

## Uso da flauta doce no ensino médio: Relato de experiência sobre a escolha de repertório na educação musical

Juliana Rigon Pedrini  
Colégio de Aplicação UFRGS

Rafael Rodrigues da Silva  
Colégio de Aplicação UFRGS  
rafaelsilva.pr@gmail.com

**Resumo:** Este relato de experiência tem por objetivo refletir sobre a importância da escolha de repertório na Educação Musical e trazer experiências que possam servir de referência para a construção da sua própria metodologia, a seleção do seu próprio repertório. O texto é dividido em *histórico da questão do repertório na Educação Musical* e o relato propriamente dito, *a flauta doce no Ensino Médio do CAP*. Essa experiência demonstrou que é possível, a partir do repertório, se aproximar ainda mais dos alunos, promover uma aula de música mais significativa, assim como a importância de os alunos terem um instrumento musical em casa.

**Palavras chave:** Flauta Doce, Ensino Médio, Repertório

O presente texto parte das experiências em Educação Musical no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Porto Alegre e da reflexão sobre a produção acadêmica para refletir sobre as diferentes maneiras de lidar com a delimitação de repertório no campo da Educação Musical. Nossa intenção é demonstrar que as diversas correntes em Educação Musical ao longo da história eram também marcadas ou mesmo potencializadas por oposição aos critérios para definir o repertório trabalhado, e não somente as questões metodológicas de maneira pura. O texto é dividido em duas partes, sendo a primeira uma análise sucinta da história da Educação Musical no Ocidente a partir do século XIX, pela perspectiva das mudanças nos critérios para constituir o repertório trabalhado e, a segunda, uma reflexão sobre a experiência como professores da área de Educação Musical do Colégio de Aplicação da UFRGS, no ano de 2008, em Porto Alegre, com a proposta de ensino de flauta doce para as turmas de Ensino Médio.

A maneira pela qual os educadores têm selecionado o repertório a ser trabalhado em aula mudou desde o começo do século XIX. Se na primeira metade do século XX um professor de música podia considerar-se preparado para a aula com um livro de hinos pátrios, outro de canções folclóricas e algumas coletâneas dignas de nomes como “Grandes Gênios da Música”, embaixo do braço, hoje esse sentimento de dever cumprido demanda uma versatilidade maior. Após uma série de debates acerca do papel da educação musical frente à



diversidade cultural tão evidente em nosso cotidiano<sup>1</sup> (entre eles, SOUZA, 2000; TRAVASSOS, 2001; ARROYO, 2001) ou mesmo acerca das pedagogias multiculturais em educação musical (ANDERSON; CAMPBELL, 1996; CAMPBELL, 2004) parece ser ponto pacífico dizer que um dos objetivos da Educação Musical é ampliar a escuta do educando tornando-o capaz de compreender a diversidade de práticas musicais que ocupam o planeta. Hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Arte prevêm que as escolas ampliem a oferta de músicas para os alunos que cada vez têm mais acesso a diferentes fontes de produção musical. “Currículos de música devem ser revistos regularmente para assegurar que eles reflitam e celebrem a diversidade musical de toda a coletividade”<sup>2</sup>. (WELCH e ADAMS, 2003, p. 21, tradução nossa).

Muitos professores receberam essas novas ideias assustados com as consequências para o seu trabalho cotidiano: “Então eu preciso conhecer e tocar tudo?”. Por razão desse tipo de reação a uma proposta de ampliação de repertório, me parece importante pontuar que defender a sala de aula como um espaço onde o aluno tenha contato com um amplo repertório não é o mesmo que defender a formação de um professor “tranquilo e infalível como Bruce Lee<sup>3</sup>”, com conhecimento de repertório e técnico suficientes para transitar entre as peças para piano preparado de John Cage, as canções da Britney Spears, prelúdios de Chopin e cantos dos pigmeus do Gabão com fluência e musicalidade. Ser professor e bom músico já é tarefa bastante grande para uma só pessoa, quem dera saber e tocar tudo. Ninguém conhece todas as músicas. Nem por isso, defender que a aula de música deva dar conta de um amplo repertório deve ser encarado como um objetivo contraditório ou inalcançável.

A partir dessa introdução que relata uma preocupação do cotidiano do professor, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da escolha e negociação do repertório na Educação Musical e trazer experiências que possam servir de referência para a reflexão e atuação de outros educadores em diferentes realidades.

## **A ampliação do repertório na Educação Musical**

O termo repertório é aqui entendido no seu sentido clássico como um conjunto de peças musicais selecionados a partir de determinado critério (como autor, período de composição, etc.), no entanto, não separamos aqui a produção musical daquele que a produz

---

<sup>1</sup> Para uma cronologia de importantes trabalhos no campo da educação musical e da etnomusicologia que influenciaram o debate acerca da diversidade cultural em educação musical, ver Arroyo (2002).

<sup>2</sup> Music curricula should be regularly reviewed to ensure that they reflect and celebrate the wider community's musical diversity.

<sup>3</sup> Trecho da música “Um índio”, de Caetano Veloso.



nem do grupo ou contexto cultural no qual o músico está inserido. Consideramos, portanto, que o ato de selecionar um repertório não obedece simplesmente a critérios técnicos, mas é também fortemente influenciado por questões de classe, gênero, etnia, etc. Em outras palavras, como nos será apresentado por Bourdieu (2007a; 2007b) e posteriormente no campo da música por Bozon (2000), a legitimidade que atribuímos à determinada manifestação musical está fortemente influenciada pela representação que temos do grupo social a qual vinculamos aquela prática musical. Dessa forma, ampliar o repertório implica no reconhecimento de grupos sociais até então ignorados, filtrados pelo nosso olhar.

Eagleton (2005, p.136) cita uma piada sobre um católico que explica a seu colega protestante haver duas formas de adorar a Deus: “você da sua, e eu da Dele”. É mais ou menos essa a visão que a Educação Musical do início do século XX herda do século anterior como hegemônica. O ensino formal de música, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, pelo menos na sociedade ocidental, desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa, a única legítima. Na melhor das hipóteses, a prática musical alheia àquela que o professor orienta era desconsiderada para fins didáticos, quando não reprimida. Eram os padrões europeus que constituíam a base para o repertório, o conteúdo e a metodologia a ser empregada em sala de aula e a legitimidade para se falar de música se media pelo grau de familiaridade e adaptação a esses padrões.

Aquilo que é chamado de “Música Clássica”, “Música Erudita”, “Grande Música”, “Música dos Grandes Mestres” ou “Música Séria” pode ser entendido, *grosso modo*, como a música europeia (desde a Idade Média) que tem sua origem nos seus grupos sociais dominantes da Europa. Tomadas como referência de qualidade musical, as obras de compositores como Bach, Mozart, Beethoven e seus contemporâneos são o ponto de partida para a elaboração de uma teoria musical ensinada em conservatórios e escolas de música do mundo todo. “Utilizada historicamente pela nobreza e pela corte dos países colonizadores das Américas, a música desses autores tornou-se símbolo de *status* social, destinado ao consumo das elites” (Trotta, 2007, p.119). O impacto dessa visão de música sente-se até hoje: a conjugação de características estéticas específicas como [1] “complexidade” harmônico-melódica, [2] condições específicas de experiência (valorização da audição silenciosa e com pouca resposta física), [3] consumo elitizado (nobreza e classes abastadas) e [4] alto grau de especialização (treinamento técnico sistemático e severas regras teóricas), ou seja, alto grau de diferenciação entre músicos e leigos e [5] a utilização de instrumentos musicais



valorizados pela tradição “burguesa” europeia<sup>4</sup>, critérios de valoração emprestados da chamada música erudita, constituem uma referência de qualidade musical.

Na sociedade ocidental, esses critérios de classificação (e hierarquização) são hegemônicos e, com frequência, apresentados como critérios “universais”, “naturais” ou “racionais”. Em outras palavras, no que tange à possibilidade de se emitir juízos de valor em música, alunos de música (quando vistos em relação a seus professores), bem como os assim chamados leigos, estavam condenados a serem ignorados, desacreditados. A simpatia ou a filiação aos valores estéticos eurocêntricos, nesse contexto, funcionam como uma espécie de “delimitador de esfera de competência”. Aqueles que “entendem de música” escutam a “música erudita” e seus prolongamentos mais populares e deles são capazes de compreender sua grandeza e superioridade, ao passo que os demais, não são.

A partir do início do século XX, educadores musicais passarão a apontar para novas possibilidades de repertório num movimento que parece ainda estar ocorrendo. Essa ampliação se deu em vários sentidos progressivamente incorporando repertórios não pertencentes ao chamado cânone ocidental como a música “folclórica” (Kodaly e Villa-Lobos, por exemplo), a “música nova” e suas muitas vertentes (Koellreutter, Schafer e Paynter), a música de outros povos, a partir da influência da etnomusicologia e do multiculturalismo (Patricia S. Campbell) e da “música popular” cujas demanda e importância já vinham sendo sentida até mesmo nas mais tradicionais instituições de ensino como conservatórios e até mesmo universidades.

## **A flauta doce no Ensino Médio do CAP**

No ano de 2008, tentamos buscar soluções para problemas que haviam aparecido no ano anterior com as turmas do Ensino Médio do Colégio de Aplicação. Parecia claro que não fora possível avançar mais em determinadas habilidades e conceitos porque as atividades de performance, particularmente, as de exploração de instrumentos e de diferentes materiais, ou as atividades de composição só aconteciam uma vez por semana durante as aulas regulares. Uma semana de intervalo, para alunos que não tinham instrumento musical em casa, como era

---

<sup>4</sup> Como aponta Bozon (2000), a representação que fazemos do valor simbólico dos instrumentos (resultado de uma história social incorporada) nos permite atribuir a esses um nível social. O princípio que norteia a escolha do instrumento lembra aquele expresso na escolha dos esportes: “aos esportes coletivos correspondem os instrumentos tocados apenas em conjunto, aos esportes individuais os instrumentos que podem ser praticados por solistas. As camadas populares marcam preferência pelos primeiros, as camadas medianas e superiores pelos segundos” (p.152). “Conforme os instrumentos sofrem adequações técnicas que os permita ser utilizado como instrumento solista (segundo os padrões do cânone musical ocidental) e/ou ser integrado a uma orquestra sinfônica, seu sentido social é obliterado. Passam a ser dignos de agregar ao seu nome o termo “clássico”: “percussão clássica”, “violão clássico”, “trompete clássico”, etc.



o caso da maioria, era um tempo muito grande e que acabava representando certo recuo em relação à atividade realizada na semana anterior, diferente das séries iniciais da escola, por exemplo, que tinham a flauta doce como instrumento de musicalização.

Pensamos na possibilidade de ampliar essa proposta de ensino para o Ensino Médio também. Todos terem um instrumento – e parecia importante que fosse o mesmo para que compartilhassem as mesmas dificuldades técnicas. Foi solicitado que todos comprassem uma flauta doce para as aulas de música por se tratar de um instrumento relativamente barato, leve e pequeno o bastante para levar na mochila sem dificuldades e que apresentava uma embocadura mais simples do que o comum entre os instrumentos de sopro. Além desses aspectos, CUERVO e PEDRINI (2010, p.55) apontam a facilidade de memorização do que é executado, de simples integração com diferentes instrumentações, entre outros aspectos já trazidos por CUERVO (2009) e BEINEKE (2003).

A vantagem do Colégio de Aplicação é ter uma área composta por mais de um professor, onde se pode discutir desafios e elaborar propostas. Nesse momento o desafio era conquistar os alunos com o instrumento, pois era perceptível certo preconceito em relação ao instrumento: alguns diziam que era instrumento de criança, outros que era um instrumento feito só para tocar “Noite Feliz” e “A Dona Aranha”, ou seja, desconheciam seu potencial. Juntos, um professor do Ensino Médio e o outro das séries iniciais, assumimos o risco e trouxemos a proposta aos demais professores da área que apoiaram no que nos parecia um audacioso projeto<sup>5</sup>.

Assim aconteceu e no primeiro dia de aula os alunos foram avisados de que a lista de material escolar agora era composta também de um instrumento musical e um caderno de música<sup>6</sup>. Daí em diante, era claro para nós que, para quebrar a imagem que o instrumento tinha naquele grupo e fazê-los interessar-se pelo instrumento o fator *repertório* seria essencial para a motivação dos alunos. Havia um objetivo em longo prazo que era fazer alunos circularem espontaneamente com a flauta pelo colégio durante o recreio e os intervalos, pois entendemos que isso constituiria um sinal claro de que o instrumento estava sendo melhor

---

<sup>5</sup> Nossos agradecimentos a Martha Paz, Maria Helena de Lima e Rodrigo Ferreira que apoiaram a empreitada e à Comissão de Pais e Mestres que auxiliou na compra dos instrumentos para os que não puderam investir financeiramente.

<sup>6</sup> No Colégio de Aplicação da UFRGS, no Ensino Médio, os alunos escolhem entre Música, Artes Visuais e Teatro. Isso, além de valorizar o interesse do aluno, aumentando sua motivação, diminui consideravelmente o tamanho da turma, o que facilita sobremaneira o trabalho e qualifica o tempo de aprendizado. A escolha da disciplina que preferem cursar acontece logo após os professores dessas áreas se apresentarem à turma no primeiro dia de aula.



aceito e que esse poderia ser usado como instrumento de musicalização sem maiores dificuldades.


Há muito que se dizer dessa experiência que foi tão rica e da qual pudemos ver resultados surpreendentes entre os alunos, no entanto, aqui nos debruçaremos ao repertório que foi empregado em aula, às características que tornavam cada música pedagógica e musicalmente interessante para aquele público e como chegamos àquelas músicas. O início do aprendizado de um instrumento é o período considerado menos aberto a negociações de repertório, pois as limitações técnicas do instrumentista limitam a um mínimo o número de músicas que poderão ser executadas a contento com poucos recursos. Cada um de nós possui algumas músicas que considera interessantes para esse primeiro contato com o instrumento, mas, no caso da flauta, o que tínhamos disponíveis eram peças oriundas de métodos voltados para um público infantil. Era preciso de uma música que tivesse uma extensão de uma terça, que “fizesse o dedo correr” no instrumento e que soasse interessante para aquele público.

Resolvemos começar com uma composição própria, a peça “A ginga da Neusa” que é constituída de um refrão de quatro compassos intermediado por uma improvisação de igual duração usando as mesmas três notas usadas na música: sol, lá e si.

**A ginga da Neusa**

Rafael Silva

♩=100 FIM



*Improviso de quatro compassos alternado com o tema quantas vezes desejar e FIM*

Com essa peça foi possível trabalhar muitos elementos como criatividade e fluência, além do foco principal que era estabelecer um primeiro contato com o instrumento e suas questões técnicas elementares como a digitação e a intensidade do sopro. A leitura rítmica não foi trabalhada nesse momento. A partitura serviu principalmente como registro das alturas.

O próximo passo foi dado no sentido de ampliar o conhecimento da extensão do instrumento já que a terça maior (diatônica) de si a sol já tinha sido bem explorada. Com um grau a mais já era possível executar um tema encontrado num funk (carioca) muito conhecido na época chamado “Um morto muito louco” de autoria de MC Serginho.



## Um morto muito louco

MC Serginho



A ideia era ampliar diatonicamente na escala de dó até a quinta de ré a sol. Atentos ao que estava sendo tocado nas rádios mais populares percebemos que a canção “Don't matter”, interpretada pelo cantor Akon, que vinha sendo bastante tocada no rádio, particularmente o refrão, com exceção do contracanto final que traz um mi mais grave, enquadrava-se na extensão melódica conhecida dos alunos. Nem foi preciso mudar o tom e era conhecida por todos os alunos. Dessa forma, foi incorporada ao repertório e foi acolhida com entusiasmo pelos alunos.

## Don't Matter

Rogers Anthony M. / Thiam Aliaune



O passo seguinte poderia ter sido no sentido de ampliar ainda mais o repertório em conformidade com as reflexões de Swanwick (2003) preferimos buscar novos temas que encaixassem nessa mesma extensão e que trabalhassem outros aspectos musicais ao invés de buscar músicas tecnicamente mais difíceis. Surpreendentemente os jovens mostraram interesse por uma canção que vínhamos trabalhando com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que faz parte da trilha sonora do filme Rei Leão (Walt Disney). A canção, que seguramente fez parte da infância deles, manteve-se como fonte de grande interesse.

## The lion sleeps tonight

George David Weiss/ Hugo Peretti  
/ Luigi Creatore



A partir desse momento, os alunos escolhiam músicas para serem tocadas pelo grupo, ensinavam uns aos outros e, conseqüentemente, tínhamos atingido o objetivo de ouvi-





los tocando também fora da sala de aula. Ocorreu-nos, então, de fazer uma integração entre meus alunos do Ensino Fundamental e do Médio.

No final daquele ano, depois do desafio de aprender a tocar flauta doce, os alunos de 16 anos vestiram-se de palhaços e foram apresentar o arranjo da peça “Abertura do circo” para flautas, violões, tambores e pratos para os menores. A peça foi apresentada aos alunos junto a outras músicas possíveis para que escolhessem a próxima música a ser trabalhada a seguir. Trata-se de uma polca no estilo circense para a qual foi criada uma esquete cômica no estilo *clown* para apresentarmos às crianças antes de tocarmos a peça propriamente. Foi um momento de grande entrosamento, as crianças ficaram encantadas com “os grandes”, que foram pacientes em repetir a música algumas vezes, em mostrar e emprestar os instrumentos.

FIGURA 1 – Apresentação da peça “Abertura do circo” para a segunda série do Ensino Fundamental



## Conclusão

Essa experiência demonstrou que é possível promover um diálogo entre diversas práticas musicais e os diversos grupos em uma turma de ensino médio, a partir de um repertório amplo, desde os primeiros contatos com o instrumento. Acreditamos ser possível, assim, estabelecer vínculos com os alunos e promover uma aula de música mais significativa. O repertório trabalhado no ano letivo, incluindo as peças compostas especialmente para os alunos, foi acordado com os alunos considerando as suas condições técnicas e os gostos musicais dos grupos dentro da turma. Destacamos ainda a importância dos alunos terem um





instrumento musical em casa, principalmente por além de ouvir, poderem explorar o instrumento, treinar e criar peças musicais fora da escola.

Nos parece importante também salientar que o processo de negociação de repertórios, em especial entre jovens, segundo nossa própria experiência, não acontece sem resistências e até um trabalho de administração de conflitos entre os sujeitos que compõem a turma. Resistências e conflitos gerados principalmente por ser a música um elemento muito importante na constituição de identidades entre os jovens, o que, muitas vezes resulta numa forte oposição desses jovens às músicas que não fazem parte do gosto musical que marca o seu próprio grupo (SILVA, 2008).

Acreditamos também que, apesar de já contarmos com um vasto referencial teórico acerca da questão da diversidade cultural e da necessidade de esta fazer-se presente na aula de música, ainda nos falta compor um número significativo de relatos de experiência em situações reais de ensino que sirvam de referência para os educadores musicais que tem encontrado dificuldades na aplicação de tais princípios em sua realidade de trabalho. Nossa intenção, com esse trabalho, é a de contribuir nesse sentido.



## Referências

- ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. (Eds.). Multicultural perspectives in music education. Reston: MENC, 1996.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002.
- \_\_\_\_\_. Música popular em um Conservatório de Música. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, n. 6, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 145-173, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. Teaching music globally: experiencing music, expressing culture. Nova York: Oxford University Press, 2004.
- CUERVO, L.; PEDRINI, J. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. In: Música na educação básica. v.2, n.2. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.
- EAGLETON, Terry. Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Trad.: Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 304.
- SILVA, Rafael Rodrigues da. Para relativizar estéticas e culturas na educação musical escolar: entre lidar com notas musicais e lidar com pessoas. In: Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 343–361, jul/dez. 2008.
- SOUZA, Jusamara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.
- SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, Anais..., Uberlândia: Abem, 2001.
- TROTТА, Felipe C. Juízos de valor e o valor dos juízos: estratégias de valoração na prática do samba. Galáxia (PUCSP). São Paulo, v. 13, p. 115-128. 2007.



WELCH, Graham; ADAMS, Pauline. How is music learning celebrated and developed?  
Editora: Southwell, Notts. : British Educational Research Association, 2003. Disponível em:  
<http://www.bera.ac.uk/files/reviews/musicp1.pdf> Acesso em: 27/09/2011.

