'key clicks' markings (marked with 'x') and 'tchau tchau tchau' markings. The time signature is common time (C).

Sussurrar (com a flauta em posição normal)
em posição normal)

tchau tchau tchau

tchau tchau tchau

música DA CABEÇA

VALENTINA DALDEGAN

Moderato

CABEÇA
DA FLAUTA

8va

Ped. e pp sempre

8va

gliss. dentro do piano

Ped. sempre !

TRILO, TONAL & cia.

VALENTINA DALDEGAN

WT

ppp *mf* *ppp* *f*

mf sonoro *mp*

p *pp* *f*

p *pp* *ppp* WT

PEQUENOS ESTUDOS DE TÉCNICA ESTENDIDA

VALENTINA DALDEGAN

1. O CUCO E OS SONS DE VENTO

III = som-de-vento (*windtone*)

N = som natural

2. CHEGANDO LÁ NO ALTO

percussão de chaves
(*key-clicks*)

3. MULTI-SONS

Musical score for '3. MULTI-SONS'. The top staff is a treble clef with a common time signature (C). It contains a sequence of notes with various articulations, including accents and slurs. A 'TR' (trill) marking is placed below the first few notes. The bottom staff is a bass clef with a common time signature (C). It features a wavy line indicating a tremolo effect, followed by notes with a flat sign (b) and a slur. A vertical diagram of a clarinet key mechanism is positioned between the two staves.

4. PASSOS E SOPROS

Musical score for '4. PASSOS E SOPROS'. The top staff is a treble clef with a common time signature (C). It contains notes with slurs and accents, and includes dynamic markings *mp* and *mf*. The bottom staff is a treble clef with a common time signature (C). It contains notes with slurs and accents, and includes a dynamic marking *f*. Both staves feature rhythmic patterns indicated by 'x' marks and vertical lines.

5. MARIA TOSQUIOU SEU CARNEIRINHO

Musical score for '5. MARIA TOSQUIOU SEU CARNEIRINHO'. The top staff is a treble clef with a common time signature (C). It contains notes with slurs and accents, and includes a 'TR' (trill) marking. The bottom staff is a treble clef with a common time signature (C). It contains notes with slurs and accents, and includes a 'JW' (jubilant) marking.

6. A LAGARTA TECE O CASULO

Musical score for 'A Lagarta Tece o Casulo'. The score is written on two staves in treble clef. The first staff contains five measures of music, each starting with a treble clef and a 'tr' (trill) symbol. Above each measure is the word 'ré' with a wavy line indicating a trill. The second staff contains two measures of music, also starting with a treble clef and a 'tr' symbol, with 'ré' above each. The final measure of the second staff is followed by a fermata and a 'ppp' dynamic marking. Below the staff, there are three notes with a wavy line above them, labeled 'Ssss', 'III', and 'WT'. A wedge-shaped dynamic marking is positioned below the 'WT' note.

7. O SONHO DA LAGARTA

Musical score for 'O Sonho da Lagarta'. The score is written on two staves in treble clef. The first staff contains two measures of music, each starting with a treble clef and a 'tr' (trill) symbol. Above each measure is the word 'ré' with a wavy line indicating a trill. The second staff contains two measures of music, each starting with a treble clef and a 'tr' symbol, with 'ré' above each. The final measure of the second staff is followed by a fermata and a 'pp' dynamic marking. Below the staff, there are three notes with a wavy line above them, labeled 'p', 'p', and 'pp'. A wedge-shaped dynamic marking is positioned below the first 'p' note. Above the first two measures of the first staff, there are two diagrams of a guitar fretboard showing fingerings for the notes.

APÊNDICE B

Orientações para sua composição

Ritmos simples

“tipo começo do Pozzoli”;

divisão até colcheia, ou, no máximo, semi-colcheias ocasionais;

evitando síncopes e contratempos seguidos;

pode haver  , somente com notas repetidas;

pode ser sem métrica fixa, por notação proporcional.

Extensão

Do ré₃ ao ré₅, na posição normal;

em posição de harmônicos, até lá₅;

evitar saltos extremos com mudanças de registro.

Técnicas estendidas

- Trilos tonais: que necessitem mover um só dedo, ou mais de um desde que não envolvam posições de forquilha (não é possível com a nota sol);

- *Whisper-tones* (WT), somente a varredura de frequências;

- *Wind-tones* () , na extensão do mi grave ao si_b médio;

- Glissando (*pitch bend*) de quarto-de-tom acima ou abaixo (para baixo é mais fácil),



- Percussão de chaves  (com bocal aberto ou fechado, que soa mais grave), lentamente em ritmos definidos, sem alturas definidas são possíveis aleatória e rapidamente, mas apenas *pp*;

- *Tongue ram*  (em ritmos lentos e pouco, porque cansa);

- Multifônicos (muito longos são impraticáveis):



- *Jet-whistle*, não muito longos, pois demandam muito ar;



- Efeito de trêmolo de sol-lá-si, ou sol_#-lá-si, subindo ou descendo, usando o trilo com chave de ré ou ré_#; usando sol-sol_#-lá-si como notas longas é possível fazer o trêmolo alternando ré e ré_#.



- Passagens rápidas entre notas – quase *glissando* –, por grau conjunto (também descendo), e sem alterações cromáticas:



- Assoprar dentro da flauta, com movimento de notas.
- *Frullato* (nem todos conseguem).

Observações:

Não usar *p* no agudo e *f* no grave;

Evitar frases muito longas ligadas, e tudo o que exija fôlego demais;

Compor peças curtas;

Instrumentações possíveis: flauta solo, flauta e piano, flauta e eletroacústica, duo de flautas (aluno e professor, ou aluno e aluno), grupo de flautas, etc.;

Não é preciso passar a limpo;

Novas idéias são bem-vindas.

APÊNDICE C

Questionário de Apreciação

1. BRIAN FERNEYHOUGH - *Passages* - flauta solo

FAMILIARIDADE

O quanto esta música parece familiar para você?

1

2

3

4

5

muito estranha

bem comum

GOSTAR

O quanto você gosta desta música?

1

2

3

4

5

nem um pouco

adorei

VONTADE

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

1

2

3

4

5

de jeito nenhum

com certeza

2. WILL OFFERMANS - *Short Version* - grupo de flautas

O quanto esta música parece familiar para você?

1	2	3	4	5
pouco				muito

O quanto você gosta desta música?

1	2	3	4	5
pouco				muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

1	2	3	4	5
pouco				muito

3. ERIC DOLPHI - *Gazzelloni* - flauta solo

O quanto esta música parece familiar para você?

1	2	3	4	5
pouco				muito

O quanto você gosta desta música?

1	2	3	4	5
pouco				muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

1	2	3	4	5
pouco				muito

4. TORU TAKEMITSU - *Cape Cod* - flauta e orquestra de cordas

O quanto esta música parece familiar para você?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5
pouco				muito

O quanto você gosta desta música?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5
pouco				muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5
pouco				muito

5. JEAN-CLAUDE RISSET - *Passages* - flauta e eletroacústica

O quanto esta música parece familiar para você?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5
pouco				muito

O quanto você gosta desta música?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5
pouco				muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

<input type="radio"/>				
1	2	3	4	5
pouco				muito

6. ROBERT DICK - *Flying Lesson 5* - flauta solo

O quanto esta música parece familiar para você?

1**2****3****4****5**

pouco

muito

O quanto você gosta desta música?

1**2****3****4****5**

pouco

muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

1**2****3****4****5**

pouco

muito

7. WILL OFFERMANS - *Etude 8* - flauta solo

O quanto esta música parece familiar para você?

1**2****3****4****5**

pouco

muito

O quanto você gosta desta música?

1**2****3****4****5**

pouco

muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

1**2****3****4****5**

pouco

muito

8. BRUNO MADERNA - *Musica su due dimensione* - fl. e eletroacústica

O quanto esta música parece familiar para você?

1	2	3	4	5
pouco				muito

O quanto você gosta desta música?

1	2	3	4	5
pouco				muito

Gostaria de um dia tocar uma música como esta?

1	2	3	4	5
pouco				muito

data: 22-11		SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
OUVIR CD	Flauta contemporânea							
	Peças gravadas							
	Suzuki [15] [19] → [26]							
SOM	téc. estendida							
	tradicional	Moyse si ti ti ti						
ESCALAS	CRONÁTICA mib ^{mb ABO} _{Gravado}							
	Sol M/Rm/FaM							
SUZUKI	revisão [15] [14]							
	[8] Tema Carnaval							
	[2] Sol menor Decorar!!							
REPERTÓRIO	La Coccinella regularidade!							
MÚSICA DE CÁMERA	A Moai Encheu							
GRUPO	NATAL (Hauk!)							
	ASA BRANCA							
	YANKEE Doodle							

APÊNDICE D

Modelo dos Consentimentos Assinados pelos Responsáveis Consentimento Informado

Este documento se destina a dar consentimento à participação de crianças como sujeitos da pesquisa experimental “Técnicas estendidas no ensino de flauta transversal para iniciantes”, cujo relato será parte da Dissertação de Mestrado de Valentina Daldegan, aluna do curso de pós-graduação em música da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa será realizada com alunos seus de flauta transversal, de idade compreendida entre 8 e 13 anos, e tomará lugar em sua residência, à Rua Coronel Romão Rodrigues de Oliveira Branco, 193, Jardim Social, Nesta.

DI

Este consentimento informado inclui a compreensão da natureza, dos procedimentos, objetivos, riscos e possíveis benefícios da pesquisa para o sujeito participante.

Natureza da pesquisa:

Objetivo Geral

Produzir subsídios para um aprendizado da flauta transversal que, pela inclusão de técnicas estendidas, possibilite ao iniciante no instrumento a ampliação de seus horizontes estéticos, para a apreciação e prática de repertório contemporâneo que se utilize destas técnicas.

Objetivos específicos

Desenvolver uma abordagem de ensino das técnicas estendidas aproveitando a facilidade dos iniciantes em produzir sons não tradicionais.

Auxiliar no desenvolvimento, junto a compositores, de um repertório voltado para iniciantes que inclua novas sonoridades.

Avaliar se a vivência e um contato maior com o repertório contemporâneo de flauta, que envolva técnicas estendidas, afetarão o gosto por este repertório.

Justificativa

Experiências recentes têm mostrado que a utilização de técnicas estendidas contribuem imensamente no aperfeiçoamento da sonoridade tradicional, o que em si já é uma boa razão para um trabalho nesta direção desde o início do aprendizado, pois em qualquer repertório o domínio do som é essencial para a interpretação.

Além disso, acredito que o trabalho com técnicas estendidas e novas sonoridades vem contribuir para ampliar o universo estético dos instrumentistas. O aprendizado de técnicas estendidas, juntamente com a exposição ao repertório contemporâneo e especialmente a execução de peças que explorem este material sonoro pode vir a quebrar um círculo vicioso com relação à música contemporânea “não conheço, não gosto e não toco” que afeta e prejudica inclusive músicos profissionais, que muitas vezes são

também professores de instrumentos. Não existem trabalhos sistemáticos na direção do desenvolvimento de técnicas estendidas para iniciantes na flauta transversal – mesmo peças fáceis que envolvam este tipo de técnica são muito raras.

Metodologia

Participarão do estudo crianças de oito a treze anos que tenham iniciado seus estudos de flauta há menos de três anos.

D₂

O estudo experimental terá duração de quatro meses, durante os quais cada aluno terá aulas semanais, num total de quatorze. Durante estas aulas, paralelamente ao repertório tradicional, trabalhar-se-á também com técnicas estendidas, envolvendo o desenvolvimento de novas sonoridades e estudo de repertório contemporâneo.

Durante o processo de ensino, o aluno aprenderá a produzir as novas sonoridades por imitação e seguindo explicação do professor. Uma vez dominando a produção do som, tocará um estudo simples desenvolvido especialmente para a prática daquela técnica. À medida que o aluno dominar as técnicas estendidas, executará repertório simples que utilize as novas sonoridades. Estas peças simples, compostas especialmente para este projeto, estarão gravados em CD, que o aluno deverá escutar diariamente. Paralelamente a este trabalho, haverá escuta “informal”, em casa, de CDs de obras que envolvam novas sonoridades.

Ao início e final deste estudo experimental as crianças responderão um questionário sobre a percepção de música que envolva novas sonoridades, a fim de investigar quais as suas posições iniciais em relação a esse repertório, e se houve alguma alteração após os quatro meses.

O papel dos pais:

Para o desenvolvimento destes processos serviu-me de inspiração a filosofia do Método Suzuki. Os pais já estão habituados a incentivar seus filhos a ouvirem as peças do repertório a ser tocado e outras com as quais queiram que eles se familiarizem (para criar o “meio-ambiente” musical). Para esta pesquisa disponibilizarei CDs de obras que envolvam novas sonoridades de flauta; os pais envolvidos procurarão tocá-los regularmente para que o aluno ouça, de maneira “informal”, a fim de que desenvolvam familiaridade com o gênero. Na segunda fase do estudo experimental, os alunos deverão também ouvir o CD das peças que irão tocar. Na agenda do aluno os pais anotarão diariamente o que foi trabalhado pelo aluno em casa, inclusive se houve escuta dos CDs (tanto os “informais” de repertório contemporâneo quanto o com as peças a serem executadas).

É extremamente importante que estas informações sejam verdadeiras, para que os resultados da pesquisa sejam legítimos.

Relevância da pesquisa:

Tanto os pais quanto as crianças envolvidas estarão colaborando com uma pesquisa científica. Os dados obtidos são significativos porque poderão servir para o aprimoramento

ramento das práticas de ensino da música contemporânea para crianças.

Quanto à liberdade de desistir do estudo:

A qualquer momento e por qualquer motivo, sem sofrer qualquer tipo de ônus, o aluno terá a liberdade de desistir do estudo. Pede-se que os pais informem o pesquisador caso isto aconteça.

Quanto à garantia de que não há riscos, psicológicos ou físicos, para os sujeitos de pesquisa, referentes à participação no estudo:

Suas rotinas não serão alteradas, pois continuarão a ter aulas de flauta regularmente. Continuarão também escutando música em casa, como de costume. Tal prática, portanto, não oferece nenhum risco psicológico ou físico aos participantes deste estudo.

D3

Quanto ao direito de privacidade do participante:

Este estudo respeitará o direito de privacidade do participante, isto é, seu direito de se recusar a fornecer informações sobre quaisquer áreas que julgue ser de domínio privado. As informações serão somente pertinentes à pesquisa, isto é, sobre o estudo da flauta. De qualquer modo, se o pesquisado ou seus pais decidirem omitir alguma informação, serão livres para fazê-lo.

Da confiabilidade, sigilo e uso de informações:

Como as aulas serão filmadas, os pais autorizam, mediante este termo, o uso das imagens para fins acadêmicos. A identidade dos participantes portanto não será mantida em sigilo, mas divulgada com aprovação dos pais.

É importante deixar claro que qualquer inferência – ou crítica – feita a partir das imagens será a respeito do trabalho do pesquisador, e não dos pesquisados.

Termo de participação

Após leitura e esclarecimentos sobre o presente consentimento, eu, _____, autorizo a participação de minha filha como sujeito da pesquisa experimental “Técnicas estendidas no ensino de flauta transversal para iniciantes”, a ser realizada de agosto a novembro de 2007, e cujo relato será parte da Dissertação de Mestrado de Valentina Daldegan, aluna do curso de pós-graduação em música da Universidade Federal do Paraná. Autorizo também o uso das imagens gravadas nas aulas de instrumento, durante o período da pesquisa, para fins acadêmicos.

APÊNDICE E

Áudio (CD)

- 1-12 Gravação de algumas das peças compostas para esta pesquisa
1. Gilson Fukushima — *Pára de atrapalhar minha música*
 2. Débora Opolski — *O Mistério da Rosa Manca*
 3. Fernando Riederer — 1. *O Castelo Mal-assombrado*
 4. Fernando Riederer — 2. *A Bruxa*
 5. Fernando Riederer — 3. *A Noite*
 6. Fernando Riederer — 4. *O Bosque*
 7. Sólton Mendes — *Cronocosmos a jato*
 8. Márcio Steuernagel — 1. *La farfalla*
 9. Márcio Steuernagel — 2. *Due farfalle*
 10. Márcio Steuernagel — 3. *La Coccinella*
 11. Márcio Steuernagel — 4. *La farfalla e la coccinella*
 12. Valentina Daldegan — *O Chinês passeia*
- 13-20 Trechos das peças utilizadas no teste de preferências