

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

MÚSICA E CULTURA DA INFÂNCIA: O PAPEL DA FLAUTA DOCE

MARCOS DA SILVA

RIO DE JANEIRO, 2016

# MÚSICA E CULTURA DA INFÂNCIA: O PAPEL DA FLAUTA DOCE

por

MARCOS DA SILVA

Projeto de Pesquisa submetido ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilia do Amaral Manfrinato Justi.

Rio de Janeiro, 2016

## **AGRADECIMENTOS**

Aos Deuses que me possibilitaram a existência e aos anjos que me guiaram ao longo desta trajetória.

À minha querida vó, Therezinha da Silva, que me educou sozinha para ser um homem íntegro, honesto e responsável.

À minha filha Thereza da Silva Maia Nunes, a “Therezinha”, pelo seu amor que me revigora diariamente. Te amo!

À Maria de Lurdes Mader, que com sua sensibilidade e carinho proveu os meus estudos.

À Márcia Ladeira, a Marcinha, pelo seu amor, carinho e incentivo comigo.

Ao Rodrigo Belchior, que me iniciou no mundo da música e foi um “pai” que eu não tive na vida. Obrigado!

Ao Rubens Geraldi Brandão, pelo seu exemplo de vida que tanto me estimulou a não desistir. Obrigado!

À minha companheira Talami Sayole, que me deu força e carinho para não desistir do meu TCC e que suportou toda minha ausência.

Aos professores do Instituto Villa-Lobos, Helder Parente, José Nunes, Adriana Miana, José Wellington, Silvia Sobreira, Carlos Alberto Figueiredo, Mônica Duarte, Avelino Romero, Claudia Caldeira, Paulo Dantas, Caio Senna e Ingrid Barancoski, que me ensinaram o que é ser professor.

À Claudia Miranda, professora de currículo do CCH-UNIRIO, pelas suas interlocuções empoderadas que abriram a minha mente.

À professora Lilia Justi, pela sua maravilhosa orientação.

Por fim, a todos os meus alunos, em especial os alunos do Fundamental 1 da Escola Municipal Francisco Alves, que mudaram a minha vida.

SILVA, Marcos da. *Música e Cultura da Infância: o papel da flauta doce* (Licenciatura em Música) – Curso de Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### **RESUMO**

O escopo deste trabalho foi fazer uma revisão bibliográfica sobre o uso da flauta doce na educação musical a fim de analisar como este uso tem colaborado para construção da cultura da criança, no acesso ao repertório de brincadeiras musicais tradicionais da infância. Foram de interesse as abordagens de ensino-aprendizagem em música nas quais houvesse ênfase na cultura infantil com o uso da flauta doce, práticas colaborativas, criatividade visando a formação integral dos alunos e que compreendessem a natureza da criança. Tais propostas contribuíram para a investigação do uso eficiente do instrumento na didática musical visando a promoção da cultura da infância em minha atividade docente.

Palavras-chave: Flauta Doce, Cultura da infância, Educação Básica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A CULTURA DA INFÂNCIA	5
1.1 A infância ao longo da história	5
1.2 A Infância na atualidade	9
1.3 Cultura da infância e a música tradicional	11
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA FLAUTA DOCE NO BRASIL	17
2.1 Experiências didáticas e metodologia com a Flauta doce	20
2.2 Métodos de flauta doce	25
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA FLAUTA DOCE É AULA DE	28
3.1 O PIBID Música UNIRIO- Orquestra de Flautas E.M.F.A	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

## INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo surgiu a partir de minhas experiências no mundo prático da música que foram iniciadas através da Flauta Doce em um projeto social, que funcionava no horário contra turno da escola, na comunidade Santa Marta. Este projeto foi responsável pela minha musicalização inicial, onde as práticas aconteciam em grupos e tinham o foco diretamente no instrumento e na reprodução de músicas folclóricas do cancionário infantil. No entanto, mesmo considerando que tocar algum instrumento fosse uma novidade na época, confesso que achava aquelas aulas monótonas, e hoje vejo que muito daquilo que era apresentado não fazia sentido para nós, alunos. Analisando hoje a experiência que o grupo vivia, posso dizer que não havia correspondência entre o conceito de música do professor e o de um aluno como eu, pois, o que eu entendia como música, olhando através das experiências no meu meio social, era outra coisa. A música se apresentava para mim através de brincadeiras e jogos musicais da infância, e a realidade sonora daquele ambiente era permeada por um repertório que não era “infantil”, como provavelmente os livros recomendavam ao professor. Lembro-me que em diversos momentos da minha infância brincávamos de fazer músicas, desenvolver rimas, batucar nos objetos, brincar de roda, e em outros momentos ouvíamos e apreciávamos aquilo que os adultos ouviam, ou seja, pagodes, funks, capoeira, forró, etc.

A partir dessa experiência no projeto social, tive a oportunidade de ingressar nos Flautista da Pro Arte a convite da Tina Pereira (regente e idealizadora da orquestra) mediada pelo Rodrigo Belchior, que foi o responsável pela minha entrada nos Flautistas da Pro Arte e o professor de música do projeto social da comunidade Santa Marta. Este novo projeto foi um divisor de águas em minha vida porque foi nele que descobri a diversidade cultural brasileira e vivenciei muitas possibilidades de interpretação dessas culturas. Na Pro Arte tínhamos aulas teóricas e práticas com ênfase na vivência corporal e nas atividades em grupo. A didática, em algumas ocasiões, era bem colaborativa e constantemente envolvia atividades criativas (na dança) e de apreciação musical.

Posteriormente a esse processo, passei num concurso de jovens instrumentistas e ingressei no Projeto Villa-Lobinhos<sup>1</sup>(PVL), dirigido na época pelo professor Turíbio Santos, que era o diretor do Museu Villa-Lobos na época. Este projeto social acontecia nos mesmos moldes do projeto social da comunidade Santa Marta, porém com um diferencial: a possibilidade de aprender outros instrumentos. Este enfoque tinha como objetivo a formação da orquestra Villa-Lobinhos.

O ensino da Flauta Doce é muito aplicado em aulas coletivas ou em formação de grupos ,porém sem o devido cuidado para que seja utilizado como instrumento de um projeto global de formação. Isso coloca o instrumento, na maioria das vezes, numa posição aquém do seu potencial no desenvolvimento musical dos alunos.

Ao reler meu próprio relato acima pude perceber o quanto minha iniciação musical foi marcada por experiências nas quais pude me relacionar com as diversas formas de contato com a música. Algumas através do corpo, outras através da história de amigos e dos compositores, das salas de concertos, do contato com amigos músicos e dos músicos consagrados, do dançar, do cantar e, principalmente do tocar. Esse experienciar de sensações e percepções em minha trajetória, e que em muitas das ocasiões se apresentou de forma harmoniosa, contribuiu muito para o meu processo de descobrimento como ser humano e, sobretudo para o desenvolvimento minha didática musical.

No entanto, mesmo considerando o meu envolvimento inicial, reconheço que a minha primeira experiência com a Flauta Doce, baseada na reprodução de canções infantis, que eram tocadas, interminavelmente, sem nenhum momento de experiências mais livres, tais como as de manipulação sonora, criação e muito menos de diálogo com a cultura em que eu vivia.

Mesmo nos Flautistas da Pro Arte, onde vivenciei um trabalho mais sólido e construtivo com a flauta doce, o ensino ainda era pautado na transmissão de saberes musicais e na técnica do instrumentista.

Além das questões técnicas da flauta doce e a metodologia diferenciadas vividas, outro fato importante que suscitou o interesse pelo tema deste trabalho veio a partir da minha

---

<sup>1</sup> O PVL, segundo o seu estatuto, tinha por objetivo promover a educação musical com a perspectiva artística, cultural e técnica, para adolescentes entre 12 e 20 anos, residentes em diversas comunidades da periferia urbana e favela da cidade do Rio de Janeiro. O projeto oferecia uma formação musical por meio de aulas sistemáticas, com uma proposta curricular modulável, com vistas à profissionalização desses jovens músicos. (KLEBER, 2014)

experiência no projeto Mundaréu de Brincadeiras, no TEAR (Instituto de educação e artes integradas), que consistiu em entregar o caráter de território brincante e de encontro intergeracional, ou seja, entre as crianças e os mais velhos, aos espaços públicos da cidade, por meio do resgate e da difusão dos saberes tradicionais da infância. A saber, o projeto Mundaréu de Brincadeiras se construiu através de uma metodologia que foi desenvolvida por um curso de formação brincante direcionado à arte educadores, músicos, professores, educadores musicais, contadores de história do Tear, com encontros semanais para estudo, diálogos, debates, lembranças das diversas infâncias e brincadeiras, brinquedos da infância, brinquedos cantados, bem como encontros com os mestres brincantes. No ano de 2016 este projeto aconteceu em diversas regiões do Rio de Janeiro ocupando os espaços que se transformaram em palcos de vivência do repertório de brincadeiras da infância, tais como Sepetiba, Engenho de Dentro, Paquetá e Campo de Santana.

Essa experiência me levou a crer e a dedicar um olhar cuidadoso para as preocupações e urgências da infância no que se refere a sua cultura brincante musical, na educação básica, através da educação musical. Acredito que se contrapormos a cultura que é posta para as crianças na atualidade, que vai desde os brinquedos preparados, passando pelos filmes e desenhos e chegando aos enlatados musicais, que anulam as suas expressões e movimentos, poderemos vislumbrar uma educação musical voltada para a natureza brincante da criança, a partir das músicas tradicionais da infância, tais como brincos, parlendas, rimas, brinquedos cantados, canções e ritmados, canções de roda, jogos de mãos, dentre outros, contagiando as crianças ao envolvimento e comprometimento com a música produzida entre eles, trazendo sentido para as crianças e professores na educação básica. A exploração deste repertório musical nos propõe uma infância e uma educação viva, dinâmica, cheia de ritmos e movimentos, muitas melodias, significados e compreensão musical.

As duas experiências que apresento acima foram fundamentais para me levar a avaliar não só a minha própria formação, mas também, para me levar a identificar uma lacuna na prática pedagógica de professores e educadores musicais, atuam na educação básica.

Para tornar o ensino da música significativo para as crianças é preciso que o professor venha a ressignificar, a todo o momento, as contribuições que vem delas, das experiências musicais que acontecem entre elas. Segundo Lydia Hortélio, a cultura da infância é “multiplicidade e riqueza dos brinquedos das crianças. É o fazer das crianças entre



elas mesmas. Suas formas de estar juntas, de se comunicar”. Ao se propor a difundir o repertório tradicional da cultura da infância, o professor traz [consigo] o objetivo de ressignificar a escola como espaço de natureza das crianças, transfigurando todo o formato tradicional de ensino para um verdadeiro espaço de aprendizado que respeite as demandas das crianças, as necessidades delas. Tal abordagem traz um alento vida da criança na escola, pois dá oportunidade a ela de se apropriar do repertório de músicas tradicionais da infância e suas diferentes músicas, visando respeitar a importância desta fase como uma passagem de ser e estar no mundo, convicto de suas emoções e sentimentos.

Logo, na presente pesquisa bibliográfica, busco conhecer o percurso da aquisição de direitos da criança, sua emancipação ao longo da história, esclarecendo e como se deu o surgimento do conceito de infância. Outro assunto que demarca essa pesquisa é análises de metodologias de flauta doce que se contribuem para a construção da cultura da infância, que priorizam as músicas tradicionais da infância e as formas de expressões e movimentos que elas sugerem.

Na minha trajetória de professor de música em escolas privadas da educação infantil ao médio e de projetos sociais, bem como professor particular, tive a oportunidade de trabalhar, também, como monitor em diversos projetos musicais voltado para a educação básica.

Além dessas experiências fui bolsista voluntário do Projeto de extensão “Objetos sonoros e instrumentos não convencionais” e bolsista PIBID (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), regendo a EMFA (Orquestra de Flautas da Escola Municipal Francisco Alves). Foi neste projeto PIBID que tive a oportunidade de desenvolver ao longo de 2 anos e meio uma prática pedagógica com a flauta doce visando a promoção da cultura da infância, envolvendo os alunos em uma experiência viva e dinâmica no fazer musical que favorecia o desenvolvimento da compreensão musical integral destas crianças

## **CAPÍTULO 1**

### **CULTURA DA INFÂNCIA**

#### **1.1 A infância ao longo da história:**

Há inúmeras formas de entender e conhecer o passado, como hoje concebemos, a partir da dedução de referências históricas que se tornaram reais pelo legado construído pela humanidade. Essas referências se apresentam nas artes, nos antigos diários de família, nos livros eclesiásticos e túmulos, que constroem uma fonte de pesquisa para os estudos sociológicos, deixando uma herança dos nossos antepassados para posteridade, ajudando na clareza dos fatos acontecidos no passado. Compreender os conceitos do ponto de vista histórico, em especial a infância, pode desvelar o seu percurso de emancipação e de direitos até os dias atuais.

As diversas fontes existentes no passado até o século XII, não evidenciam informações que possam representar a infância. Antes desse período não há sequer um registro sobre o conceito de infância e muito menos alguma informação de destaque para essa fase da vida, diferentemente dos adultos, cujo conceito era pensado desde a Idade Média. Ao tentar retratar a criança no tempo e espaço e considerar a não valorização do período da infância como uma fase de desenvolvimento na época antiga, compreendemos sua condição como um ser subordinado às circunstâncias e vontades dos mais velhos. Essa realidade é retratada nas pinturas do da idade média, pois é nelas que percebemos o olhar da sociedade em relação à criança, no qual as representações sobre as crianças e sobre o seu cotidiano são ilustradas.

Nesse sentido, segundo Sarmiento (2003), as crianças na Idade média eram consideradas apenas como seres biológicos, sem lei ou organização social e sem direito à própria vida, até que alcançasse a fase adulta, fase essa do trabalho e de participações em guerras. As crianças ficavam aos cuidados no universo feminino até se "emanciparem". Considerando a existência da criança desde os primórdios da humanidade, podemos dizer que ainda não havia um olhar para infância, leis ou organização social para ela. Foi a partir do Renascimento que a consciência ou conceito de infância começou a surgir. Na arte temos a representação da infância no quadro "as meninas" de Velazquez, fora do seu lugar existencial, para dar luz a uma forma adulta de existir que não remete aos traços de jovialidade. Até

aproximadamente o século XV a arte desconhecia a infância, o que demonstrava a falta de espaço na sociedade medieval para os mais novos. Quando representadas, as crianças se assemelhavam a mini adultos e muitas vezes tinham as mãos dadas com as representações da morte, em alusão alta mortalidade infantil. Nesse sentido, Cordeiro e Coelho (2006) apontam que as crianças, ao serem expressas nas pinturas históricas, além de terem suas vestimentas semelhantes às das pessoas já crescidas, eram tidas como seres mais velhos, com a representação de seus traços e musculaturas de pessoas mais velhas ou adultas.

Por serem improdutivas do ponto de vista do trabalho, a saúde da criança não tinha valor. Nas sociedades europeias nos períodos medieval e moderno, a saúde pública, bem como a higienização da população, era muito precária, o que ocasionou mortalidade infantil exponencialmente. As crianças eram vistas e comparadas aos animais domésticos.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “ pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, citado por CALDEIRA, p. 1)

Cordeiro e Coelho (2006) afirmam que semelhança de seus sentimentos próprios, sua inocência e ingenuidade, com um animal era recorrente e não havia importância, pois se chegasse a morrer, diante das condições precárias em que vivia, a substituição era inevitável por outra criança que nasceria. A identidade não era importante no processo dirigido à infância, por isso que entendemos o papel secundário da criança na história, condição essa que perdurou por vários séculos.

A maneira pela qual a criança é olhada em diferentes sociedades antigas, nos remete ao seu lugar nas sociedades tradicionais. As crianças têm um papel social mínimo, “representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos, e elas são espectadores e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis – e até em eventos dolorosos como a morte em público, as crianças estavam presentes.” (FURLANETTO, 2006. p. 25) Nesse sentido, Cordeiro e Coelho (2006) apontam que a transmissão de conhecimentos e valores para as crianças nesta época eram desenvolvidas pelos jovens e adultos, através de um processo de socialização. A

relação da aprendizagem com os ensinamentos se baseava no contato e observação do trabalho produzido pelos mais experientes.

Segundo Cordeiro e Coelho (2006) a palavra infância, (*infantia*), significa “incapacidade de falar”. A criança até os sete anos de idade, pelo que os autores abordam no período entre os séculos V ao XVIII, não podia expressar seus pensamentos, sentimentos e muito menos de falar. Considerava-se infância apenas este período curto, que compreendia o estágio entre o ser bebê e a fase em que a criança começava a falar, a partir dos 6 anos. Essa fase da vida não era valorizada em suas características específicas mas sim, considerada como uma fase intermediária, ou uma fase de passagem para a vida adulta. Ao atingir uma certa autonomia ou uma independência, a criança era destinada a viver com os adultos, aprendendo e vivenciando costumes, jogos e trabalhos mesmo sem condições de preparo físico e psicológico para tais ações. “De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude” (ARIES, 1986, *apud* CORDEIRO; COELHO, 2006, p. 884).

O surgimento do conceito de infância se construiu após os séculos XV, XVI e XVII, quando passou-se a enxergar a criança com características próprias e que precisaria de um tratamento especial para que pudesse chegar a fase adulta. As escolas constituíram este “espaço reservado”. A escolarização, cujo objetivo era o desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética, oportunizou um afastamento da convivência constante com os adultos e a uma valorização desta fase como um espaço de tempo exclusivo para o desenvolvimento da criança. Tal mudança de perspectiva desencadeou sentimentos novos com relação à ela.

Concomitante, a família, que outrora votara criança ao estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstituiu-se do seu centramento na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar, das classes médias e o destinatário dos projetos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares (SARMENTO, 2003. P. 4)

Caldeira reforça essa passagem quando cita Áries:

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES. 1981, *apud* CALDEIRA, p.3).

A ideia do conceito de infância se afirma nos séculos XVII e XVIII, provocando mudanças diretas no tratamento da criança.

A criação de instituições públicas de socialização foi o primeiro fator importante na construção social da infância, que possibilitou a retomada iniciada pelo Estado no século XVIII, a favor da escolaridade como ato obrigatório para os jovens e, posteriormente, para toda a geração, com a finalidade de liberá-los do trabalho produtivo.

A partir disso a educação se institucionalizou para a infância e o estado passou a proteger as crianças diante dos adultos criando exigências sobre os com relação às aprendizagens escolares incluindo o saber científico ético e de obediência mental e corporal.

O novo olhar para infância aconteceu no auge da Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, que foi marcado pelo valor econômico sobre a criança. O acesso à escola, que era um cumprimento dos direitos infantis conquistados, foi relegado em favor da mão de obra para o mercado de trabalho, que passou a levar as crianças a serem submetidas a explorações de diversas ordens, sobretudo por razões econômicas.

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada (AMARILHA, 2002, *apud* CORDEIRO; COELHO, 2006, p 885).

A partir de 1850 com a maior conscientização do papel da escola na vida da criança, estas foram sendo retiradas das fábricas e encaminhadas para instituições de ensino. No final do século XIX os genitores passam a ser considerados responsáveis pelos cuidados com a criança e o estado por prover instituições educacionais para as novas gerações.

Essa análise é respaldada e analisada à luz da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, dentre outros campos do saber, passando a emitir um parecer científico a respeito dessa fase da vida humana, adquirindo estas constatações uma maior respeitabilidade frente à sociedade. (CORDEIRO:COELHO, 2006, p. 885)

## 1.2 A infância na atualidade

Com passar do tempo, as concepções novas que surgem vem se contrapondo em diferentes olhares para algo que já está estabelecido há anos. Esse processo, na atualidade, tem criado e formado novas conjecturas e ideias sobre os fatos existentes, evidenciando contribuições para se pensar diferente sobre os conceitos que ainda prevalecem e que são referências no campo das ideias. A ideia de infância se modificou de acordo com as demandas do tempo atual, que se ressignificou e a colocou em outro lugar. Devido à globalização, tecnologia e neoliberalismo, as crianças têm peculiaridades e necessidades distintas daquelas crianças de outrora.

Em meio aos avanços tecnológicos que são existentes nos dias de hoje, podemos citar os diferentes veículos de mídia como uma das principais influências para ressignificação do conceito de infância, transformando os mundos culturais da infância, que são construídos a partir das interações entre as crianças, pelas relações de cultura de adultos, dos adultos para as crianças, e pela indústria cultural. Sarmiento (2003) aponta que as diferentes formas de culturas destinadas às crianças vão para além da relação intergeracional e intrageracional, elas também se apresentam no repertório de brinquedos produzido pela indústria cultural. Nesse sentido, a mídia em suas várias vertentes vem contribuindo diretamente para a modificação e a distorção do olhar da infância, ocasionando na criança a construção de uma nova infância, onde a mesma é vista e educada potencialmente para o consumo. Cordeiro e Coelho (2006) afirmam que o lugar que a mídia ocupa na vida social da criança, substituiu o único espaço de socialização e de relação de experiências iniciais, que são a família e a escola. A escola, como uma instituição de formação, não valoriza os conhecimentos trazidos pelos alunos em seu processo de formação, que advém, sobretudo, da televisão desde os seus primeiros meses de vida. Nesse sentido, a escola se coloca descontextualizada da realidade dos alunos porque prefere trabalhar conteúdos bem diferentes dos quais eles trazem consigo, provocando um abismo de interesses entre as práticas educativas as vivências infantis.

Ao longo do tempo as grandes empresas corporativistas da indústria cultural se estabeleceram como o único meio de imersão e difusão das informações que percorrem pelo mundo, adentrando nas diferentes idades e camadas sociais de maneira avassaladora. O poder é tão grande que eles invadem a privacidade das crianças e as tornam consumidoras em

potencial de forma exacerbada, massificando os produtos em diferentes mídias, por exemplo, pela televisão.

Uma peculiaridade relevante a se fazer nesse aspecto, é que na sociedade atual a individualização dos sujeitos está se tornando cada vez mais exacerbada, tudo isso devido à contínua valorização pelo trabalho, preconizado pelo modelo econômico, que vem ocasionando o confinamento das crianças em seu lar, sua casa. É nessa fase que a criança sofre as diversas formas de influências no seu processo de formação, onde valores, gostos e regras são constantemente ressignificados sem nenhum controle ou filtragem de algum indivíduo mais experiente.

Sarmiento (2003) aponta que o sucesso dos produtos da indústria cultural no mundo infantil se dá pelo fato das empresas criarem um vínculo real com o gosto das crianças, as consumidoras, devido ao diálogo com as demandas do universo infantil e a articulação da recepção delas aos produtos com a insatisfação emocional. As campanhas publicitárias se utilizam do aspecto emocional induzindo os consumidores a preencherem um espaço de vivência familiar pela aquisição de bens materiais, proporcionando uma felicidade momentânea que se realimenta com aquisição de novos bens. Este ciclo, que se instaura como uma insatisfação crônica transforma o “indivíduo como um consumidor modelo”. Os produtos tornam-se referências devido à distinção social em que os brinquedos se associam, ou seja, o valor simbólico sobressai ao valor lúdico marcando o caminho entre o desejo e possibilidades de fruição pelas crianças. Os autores Kenway e Bullen nos propõe essa realidade:

A cultura comercial das crianças apela tanto às crianças porque toma seriamente em conta o jogo, a satisfação e o desejo das crianças. Claramente, ela ajuda a construir o seu jogo, prazer e desejo, mas também procura compreendê-lo e inserir dentro dele. Na pior das hipóteses, ele envolve a exploração [da constatação] cínica (...) de [um] presidente de agência publicitária (...): ‘A publicidade no seu melhor faz com que as pessoas sintam que sem o seu produto você é um perdedor. As crianças são muito sensíveis a isso’.” (KENWAY;BULLEN, 2001, *apud* SARMENTO, 2003. p. 6)

O movimento das mídias constitui uma nova concepção de infância afastando do seu sentido natural na vida humana, trazendo à tona uma realidade falsa da criança, com a finalidade de naturalizar as imposições de uma cultura que é disseminada através dos produtos da indústria cultural. No entanto, ao citar Steinberg e Kincheloe, Sarmiento (2003) nos coloca

dentro da realidade do senso comum, evidenciando o mito sobre a cultura posta pelos produtos da indústria cultural, onde a criança é conhecida como consumidora passiva, acrítica e reprodutiva. As crianças apesar de serem tratadas como sujeitos acríticos, superam o problema através de seus modos de viver estes brinquedos, pois criam, interpretam e criticam os conteúdos aí apresentados

Segundo Carvalho (apud Cordeiro e Coelho (2006), na compreensão de cunho sociológico e antropológico, reconhece-se a existência de uma “infância heterogênea”, na qual encontram-se influências de contextos específicos na edificação da diversidade. Existem, portanto, diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo os paradoxos experimentados pelas crianças. Sarmiento (2003) corrobora pontuando, também, formas culturais independentes são criadas pelas crianças na relação com os seus pares, com os adultos e a natureza, que as coloca, também, como criadoras culturais.

### **1.3 Cultura da infantil e música tradicional**

A cultura tradicional da infância é todo repertório de brincadeiras e brinquedos presentes e acumulados pela humanidade, que são passados de uma geração a outra nas sociedades orais, pelas famílias ou pelos mais velhos, entrelaçando e fortalecendo o vínculo entre as crianças e destas com os mais velhos. Esse repertório, que ainda é presente nas sociedades urbanas de forma semelhante nos movimentos, nos desafios, no brincar juntos e nas provações, vem se resignificando no tempo e espaço com a mesma essência, e é marcado por músicas que misturam elementos intrínsecos ao fazer musical infantil brincante, tais como a expressão, linguagem e sentimentos. No Brasil, esse legado tem influências diretas com os a chegada dos portugueses e com as comunidades africanas e ameríndias, bem como outras etnias que se instalaram ao longo do tempo, tais como Italiana, alemã, espanhola, japonesa, inglesa, síria, entre outras, contribuindo para o amplo e rico repertório de brinquedos e brincadeiras na cultura infantil.

Sarmiento (2003) aponta que os jogos infantis, que foram produzidos culturalmente, e além de estarem preservados na memória dentro da relação dos mais jovens com o mais velhos, na atualidade são brincados pelas crianças sem a interferência dos adultos. Os jogos de amarelinha, o jogo de laço; os brinquedos cantados, brinquedos com pião e futebol com



tampinhas de garrafas, por exemplo, são brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e evidenciam modos específicos de utilização de linguagem com significados que se constroem nas relações de pares, diferentemente dos processos adultos. No entanto, Sarmiento (2003) pontua que as culturas da infância são construídas por produções culturais dos adultos que sobrepõe as das crianças e as crianças produzem culturas na interação com seus pares. Brito corrobora com esta passagem, quando cita Lydia Hortélio:

Entende-se cultura infantil como a experiência, as descobertas. O fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança [...] (HORTÉLIO, 1977, *apud* BRITO, 2003, p. 95)

Nessa mesma concepção, o contexto social e cultural, apontado por Brougère, que é citado por Azor (2010), nos mostra essa realidade da cultura infantil:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...] pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe [...] A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. (BROUGÈRE, 1995, *apud* AZOR, 2010, p. 83)

Considerando todo o universo de expressão da cultura da infância, dos jogos corporais, adivinhas, trava-línguas, cordas, elásticos, bambolês, quadrinhas, bolas, pedra, brincadeira de mão, pega-pega, dentre outros, a música tradicional da infância, segundo Lucilene Silva (2012), atravessa toda fase da criança até a fase adulta, carregando ritmos, cadências, música brasileira, gestos, alegrias, movimentos, o que contribui para a rica diversidade da nossa cultura infantil, tais como parlendas, brincos, acalantos, brinquedos de rodas, roda verso, brincadeiras de escolha, de movimentação específica. Esse repertório de brincadeiras faz parte de dois grandes grupos, que são os brinquedos ritmados e brinquedos sonoros. Lydia Hortélio, citada por Brito (2003), aponta que:

[...] Os brinquedos com música fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Aos acalantos e brincos da mais tenra infância, de iniciativa materna, seguem-se as lengalengas e parlendas, onde os primeiros gestos da melodia infantil se insinuam a par com elementos rítmicos da palavra. E, aos poucos, vão chegando os brinquedos cantados, cuja ação dinâmica, com suas variadas qualidades de movimento, talha uma música de caráter e perfil diferenciado. Finalmente, surgem as rodas de versos, verdadeiros ritos de passagem em que o conteúdo poético, a atmosfera própria e a movimentação, mesmo guardando dimensões da infância, apontam, cada vez

mais, a expressividade da nova etapa a ser vivida. (HORTÉLIO, 1977, *apud* BRITO, 2003, p. 95)

Luciene Silva, em seu Livro *Eu vi as 3 meninas* (2014), nos mostra as peculiaridades do mundo brincante infantil, que são desenvolvidas entre crianças promovendo o uso da palavra na conquista da língua materna, língua mãe musical e o fortalecimento da identidade cultural das crianças, a partir do movimento de palavras e melodias, “esses brinquedos se configuram com exercício de vida, lugar de libertação e alegria, espaço ideal para aquisição da língua” (SILVA, 2014, p. 16).

Segundo Lucilene Silva (2014), na música tradicional da infância existem dois grandes tipos de brinquedos, os brinquedos silentes, que são as brincadeiras que se desenvolvem em silêncio, e os brinquedos sonoros, que acontecem na ação movida pelo som. Este último se subdivide em dois pequenos grupos: brinquedos melódico-ritmados e brinquedos ritmados-melódicos, com aspectos rítmicos e melódicos de segunda maior ou menor. As brincadeiras cantadas nos remetem às canções do próprio universo infantil, permeada por intervalos e tons menores, movimentos melódicos modais, e preferencialmente voltada para o tonalismo, o que pode ser modificado conforme o lugar ou região. As brincadeiras ritmadas são gestos que são provocados pelos ritmos das palavras gerando movimentos. Embora as brincadeiras ritmadas não sejam cantadas, elas sugerem outro tipo de lógica, a lógica do discurso musical apresentado nas variações das vozes em alturas, com movimentos de vozes em diferentes regiões, evidenciando e provocando o movimento das palavras proferidas em tensão e repouso, cadências e expressividade. Brito (2003) nos oferece exemplos destes tipos de brinquedos:

As parlendas e os brincos são as brincadeiras ritmos-musicais com que os adultos entretêm e animam os bebês e as crianças. Enquanto as parlendas são as brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons) envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...). Junto com os acalantos [...]. (BRITO, 2003, p. 101)

Lydia hortélio em entrevista ao site *Almanaque Brasil* menciona a grandeza dos brinquedos sonoros:

é uma coisa viva. É um organismo vivo que, se você tira uma parte, deixa de funcionar. Um exemplo clássico é o nosso *Atirei o Pau no Gato*, hino nacional dos meninos do Brasil. Ele tem um texto literário que são palavras, tem uma cantiga e uma movimentação que é própria daquele brinquedo. Quer dizer, tem palavra, tem música, tem movimento e tem convívio das crianças. (ALMANAQUE BRASIL, 2008)

As possibilidades de encontros das expressões da música tradicional da infância percorre um caminho vasto de repertório musical, que inclui, acalantos, brincos e parlendas, cantigas de rodas, cantigas de ninar, dentre outros. Esse universo musical é promovido por ambientes lúdicos ou brincantes que proporciona um desenvolvimento integral da criança, para a vivência da experiência sensorial, o estímulo à criatividade e ao desenvolvimento de habilidades. A música é uma produção milenar, presente em todas as culturas em movimento orgânico, sobretudo na cultura infantil em toda sua inteireza: uma linguagem viva e dinâmica, que atravessa todo o percurso da infância. Penna considera a música como:

Música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som [...] é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa [...] caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. [É] Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar essa experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada (PENNA, 2008, *apud* Azor, 2010, p. 84)

Ainda na mesma concepção, a música tradicional da cultura da infância nos propõe o contato com o conteúdo musical mais aprofundado, proporcionando uma compreensão musical mais integral, evidenciando um leque de possibilidades de aprendizagem.

As diversas músicas da cultura infantil são naturais e desejadas pelas crianças, portanto, considerada como um jogo cultural que traz exercícios e provocações de compreensões musicais. Teca de Alencar de Brito se apóia nas contribuições de análises do pesquisador e educador Delalande (*apud* BRITO, 2003, p. 31). Ele afirma que a música é um jogo quando atribui as três dimensões presentes na música com as formas de atividades lúdicas, propostas por Jean Piaget em sua teoria do desenvolvimento infantil, a saber:

- 1) Jogo sensório motor - vinculado à exploração do som e do gesto;
- 2) Jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e á significação mesma do discurso musical
- 3) Jogo com regras – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical

O contato com a música estabelece vínculo direto com as experiências musicais, por exemplo, “O solista mostra o seu virtuosismo mediante o jogo sensório-motor, enquanto trechos musicais líricos constituem expressões simbólicas. E toda a parte que diz respeito à

estruturação da composição pode ser relacionada ao jogo com regras”. (DELALANDE, 2003, p. 31).

Em consonância com as propostas levantadas por Piaget e analisadas por Delalande, o repertório da cultura da infância proporciona às crianças o deleite das experiências musicais, com as vivências dos brinquedos sonoros e brinquedos silentes, onde as três dimensões podem ser vivenciados, por exemplo: 1) O *jogo motor* no desenvolvimento de brinquedos cantados e brinquedos ritmados, que utilizam jogos de mãos, vozes, fórmulas de escolha; 2) O *jogo simbólico* nos brinquedos de faz de conta e de imaginação: brincadeiras de detetive, de casinha, de médico 3) O *jogo de regras* que se faz presente nas canções infantis, por exemplo, todos os brinquedos e brincadeiras na cultura da infância, tais como “bate e corre” e “boca de forno”.

O repertório de brincadeiras sonoras e silentes, presente na cultura da infância, contribui significativamente para o desenvolvimento social e cultural da criança, bem como afetivo e cognitivo. Neto (2013, *apud* GABRIL, 2013) acredita que as brincadeiras da infância podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças:

Desenvolvendo capacidades como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação e amadurecendo as capacidades de socialização e experimentação de regras e papéis sociais, o lúdico torna-se fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. (NETO, 2013, *apud* GABRIL, 2015, p. 4).

Contudo, as perspectiva do acesso da cultura da infância tradicional pelas crianças é no sentido de proporcionar os encontros entre elas que favoreçam um desenvolvimento voltado para a índole e ânima<sup>2</sup> humana, dando oportunidade de um crescimento voltado para

---

<sup>2</sup> A palavra anima (ânima) ou sua variação animus são originários do latim, e tanto animus como anima podem ser traduzidos por “alma” ou mente, dependendo do contexto em que se encontram. A raiz latina é cognato em grego de anemos, vento, respiração; e do sânscrito aniti, ele respira. Em italiano e espanhol ânima é traduzida como “alma”. (ÂNIMA, Espaço psicoterapêutico, 2011. Disponível em: <<http://www.anadaraujo.com.br/detalheconteudo.asp?idconteudo=106>>. Acesso em: 09 de novembro de 2016)

sua natureza e as provocações da infância, bem como a ideia do afastamento das produções da indústria cultural, que paulatinamente vem transformando e descaracterizando a infância a favor de interesses mercadológicos e efêmeros.

---

## **CAPÍTULO 2**

### **O ENSINO DE FLAUTA DOCE NO BRASIL**

A presença da flauta doce, segundo Paoliello (2007), na educação musical brasileira tem relação direta com os trabalhos desenvolvidos pelos imigrantes Europeus que se instalaram no Brasil, durante o período da segunda guerra mundial, trazendo consigo instrumentos antigos e uma prática artística com este instrumento. Eles passaram a desenvolver grupos de música antiga e se especializaram neste gênero musical, sendo responsáveis pela difusão deste gênero na América. No entanto, paralelamente, surgia o trabalho pioneiro da Helle Tirlé na educação musical, que preconizava o uso da flauta doce como instrumento de iniciação musical. Paoliello (2007) afirma que Helle Tirlé se destacou por se a primeira a professora a se dedicar no ensino de flauta doce no país, lecionando flauta doce para crianças e jovens da escola Alemã “Corcovado” e oferecendo aulas em sua casa. Helle Tirlé foi responsável pelo surgimento de flautista no cenário da música nacional, foi professora do Conservatório Brasileiro de Música e publicou o método para iniciante “Vamos tocar flauta doce” baseado em canções folclóricas, que é muito utilizado até hoje. A partir desta época a flauta doce passou a ser utilizada nas escolas regulares brasileiras.

A inclusão da flauta doce na educação regular se deu como resultado do interesse pela música antiga, quando este era sensação na época nos anos 30, e pela sua fácil emissão sonora, com resultados imediatos no fazer musical individual e no coletivo. Esse instrumento tem uma presença evidente nas escolas regulares, pois é muito comum o seu uso como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem musical das crianças e jovens. Isso se deve “à sua iniciação técnico-musical ser acessível, além do baixo custo de aquisição de um modelo de estudante, para iniciantes em música” (Cuervo, 2004, p. 3). Segundo Paoliello (2007) a flauta doce se diferencia dos outros instrumentos de sopro devido a sua naturalidade, qualquer sopro produzido de diferentes maneiras se desenvolve em som neste instrumento. As questões técnicas e a consciência do diafragma não são necessárias para o contato inicial, embora um bom professor possa contribuir com bom conselhos técnicos que, certamente, influirão numa experiência estética mais prazerosa para os alunos.

As facilidades do uso da Flauta doce contribuem para a prática instrumental o que pode aumentar significativamente a qualidade da educação musical. O flautista inglês Hunt,

que introduziu a flauta doce nas escolas da Inglaterra, aponta benefícios do ensino desse instrumento pois, na relação do flautista com a música, esta ferramenta favorece o desenvolvimento dos ouvidos, olhos e dedos. Isso traz como consequências, portanto, a aquisição de habilidades técnicas importantes para o músico, tais como afinação, leitura musical e dedilhados (HUNT *apud* FREIXEDAS, 2015).

Há outros autores que corroboram o uso desse instrumento no processo de aprendizagem da música. Carl Orff dizia que a flauta doce é um instrumento adequado para as práticas de conjunto e para improvisação e recomendava o seu uso nos conjuntos instrumentais nos quais ela exercia o papel melódico de canções conhecidas. Além disso, dava importância para o cuidado na emissão sonora em aspectos como afinação e intensidade, pois são importantes para o desenvolvimento sadio do ouvido da criança (SANUY; SARMIENTO *apud* FREIXEDAS, 2015). Paoliello evidencia que a experiência do uso da flauta doce nas aulas de iniciação musical ultrapassa a leitura e execução musical, ajudando no desenvolvimento da criança, melhorando a capacidade de criação, memorização e concentração, exercita o físico, o mental e emocional das crianças. (2007, p. 32)

A preferência pela flauta doce soprano na educação regular tem se justificado pela sua facilidade de exploração no que diz respeito à embocadura, emissão sonora e dedilhados sendo estes os pontos que promovem, em curto prazo, uma prática instrumental individual ou coletiva e que contribuem para a potencialidade artística e pedagógica musical na escola regular.

As críticas relacionadas à inclusão da flauta doce na educação musical são preconizadas por professores de música e estudantes que, muitas vezes, vêem a flauta doce como um instrumento limitado do ponto de vista expressivo e de sua projeção sonora. Além destes aspectos, criticam o fato de que, em geral, ela é usada para a] vivência de um repertório com base tonal simples e arranjos pouco elaborados. Há nesta crítica um não reconhecimento da nacionalização deste instrumento e a descrença de que este instrumento possa ser tocado por qualquer pessoa. Tal resistência tem motivação direta em experiências mal sucedidas destes professores e alunos que, quando vivenciam a flauta doce na educação musical, tem um retorno musical inferior ao que se espera. O desconhecimento e despreparos desses professores são evidentes quando sequer sabem a diferença de uma flauta germânica para uma

barroca na prática instrumental, na sua relação com a história e digitação, bem como do problema de afinação que modelo germânico possui.

Os instrumentos utilizados nas escolas são baseados nos modelos de flauta barrocas, cuja técnica está definida desde o séc. XVIII. Se os professores desconhecem esta técnica, não ensinarão o instrumento corretamente, ainda que para iniciantes. Este é o motivo de encontrarmos inúmeros alunos tocando com postura incorreta, sem conhecer os dedilhados, a articulação e a forma de se respirar corretamente. E infelizmente, ao observarmos seus professores, constatamos que estes também não sabem. E ainda assim ensinam. (PAOLIELLO, 2007. p.40)

Esse um sintoma de um problema que paira sobre os cursos de formação superior. Os cursos de Bacharelados em flauta doce não são expressivos nas universidades brasileiras, assim como o uso da flauta doce nos cursos de Licenciatura em música não têm o seu merecido destaque. Essa realidade se reflete na atuação precária dos professores de música quando utilizam a flauta doce como instrumento pedagógico musical na educação básica pois, em geral, seu ensino é feito com base numa didática tradicional. Freixedas comenta que “Na maioria dos casos, as aulas são focadas em desenvolver resultados a serem apresentados em audições escolares. As aulas tendem a ser muito direcionadas, com muitos ensaios e repetições, ao invés de promoverem uma experiência rica” (FREIXÊDAS, 2007. p. 53).

A construção da concepção estereotipada da flauta doce leva professores e alunos a não estudarem a flauta doce mais profundamente e a não acreditarem no potencial do papel pedagógico que ela pode desempenhar na educação musical. Tal concepção nos apresenta a flauta doce como um “pré-instrumento” ou “subinstrumento” na educação musical, o que a coloca bem distante do papel artístico e histórico construído ao longo do tempo. Nesse sentido, Freixedas (2015) aponta que o ensino da flauta se instaura num ambiente onde “o que se observa, frequentemente, são alunos com problemas técnicos quanto à articulação e digitação, posição incorreta das mãos, falta de apoio para obtenção de uma boa afinação e qualidade sonora, repertório limitado a um determinado estilo, arranjos pobres etc” (PAOLIELLO, 2007. p. 55). Nesse sentido, Beineke (2003) aponta que no ensino da flauta doce, muitas vezes, matém os aspectos técnicos são mais privilegiados do que a compreensão musical, afastando o aluno e tornando o ensino de música sem pertencimento e significado



para aprendizagem musical. O foco é a aula de música e não aprender a tocar flauta doce sem uma consciência musical.

### **2.1-Experiências didáticas e metodologias criativas com a flauta doce**

No artigo, “A prática coletiva da flauta doce no contexto do ensino superior: uma investigação de três grupos musicais ligados à universidades” (2015), de Laís Figueroa Ivo, norteou o projeto com a pesquisa de iniciação científica que investigou o desenvolvimento do aprendizado da flauta doce como instrumento principal nos espaços coletivos de música de três universidades: Flauta de Bloco (UFPE), Flautarium (UFRGS) e Grupo de flauta doce da UFU. A pesquisa traz um relato sobre as contribuições que o ensino da flauta doce traz tanto do ponto de vista da aprendizagem musical como extramusical. A pesquisa afirma que os alunos chegam a um melhor desenvolvimento geral, bastante significativo, mesmo quando comparado com outras propostas de ensino igualmente importantes.

Em 2010, as autoras Luciene Cuervo e Juliana Pedrini, escreveram o artigo “Flauteando e Criando: experiências reflexões sobre a criatividade na aula de música” que consiste em apresentar e discutir propostas que utilizam a Flauta Doce como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento da musicalidade dos alunos da educação básica: pública e privada. A criatividade e a afetividade são pontos que as autoras, Luciene Cuervo e Juliana Pedrini, levam em consideração na experiência dos alunos na prática Flauta Doce e, a elas propõem compreender a flauta não apenas como um instrumento rico em potencialidades em projetos musicais, mas, sobretudo para como ferramenta para o desenvolvimento de sua musicalidade, auto-estima e integração sócio-cultural.

O artigo “Criação musical com a Flauta Doce: Uma experiência com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA.” (2015), de Thaynah Patrícia Borges Conceição Pinheiro e de Jefferson Aloysio de Melo Luz, tem por objetivo evidenciar a imersão dos alunos na iniciação da linguagem musical, na ressignificação das práticas educativas pela Flauta Doce, bem como nas propostas embasadas em estudos de SWANWICK (2003), FRANÇA (2012), BRITO (2011), BEINECKE (2003), que priorizam três eixos fundamentais e complementares: criação, execução e apreciação. O desenvolvimento dos alunos vêm a partir de ambientes que favorecem a criação coletiva e a

relação entre eles, proporcionando uma construção musical democrática, onde todos têm participação. Os autores apontam que a flauta doce é um instrumento essencial para processo de criação nas aulas de música na educação básica, contribuindo para um fazer musical ativo e significativo para ambas as partes: professor e aluno.

Viviane Beineke também organizou um livro que reúne diversas canções brasileiras com arranjos para flauta doce, voz e percussão, com textos explicativos sobre os ritmos, folguedos e danças, que se chama “Flauteando pelos cantos do Brasil” (sem data). O material se propõe a expandir o repertório para o ensino da flauta doce no ambiente escolar, mais precisamente no fundamental 1, visando as práticas coletivas que priorizam as diversas habilidades instrumentais e musicais dos alunos no fazer musical.

O artigo “Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula Música na Educação Básica” (2012), de Luciana Aparecida Schmidt dos Santos e Miguel Pereira dos Santos Junior, trata de uma experiência pautada no método Suzuki, onde a família é valorizada no processo de aprendizagem das crianças, ou seja, os pais como motivadores e estimuladores no aprendizado da criança. Este trabalho aborda o ensino da flauta de maneira eficaz, com ideias simples e criativas, proporcionando às crianças experiências que incluem técnicas da flauta doce com uma abordagem didática na qual a ludicidade está presente. Os aspectos envolvidos nestas atividades são: de postura e disciplina; atividades de apreciação e contextualização; atividades de articulação, atividades de afinação, atividades de leitura e notação musical; atividades de interpretação, improvisação e composição. As crianças são levadas a conhecer a totalidade deste instrumento no plano histórico, pedagógico e artístico, envolvendo os três sujeitos nesta relação educativa: professor, família e aluno.

O livro “Lenga la Lenga: Jogos de mãos e copos” (2006), de Viviane Beineke e Sergio Paulo Ribeiro de Freitas, é uma coletânea de brincadeiras e brinquedos tradicionais, presentes na cultura da infância, publicada pelo projeto de produção de material didático do núcleo de Educação Musical - NEM da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis. O livro apresenta um vasto repertório que compõem gêneros musicais, canções de maracatu, de Bumba-meu-Boi, de Boi-de-mamão e de capoeira, além disso, roda de verso, parlendas, formula de escolha, jogos de mãos e de copos e brinquedos cantados. O livro visa a pesquisa do repertório da cultura da infância e a difusão deste repertório com jogos de mãos e copos criados pela autora e colaboradores. Embora não seja um método voltado para o ensino da Flauta Doce, os autores sugerem o uso da Flauta Doce como instrumento de percussão em

alguns brinquedos cantados, exploração nunca vista em métodos convencionais de ensino deste instrumento.

O “Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano” (2008), de Renate Weiland, Ângela Sasse e Anete Weichselbaum, é um método de ensino de flauta doce produzido pelas professoras do curso PPGM da Universidade Federal do Paraná- UFPR, que consiste no ensino de flauta que priorize não só o instrumento, mas ideias colaborativas que possibilitam o desenvolvimento musical a partir da concepção de Swanwick, o modelo C(L)A(S)P: composição, literatura, apreciação, habilidades técnicas e performance, que permeiam a composição, literatura, apreciação musical. Os exercícios propostos desenvolvem gradualmente as habilidades técnicas do instrumentista a partir de atividades de composição, de improvisação, no repertório da cultura infantil, na leitura musical das músicas criadas pelos alunos nos jogos de escuta e repetição e nas possibilidades de uso da flauta doce: soprano, contralto e tenor. O caminho que se constrói ao longo desse método até o seu fim leva o aluno a experimentar repertório, em grande maioria, da cultura da infância propostos em duos, trios e quartetos de flautas, em gêneros variados, tais como baião, coco etc. Ele também mergulha superficialmente em técnicas estendidas, como glissandos, em exploração de sons não convencionais e algumas partituras gráficas.

A seguir, apresento um trabalho musical de consistência impar no cenário da educação musical, que vem servindo de exemplo de metodologias educativas para profissionais da música que trabalham com a Flauta doce na educação regular.

Os Flautistas da Pro Arte é um projeto desenvolvido pelas educadoras musicais Tina Pereira e Claudia Ernest Dias, que teve seu início em 1989 nos Seminários de Música Pro Arte Este trabalho, cujo objetivo é ensinar a música através do ensino de flauta doce com um repertório pautado na Música Popular Brasileira, se utiliza de práticas coletivas para desenvolver uma proposta na educação musical. O cerne do trabalho é percorrido, antes de tudo, por uma pesquisa de compositores do cenário da MPB feita por Tina e Claudia, depois disso é escolhido um para pesquisar, estudar, ensaiar e criar um trabalho para apresentar um espetáculo a partir da coleta e seleção de músicas deste compositor. A dinâmica da construção deste trabalho é consolidada no decorrer do ano, com ensaios semanais de 4 horas, maratonas aos finais de semana e aulas com professores renomados que são convidados para um trabalho técnico mais aprofundado, em prol de apresentações em espaços e palcos públicos, tais como Teatro Tom Jobim, Teatro Carlos Gomes, Sala Cecília Meireles, Escolas Municipais, Lonas

culturas, dentre outros. Assim se desenvolve o trabalho pedagógico musical e artístico para musicalizar crianças, adolescentes e jovens desde 1989.

Esse trabalho deu oportunidade a pequenos e grandes flautistas de vivenciarem muitos momentos de estudo de grande compositores da Música Popular Brasileira e mergulhar, muitas vezes, na história de vida e das músicas contadas pelos próprios compositores homenageados, por exemplo: Edu Lobo, Guinga, Egberto Gismonti, etc. Além disso, o aprofundamento nas obras de compositores renomados já falecidos, tais como Noel Rosa, Vinicius de Moraes, Villa-Lobos, Lamartine Babo, Baden Powell, dentre outros.

Outro assunto não menos importante no trabalho de música de Tina e Claudia, é o fato delas incluírem o canto e corpo como ferramentas pedagógicas musicais e de expressão nos números coreografados, muitas vezes, sincronizados e de forma teatral.

Para ilustrar essa passagem, Silva cita Tina onde ela comenta sobre essas dimensões:

Sabe, eu acho muito fácil você destrambelhar pra um outro lado e achar que o mais importante é ensaiar uma coreografia que não tenha nada a ver com eles tocando e tirar o foco da música. A não ser, que eu acho, que seja um trabalho mesmo multidisciplinar, que queira formar crianças que tocam, dançam, isso, isso e aquilo. Eu acho que tem que ser intensivo em cada coisa, não só uma coisa só pra aparecer no show (PEREIRA, 2008, *apud* SILVA, 2007, p. 22)

Ao longo dos anos Os Flautistas da Pro Arte passou por algumas transformações para atender as demandas do seu próprio crescimento e da urgência de se adequar ao repertório mais rebuscado que vinha pela escolha dos compositores homenageados. Os Flautistas da Pro Arte, hoje, é um projeto com dois grupos de músicos: um se chama os Pequenos Flautistas da Pro Arte, outro se chama Orquestra de Sopros da Pro Arte. O primeiro grupo é dedicado aos flautistas mais novos, com uma vertente mais teatral, cheio de movimentações e um maior número do uso do corpo nos espetáculos. O segundo grupo, que carrega a carga da palavra orquestra no nome e, com isso, todo o seu simbolismo, se volta para um trabalho mais concertista devido a sua formação mais eclética, possibilitando outras sonoridades timbrísticas: trompetes e flugelhorn, trombones altos e tenores, sax soprano, alto, tenor e barítono, flautas doces e transversas, piano, violão, cavaquinho, clarinetes e clarones e canto. Os pequenos e grandes músicos são oriundos de diversos lugares do Município do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e Paquetá, sem fugir das diferenças das raízes culturais ou grupos sociais.

Atualmente, com o falecimento da maestrina Tina Pereira, Os Pequenos Flautistas da Pro Arte estão sob a direção musical de Bebel Nicioli, Bruno Jardim, ambos ex-alunos dos Flautistas da Pro Arte, e Cláudia Ernest Dias. A Orquestra de Sopros da Pro Arte é dirigida por Cláudia Ernest Dias, Lourenço Vasconcellos e Raimundo Nicioli.

Tina Pereira, uma flautista que se dedicava ao repertório barroco e foi musicista formada no Instituto ORFF, em Salzburg-Áustria, passou a vislumbrar a importância da música popular brasileira para educação musical. Nesse sentido, ao retornar ao Brasil no fim da década 1980 depois dos seus estudos na Áustria, Tina passou a dar aulas de flauta doce nos Seminários de Música Pro Arte onde, posteriormente, passou a utilizar em suas aulas a prática de conjunto de flautas. Silva (2007) comenta em entrevista que o primeiro repertório a ser trabalhado por ela foi de música japonesa:

Foi assim: eu tinha alguns alunos, e veio parar na minha mão um livro de música japonesa com canções muito apropriadas, muito adequadas pra flauta doce e muito bonitas, tudo na pentatônica. Então, eu dei uma música pra cada aluno meu estudar. E aí, como eu vi que estava ficando bacana, eu comecei a fazer acompanhamento pra essas músicas. Tudo com bordões, com quintas e tal no xilofone. Então, um tocava pro outro. Aí, quando ele acabava de tocar flauta, ele pegava o xilofone, acompanhava o outro. Então, foi toda uma coisa seguida, sem parar. Ficou tipo uma suíte de músicas japonesas, e no final eles tocaram o Hino Popular do Japão, que é uma melodia muito linda que eu tinha aprendido na Áustria, porque uma das colegas minhas era japonesa (PEREIRA, 2008, *apud* SILVA, 2007, p. 21).

Silva (2007) aponta que esse trabalho foi um marco nos Seminários de música, pois a prática musical não seguiu o mesmo modelo dos eventos da escola. Esse momento desencadeou um movimento da Tina que foi se dedicar à pesquisa das músicas nordestinas para flauta doce e, posteriormente, fez o mesmo processo com as canções de Dorival Caymmi.

## 2.2-Métodos de flauta doce

O livro de Elisabeth S. Prosser, “Vem comigo tocar flauta doce” (1995), além de ter composições da autora e de alunos, ele tem o foco no desenvolvimento gradual das notas na flauta doce baseada nas canções de diferentes países. É a partir das brincadeiras que o trabalho discorre sobre os fundamentos da música de forma dinâmica. Assim, a leitura musical, técnica do instrumento, o sopro, a composição e sonorização de histórias podem ser usados para diferentes idades sendo direcionado tanto para musicalização nas escolas regulares, em atividades para aulas em grupo ou individuais. Ele propõe o estímulo a criação de letras para melodias apreendidas e na construção de instrumentos de sopro. A descoberta e o prazer são sempre incentivados nas etapas de evolução dos alunos.

O livro “Vamos tocar flauta doce. V. 1” (1970), Helle Tirlle, apresenta uma organização gradativa das notas da flauta doce através de repertório infantil e folclórico. O método conduz o aluno em todas as etapas de evolução de melodias a duas vozes na flauta.

O “Método para tocar la flauta dulce soprano” (1985), de Helmut Monkemeyer, é um livro que, inicialmente, se dedica a orientar o flautista sobre as questões técnicas da Flauta desde o primeiros passos, tais como afinação, articulação, sopro, respiração e posição dos dedos. Posteriormente, este método nos conduz ao desenvolvimento técnico a partir dos exercícios gradativos de apreensão das notas, das figuras rítmicas, dos sinais de ligação e de pausas, que se apresentam antes e nas músicas propostas pelo livro na forma de solo ou em duos. O repertório é composto por canções folclóricas do Brasil e de outras nacionalidades, bem como peças do século XV a XVIII.

O livro de Mario Mascarenhas, que se intitula como “Minha doce flauta. V.1” (1978), apresenta inicialmente orientações técnicas, tais como postura, embocadura, respiração, sonoridade e articulação. Ele traz o enfoque da leitura musical, símbolo musical e sugestões para o professor. Assim como a flauta doce a duas vozes, ele inclui o uso da voz na instrumentação. As músicas são organizadas por nível de dificuldades técnicas, canções folclóricas e canções da própria autora. Ela orienta o livro para crianças de 6 a 9 anos, em atividades em grupo.

Maria Lúcia Cruz Suzigan e Fernando Mota (2001), em seu livro para flauta doce que se intitula como “Método de iniciação Musical flauta doce, V.1” apresenta um

desenvolvimento técnico a partir de orientações como a posições dos dedos, postura para segurar e tocar flauta, posições das notas na flauta e notas na pauta. Os exercícios técnicos são organizados por ordem de dificuldade que se expressam dentro de um repertório infantil, da música popular, do folclore brasileiro e desenvolvido pelos autores. O livro acompanha um CD de playback com base das músicas propostas pelo livro, para ajudar o flautista na execução instrumental.

A análise das experiências didáticas e de métodos encontrados na revisão de literatura foi fundamental para conhecer as práticas musicais que estão sendo desenvolvidas na educação regular, bem como compreender o desenvolvimento técnico presente nos métodos de flauta doce. Este trabalho entrou em consonância com os objetivos específicos deste trabalho e me levou a entender a relação pela qual as metodologias pesquisadas poderiam se aproximar de uma prática voltada à cultura infância. Concluo que, em linhas gerais, o uso da flauta doce na educação regular contribui significativamente para o desenvolvimento musical das crianças e é uma prática consequente na educação musical, porque convida os alunos a vivenciarem um ensino musical aliado a um instrumento em práticas pedagógicas criativas. Mas com relação à imersão na cultura da infância, as metodologias se restringem apenas ao repertório do folclore brasileiro e canções infantis do Brasil e de outras nacionalidades.

No entanto o que se observa diante de uma proposta que se aponta para contribuir para a imersão na cultura da infância pelas crianças, poucas metodologias se interessam por essa temática, por exemplo, o livro “Lenga Lenga: Jogos de mãos e copos” (2006), de Viviane Beineke e Sergio Paulo Ribeiro de Freitas, e o livro “Flauteando pelos cantos do Brasil”. Estes materiais, ambos produzidos pela Viviane Beineke, nos apresentam um envolvimento direto com o repertório de brincadeiras cantadas e ritmadas, parlendas, rodas de versos, fórmulas de escolha, jogos de mãos e de copos assim como o uso de diferentes gêneros musicais. Tais enfoques trazem para a educação musical uma aproximação da cultura popular que, por sua vez, faz sentido para a concepção de cultura da infância, proporcionando às crianças de hoje um resgate de sua natureza brincante, criativa e musical, e permite a ela que venha a se desenvolver integralmente, e na convivência com seus pares.

O cenário que envolve a prática de flauta doce e a cultura da infância nos permite entender algumas temáticas emergentes relativas ao ensino comprometido com provocações do ser criança nos fazem refletir sobre o perfil do profissional que ensina flauta doce como

aquele professor que busca se aprofundar tanto na cultura da infância como no alto desempenho técnico no instrumento.



## **CAPÍTULO 3**

### **O ENSINO DA FLAUTA DOCE É AULA DE MÚSICA**

A flauta doce como ferramenta pedagógica nos leva a diversas dimensões do aprendizado em música, favorecendo o aprofundamento teórico, prático, histórico, criativo e artístico. Swanwick (1994) aponta que o estudo de qualquer instrumento desenvolvido de forma musical provoca uma aproximação dos conceitos musicais quando estes são contextualizados na prática instrumental. Apropriações da escrita e leituras analíticas, por exemplo, assim como o desenvolvimento do ouvido musical de forma intuitiva nas práticas com a flauta doce, ou seja, o “tirar de ouvido”, podem colaborar com as fazer musical baseada na fluência da audição. Sendo o principal objetivo da educação musical a consciência auditiva, podemos afirmar que, segundo os princípios deste autor, o ensino da flauta doce pode, e deve, estimular e desencadear um aprofundamento musical mais elevado em diversas dimensões.

A prática instrumental ela é necessária para o desenvolvimento musical o que é de responsabilidade do professor estimular, assim como outros tipos de atividades musicais que venham proporcionar o fazer musical onde tenha música, “a aula não terá sentido se nela não houver música, e música significa satisfação e controle da matéria, consciência e expressão, e quando possível, o prazer estético da boa forma” (SWANICK,1994, p. 13). As práticas instrumentais devem ser promovidas visando tornar as aulas mais afetivas, significativas e participativas para fortalecer relação do professor com o aluno, no qual o professor, através da sua sensibilidade e abertura é o responsável pelo avanço do aluno, respeitando a sua liberdade de escolha do conteúdo que vale a pena estudar. Segundo Swanwick (2011) essa relação deve conter a presença de um sentimento de pertencimento que precisa ser vivenciado na aula de música, para busca mútua da satisfação da consciência humana. Para além das questões técnicas e de teoria musical, no ensino do instrumento, bem com o envolvimento com a música somente em experiência quase música, deve-se levar em conta atividades musicais que priorizem o envolvimento consciente com objeto musical no fazer musical, possibilitando que professor acompanhe todas as etapas no processo de ensino aprendizagem, do sujeito com a música, pois o objetivo é o envolvimento direto com a música.

O ensino da flauta doce nas aulas de música pode proporcionar um deleite no encontro com as possibilidades artísticas que vão para além do conhecimento musical, isto é, apreensão e leitura de códigos musicais pela partitura. O fator artístico é tão importante quanto o fator musicalização, pois é nessa relação de complementação que vislumbraremos os benefícios da música pelos alunos, tais como a performance, repertório, concepção e realização, letramento e experiência coletiva, na tentativa de unir esses dois polos na educação musical para “que os alunos tenham uma visão do instrumento por inteiro” (PAOLIELLO, 2007. p. 33). Embora a educação musical não se volte à formação de músicos na escola básica, compreende-se que o ensino musical, aliado a algum instrumento, fortalece não só o aprendizado do aluno nas questões que perpassam a criatividade, sensibilidade e a integração, mas permite que os alunos tenham o benefício trazido pelo estudo do instrumento. Ou seja, “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical” (SWANWICK, 2016, p. 1). Enquanto a isso, Paoliello aponta os benefícios que esse instrumento pode oferecer:

A utilização da flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada, por proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita ainda a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças (PAOLIELLO, 2007, p.32).

No Brasil, há muitos livros didáticos para o ensino da flauta doce. A grande maioria deles é destinada exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades de execução e de leitura musical, características do ensino de música tradicional. Em busca de abordagens menos tecnicistas e mais colaborativas, que priorizassem o aluno em todas as etapas do processo de aprendizagem deste instrumento e que favorecessem o seu desenvolvimento integral, alguns autores criaram novos livros nos quais estão presentes sugestões didáticas que visam o aprimoramento do ensino.

É certo afirmar que a flauta doce é um instrumento que permite uma diversidade de modos de utilização, inclusive como um instrumento de percussão. Mas o que motiva a nossa abordagem metodológica é um ensino criativo e reflexivo, dentro de uma proposta de resgate a difusão da cultura da infância, bem como o alargamento das possibilidades de uso da flauta doce na formação integral de crianças e jovens estudantes da escola básica.

A proposta desta pesquisa é coletar dados e conhecer experiências didáticas com o uso da flauta doce na educação básica, que contribuem para construção em prol da cultura da criança.

A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo, com bases em materiais já elaborados na literatura musical. A investigação bibliográfica consiste em leituras das publicações brasileiras acerca da flauta doce, com um olhar analítico dos materiais coletados.

Em meio a diversas fontes relacionadas ao ensino de Flauta Doce e entendendo toda contribuição de produção de conhecimento e prática para a Educação Musical, fez-se necessário agrupar os artigos e métodos que visam o ensino de flauta doce na educação básica que utilizam elementos da cultura da criança. Para isto recorri ao banco de dados de Flauta Doce produzido pela Universidade Federal de Uberlândia, Núcleo de performance e práticas interpretativas em Música, que pesquisou entre 2010 e 2013, todos os materiais publicados a partir do ano 2000 totalizando 84 trabalhos de estudos sobre a Flauta Doce em eventos científicos, artigos publicados em periódicos da áreas de música e pesquisas disponíveis em bibliotecas digitais de Instituições de Ensino Superior.

As produções coletadas para este trabalho seguem a conformidade dos preceitos iniciais que nortearam a pesquisa levantada por mim, tais como o uso da Flauta Doce que visa uma prática instrumental baseada na cultura da infância; além disso, qual repertório vem sendo utilizado nas metodologias; e análises de metodologias que utilizam a Flauta Doce na promoção de um ensino de música significativo e global. Tais pontos me levaram a delimitar a revisão de literatura em torno de 14 artigos que descrevem experiências com a Flauta Doce no ensino fundamental da educação básica. Desses 14 artigos apenas 8 artigos apresentam características que se encaixam nas premissas propostas por mim e considerados para o debate bibliográfico que consiste esta revisão.

### **3.1-PIBID-MUSICA UNIRIO: Orquestra de Flauta da EMFA**

A Orquestra de Flautas doce da EMFA (Escola Municipal Francisco Alves) surgiu a partir de uma aula individual de flauta, para um aluno especial e apaixonado por música. Esse contato aconteceu no primeiro semestre de 2014 no meu estágio curricular. A medida que fui desenvolvendo as minhas atividades como estagiário, surgiu o Patrick com sua flauta austríaca pedindo para ter aula de flauta e assim aconteceu ao longo de todo o semestre. Estas aulas repercutiram significativamente pela escola, muito por conta do interesse e desenvolvimento do Patrick com a música e com a flauta, a ponto de uma mãe se solidarizar e comprar aproximadamente 30 flautas de R\$ 1,99 para que eu utilizasse como quisesse. Embora as flautas doadas fossem de péssima qualidade, juntamente com outros bolsistas Pibid, conseguimos desenvolver uma orquestra de flautas doce com alunos do primeiro e segundo anos, fazendo uma prática pedagógica baseada na interpretação de canções infantis, na técnica do instrumento e na movimentação corporal.

Ao decorrer do tempo a orquestra recebeu alunos de outros anos, tais como 4 e 5 ano, muito por conta do seu sucesso na apresentação de final de ano. Após a entrada destes alunos, a orquestra alcançou outros patamares de expressão e produção musical, possibilitando desenvolver o fazer musical mais voltado para realidade do aluno, introduzindo instrumentos de percussão que eles conheciam e instrumentos de percussão não convencionais, que eram produzidos coletivamente com todos os flautistas. Essa nova formação deu oportunidade para a orquestra desenvolver um repertório voltado não só para as músicas infantis, mas também, para as músicas da cultura popular.

Os instrumentos de percussão possibilitaram maior significado no repertório musical da Orquestra, contagiando e envolvendo os alunos para com os gêneros vivenciado nos ensaios e apresentações, tais como baião, igexá, afoxé, jongo, côco, samba de roda. Todos esses gêneros musicais, na tentativa de tornar as aulas significativas, eram explicados em histórias, interpretações das letras das músicas e contribuições dos alunos sobre relatos de experiências pessoais.

O trabalho pedagógico na orquestra de flautas se intensificou quando passamos a vivenciar outras formas fazer musical, a percussão corporal. Nesse contexto trabalhamos

modos diferentes de produção dos sons, e os acrescentamos ao nosso fazer musical em apresentações, utilizando a percussão corporal, a percussão convencional e não convencional além da flauta doce.

Posteriormente a este processo de consolidação do projeto da Orquestra de Flautas dentro do projeto Pibid na EMFA, percebi a urgência de trabalhar um repertório que falasse a língua dos meus alunos, das crianças, que pudesse envolvê-los mais com a natureza brincante e atraí-los para uma cultura que eles não vivem na escola. A imersão nos brinquedos tradicionais da infância, os brinquedos sonoros, que vão dos brinquedos cantados aos brinquedos ritmados, possibilitou um estreitamento mais vivo e dinâmico na minha proposta pedagógica musical com eles. O fato de levar um repertório de brinquedos e brincadeiras musicais proporcionou uma abertura significativa para exploração dos conteúdos musicais. Por um lado, trabalhamos o entendimento de figuras rítmicas, símbolos gráficos, notas musicais, partitura não convencional e convencional, parâmetros sonoros e, por outro lado, vivenciamos atividades de improvisação, criação em músicas, atividades colaborativas com a flauta doce, atividades de escuta e paisagem sonora, etc. A proposta foi envolvê-los para aprofundamento e apreensão dos conteúdos musicais a partir das musicais tradicionais da infância passando também por atividades de criação visando mantê-los sempre conectados num ambiente lúdico interativo que caracteriza a cultura da infância.

Abaixo descreverei algumas atividades que utilizo na orquestra de flautas para a apropriação dos conteúdos músicas a partir das brincadeiras tradicionais da infância.

**Aquecimento de dedos:** Em todas as atividades com a flauta doce, busco sempre começar, inicialmente, com um aquecimento das mãos. A cantiga da infância, o Pom pom pom, que é um brinco, nos propõe essa vivência de elementos surpresas, com a finalidade de trabalhar os movimentos dos dedos para ajudar na digitação das notas na flauta doce. A música acontece individualmente, em dupla e em roda grande[.] Primeiramente, com em duas mãos espalmadas e, em cada parte da música, batem dois dedos representando o movimento que cantiga propõe, até quando encontram-se os dedos médios e se cumprimentam. A música se desenvolve assim: *Pom pom pom* ( os polegares), *Quem será?* ( mindinhos), *Dona mariquinha* (indicadores), *Pode entrar!* ( anelares), *oléoléolé* ( dedos médios que se cruzam)

e *olê olê olâ* (dedos médios que se cruzam). *Alô cumpadre!! Alô Cumadre!!* (enquanto se comprimentam as crianças mandam beijos e encostam as postas dos dedos médios).

**Bambolê**: O bambolê é um brinquedo milenar que faz parte dos brinquedos tradicionais da infância e é praticado pelas crianças desde a Grécia, onde foi desenvolvido. O uso desse brinquedo propõe a orquestra de flautas o trabalho e o desenvolvimento de habilidades musicais a partir dos gestos expressivos, tais como improviso e criação de música utilizando o silêncio e a escala pentatônica, e o aprofundamento na notação musical não convencional.

Os bambolês utilizados na minha prática pedagógica são desmontáveis, contendo 5 partes em cores diferentes (azul, branco, vermelho, amarelo e verde). Estabelecemos alguns códigos para representar sons e silêncios. Uma das possibilidades foi a representação das alturas por cores. Cada cor representando uma nota e como o bambolê desmontável tem 5 partes, pudemos trabalhar com escala de 5 notas, a escala pentatônica. O silêncio foi representado por um gesto expressivo (quando abaixo o bambolê do peito em direção ao pé). Os bambolês são espalhados pela sala e organizados em fileiras de cores, para que as crianças se sentem dentro do círculo dos bambolês. As atividades se desenvolvem a partir da regência que é revezada por mim e por outros flautistas, quando seguramos os bambolês a frente da orquestra. As explorações das notas acontecem quando o regente utiliza as mãos nas cores e as explorações dos ritmos das notas vêm através dos gestos expressivos, ou seja, movimento dos braços para demonstrar as articulações e as durações das notas.

**O jogo de canos**: Derivado do jogo de bambus praticado pelos indígenas da América Central, é uma atividade que utilizo com a música Guerreiros Nagô, que faz parte da música tradicional da infância. Ao unir o brinquedo cantado com uma prática cultural, os alunos são levados para a vivência e exploração rítmica em movimentos sugeridos pela melodia da música. A música Guerreiros Nagô é tocada pelos flautistas que se dispõem em círculo em torno dos jogadores.

A métrica é representada pelo movimento das crianças durante o pular sobre os canos. Enquanto quatro jogadores sentados seguram as pontas de grandes bambus (dois a dois cruzados), duas crianças em pé pulam colocando um pé entre dois canos exatamente no momento em que os jogadores sentados afastam os canos paralelos.

O desenvolvimento dessa atividade acontece com oito jogadores, sendo quatro jogadores em pé e quatro sentados, segurando os canos. Os flautistas que seguram os canos em duplas num formato de cruz fazem movimentos de abrir e fechar conforme a pulsação da música. Os quatro flautistas que pulam fazem movimentos de pular, conforme a métrica da música, se beneficiando do fechar e abrir dos jogadores que estão sentados manipulando os canos. Assim, o jogo se desenrola e leva os alunos a desenvolverem algumas competências musicais, tais como a escuta atenta, o sentido métrico, o impulso corporal visando a manutenção do ritmo.

**Bambu tirabu:** Outro brinquedo sonoro que a orquestra prática é o brinquedo cantado Bambu tirabu, que é procedente da Bahia. Este brinquedo é uma canção de roda que se desenvolve através da atividade de chamada. A medida que os flautista vão tocando a melodia da música na flauta doce e outros alunos da orquestra cantam a música virados para dentro da roda de mãos dadas, em um determinado tempo, a letra da música sugere o nome de uma criança da roda. Esta se vira para fora da roda sem soltar as mãos, o que faz com que os braços se entrelaçam. Isso se repete sucessivamente até que todas fiquem entrelaçadas e viradas para fora. Na última repetição, ao invés de falar o nome da última criança a ser chamada, todos cantam “Todo mundo para ser bambu” e todos se viram para dentro. A título de curiosidade segue a letra da música: *Bambu, tirabu- Aroeira manteigueira- tirará* (nome da criança)- *para ser Bambu*. Esse brinquedo cantado é sempre requisitado pelos flautistas, pois contribui para descontrair e alegrar o ambiente.

Todas as atividades descritas, incluindo outras que não citei no texto acima, proporcionam um envolvimento com os conteúdos musical e a prática. A ideia de juntar o trabalho da flauta doce com o repertório de brinquedos e brincadeiras sonoras tradicionais da infância traz para a escola a criança brincante que vive fora dela, fortalecendo as oportunidades de aprendizagem musical. O resgate e a difusão da cultura da infância nos direcionam para uma educação musical voltada para as crianças que, de maneira prazerosa, levando sentido de pertencimento através das brincadeiras musicais e atividades criativas e colaborativas com a flauta doce, fortalecem o aprendizado integral em música.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema sugerido por este trabalho me oportunizou aprofundar e refletir sobre a criança, a construção do conceito de infância, as brincadeiras musicais tradicionais da infância, as metodologias criativas e colaborativas com a flauta doce, o que pode contribuir para o entendimento sobre o desenvolvimento da criança em toda sua inteireza.

Ao analisar as diferentes publicações sobre o tema da minha pesquisa, pude compreender e conhecer os materiais existentes na literatura que descrevem como trabalhar a flauta doce de forma criativa e colaborativa com as crianças de diferentes idades e as possibilidades de repertórios da música tradicional da infância.

Nesta pesquisa constatei que a cultura da infância que existe nos ambientes cotidianos da criança, não é transportada para dentro da sala de aula nas práticas metodológicas que utilizam a flauta doce com o repertório tradicional da infância. No entanto, algumas propostas metodológicas tem o potencial de realizar provocações do ser criança para o brincar, para a sutileza, para o amor e carinho, para o olhar, para o abraço, para o sorriso, enfim, para a liberdade de expressão e aprendizado musical entre elas. Mesmo assim, os espaços e os territórios para que isso aconteça são escassos e pulverizados.

Através da minha experiência no PIBID, pude perceber que esses espaços podem estar dentro da escola, trazendo a criança brincante da rua para aprender música através de brincadeiras musicais tradicionais da infância. Com a finalidade de demonstrar a minha experiência e contribuir para o professor da educação básica, proponho os exemplos de atividades adaptadas por e utilizadas com os alunos da orquestra de flautas doce da EMFA (Escola Municipal Francisco Alves).

Acredito que o que ofereço aqui sobre a minha experiência não deva ser levada como um cardápio para outros espaços escolares, pois a proposta é sugerir uma prática pedagógica atrelada ao repertório musical brincante contextualizada no modo de ser da criança dentro da cultura da infância.

Por fim, esta monografia poderá instigar os professores de música da educação básica a se entusiasmarem por adotar uma pedagogia na educação musical que seja voltada para natureza da criança e para o desenvolvimento da sua inteireza com o aprendizado musical, pautado nas brincadeiras musicais tradicionais da infância. . .



## REFERÊNCIAS

- AZOR, Gislane Natera. *Música nos anos iniciais do ensino fundamental* (dissertação): perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis. Florianópolis/SC, 2010.
- BEINEKE, Viviane et al. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XV, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp)>. Acesso em: 09 jan. 2015.
- BEINEKE, Viviane. Flauteando pelos cantos do Brasil. Disponível em: [http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt\\_sala.php?titulo=Flauteando%20pelos%20do%20Brasil%20-%20Xote&mostra=titulo](http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt_sala.php?titulo=Flauteando%20pelos%20do%20Brasil%20-%20Xote&mostra=titulo). Acesso em: 29 setembro 2016.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paul: Petrópolis, 2003
- COELHO, Maria das Graças Pinto, CORDEIRO, Sandro da Silva. *DESCORTINANDO O CONCEITO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA: DO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Anais Universidade de Uberlândia- MG, 2006 p. 882-889
- CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.p. 01-18
- FREIXEDAS, Claudia Maradei. *Caminhos criativos no ensino da flauta doce*. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2015.
- FURLANETTO, Beatriz Helena. *Infância em pauta: um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores*. Curitiba: PUC/PR, 2006.
- LIRA, Ilma. *Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira*. 1984. 106 f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Departamento de Música da Universidade de York, Inglaterra, 1984.
- MASCARENHAS, Mario. *Minha doce flauta doce*. V. 1. Rio de Janeiro: Vitale, 1978
- MONKEMEYER, Helmut. *Método para flauta doce contralto*. São Paulo: Ricordi, 1985.
- PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- PRO ARTE - SEMINÁRIOS DE MÚSICA. Disponível em <<http://www.proarte.org.br>>.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Vem comigo tocar flauta doce!: manual para flauta doce soprano*. vol. 1. Brasília: Musimed, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, In M.J. Sarmiento e A. B. Cerisara (org), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Trad. de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/ensino\\_instrumental.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm) Acesso em 10 de outubro de 2016