

Criação como ferramenta viabilizadora de aprendizagem musical e técnico-vocal em aulas de canto para crianças

Comunicação

GTE 08 – Educação Musical na Infância

Maysa Liandra Bianchini
Universidade Federal de São João del-Rei
maysaliandra@hotmail.com

Débora Andrade
Universidade Federal de São João del-Rei
debora.andrade@ufsj.edu.br

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência que descreve o processo de criação de cinco canções, dentro de aulas individuais e particulares de canto, junto às minhas alunas de 06 a 12 anos de idade. Pensadas para operar como aquecimento musical, trabalhando necessidades técnicas individuais, a proposta de criação de exercícios e canções surgiu pela necessidade de tornar a aula de canto mais lúdica, interessante e animada, além de enriquecer a experiência musical delas. No campo da criação musical, o trabalho se ancora nos pensamentos de Dalcroze, de Paynter, de Schafer e de Swanwick. Conclui-se que, além de propiciar o trabalho técnico vocal, a composição, como processo, permite às crianças uma compreensão musical mais aprofundada. De outra forma, como produto, o estímulo à criação resulta em cinco aquecimentos vocais, representados por suas respectivas partituras.

Palavras-chave: aulas de canto; criação musical; aquecimento vocal.

Introdução

A primeira aula de qualquer criança pode ser uma surpresa muito boa, um momento de curiosidade, podendo se transformar em um momento de estranheza, assim como uma porta de um mundo de descobertas.

A aula de canto particular para crianças é sempre uma incógnita, quanto à receptividade das atividades planejadas ou das atividades que vão surgir durante as aulas. Portanto, é compreensível que o educador tenha em suas mãos diversas ferramentas pedagógicas a serem testadas. Essas aulas também devem considerar a individualidade da

criança, bem como o seu processo de desenvolvimento, visto que seu aparelho fonador ainda está passando pela fase de crescimento.

Em um mundo com tantas vozes estereotipadas de cantores e com repertórios massificados, faz-se necessário criar caminhos para que a aula de canto, voltada para o público infantil, seja uma atividade que estimule não apenas o mundo perceptivo imaginativo, mas que também crie um vínculo entre aluno e educador, estimulando-o a compreender que também é provedor de arte e o convidando a descobrir e a desvendar sua própria voz.

Quando são pedagogicamente bem conduzidas, essas aulas impactam benéficamente o aluno. Uma pesquisa realizada por Ortega (2004) demonstrou que o treinamento vocal em crianças cantoras melhora significativamente as características da voz falada e cantada. A mesma pesquisa demonstrou que ampliação da extensão vocal, da tessitura e da capacidade de variação de intensidade sonora são maiores nas crianças que participam de coros e que recebem treinamento vocal.

Nesse sentido, as aulas de canto particulares e individuais podem auxiliar no desenvolvimento da criança, visto que se estimulam a dicção e a musculatura vocal, por meio de exercícios variados, trabalham um repertório diversificado de canções e estimulam a criação musical.

O trabalho aqui apresentado surgiu da grande demanda de alunos, com idades entre 6 e 12 anos, que tive nas minhas aulas particulares de canto. A partir dessa demanda, comecei a pensar em ferramentas didáticas que facilitariam o aprendizado dos alunos, que me possibilitassem conhecê-los melhor, que pudessem criar um vínculo de confiança com eles, que tornassem as aulas dinâmicas, interativas e que, ao mesmo tempo, trabalhassem a dicção, dentre outros aspectos técnico-vocais e musicais dos alunos mirins.

Idalete Giga afirma que

A ideia generalizada de que a criança é incapaz de assimilar um mecanismo fonatório destinado aos adultos têm constituído um alibi para mascarar a penúria educativa neste campo. O desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir, progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspecto importantíssimo da educação vocal infantil (Giga, 2004, p. 69).

Por acreditar, então, que é possível ajudar a criança a construir, tecnicamente, sua voz, as aulas foram planejadas e ministradas de forma individual, a partir da utilização de ferramentas apropriadas para a faixa etária das alunas, tais como músicas com atividades rítmico-melódicas, que estimulam brincadeira, a movimentação e a percepção musical, dentre outros. Além disso, foram incluídos exercícios específicos para estimular o desenvolvimento do aparelho vocal das crianças.

Um dos recursos educativo-musicais que utilizei, nas minhas aulas individuais de canto, foi oferecer às alunas uma proposta de criação de canção. A fim de conhecê-las melhor, eu as instiguei a criar uma história e a pensar em palavras e sons. Nesse sentido, estimulando a criação colaborativa de novas canções, foi possível promover a criatividade e a integração professor-aluno.

A seguir, apresentam-se os fundamentos educacionais que justificam a pedagogia de aula adotada, os caminhos percorridos no processo de criação, as composições, os resultados e os impactos da adoção dessa pedagogia no desenvolvimento musical das alunas de canto.

Por questões éticas, a publicação dessas composições foi autorizada pelas alunas e por seus responsáveis, a partir da assinatura de um Termo de Consentimento.

A composição na literatura da educação musical

Desde o século XX, a criação é fortemente reconhecida como uma ferramenta educativo-musical. Jaques-Dalcroze (1865-1950) propõe a criação na forma de improvisação vocal, instrumental ou corporal, a partir de conteúdos musicais abordados em uma aula, sendo “o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. (...) é o momento da síntese” (Mariani, 2012, p.45).

Para Paynter (1931-2010), “compor música é uma atividade natural do ser humano” (Mateiro, 2012, p.265). Ao adotar o universo musical contemporâneo para implementar sua pedagogia musical, Paynter costumava valorizar e utilizar as composições de seus próprios alunos, como repertório para ensinar música na sala de aula, ao lado de composições historicamente canceladas.

No livro “O ouvido pensante”, Murray Schafer (1933-2021) afirma que um dos tripés de sua pedagogia educativo-musical consiste em “procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas” (Fonterrada, 2012, p.294).

Jos Wuytack (1935 - atual) propõe ao professor de música que ele ofereça a seus alunos, individual ou coletivamente, exercícios para o desenvolvimento da improvisação rítmica e melódica, a partir da expressão verbal, da performance instrumental, da expressão corporal ou do canto (Palheiros; Bourscheidt, 2012) - processo no qual a tarefa do professor consistirá em “participar, sugerir, ajudar e encorajar” (Wuytack, 1993, p.7) seus alunos.

Para o educador musical britânico Keith Swanwick (1937 - atual), a composição, como processo ou como produto, é uma das experiências musicais fundamentais para que se forneça ao aluno uma educação musical mais completa. Por permitir uma relação direta com o material sonoro, ela proporciona ao aluno a compreensão do funcionamento dos elementos musicais, ao lhe fornecer a possibilidade de fazer escolhas relacionadas ao caráter expressivo desejado (França, Swanwick, 2002).

Ela pode surgir a partir da experimentação, quando professor e aluno escutam, selecionam, rejeitam e controlam o material sonoro. Por fortalecer a associação entre a ação e o som, a composição pode, também, promover um progressivo domínio da técnica instrumental ou vocal (França, Swanwick, 2002).

Como processo, a “composição musical acontece sempre que se organizam idéias (*sic*) musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação (...) com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos (França, Swanwick, 2002, p.9). Já como produto, elas

podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. (...) [Seu] potencial educativo (...) reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar (França, Swanwick, 2002. p.20).

Na adoção de processos de composição como ferramentas educativo-musicais, é imprescindível que se crie, para o aluno, um ambiente estimulante, onde a criança se sinta confiante e livre para se expressar - no nosso caso, vocalmente - e que preserve sua curiosidade e sua fantasia (França, Swanwick, 2002).

A literatura mostra quem, no Brasil, em alguma medida, regentes de coros infantis têm adotado essa ferramenta musicalizadora. Klem (2020), por exemplo, compôs um musical infantil com o seu coro, a partir de um conto literário, motivada pela declaração do compositor Alexandre Zilahi de que o repertório de coro era composto coletivamente.

Nesse sentido, no escopo desse trabalho, apresento minha experiência de composição vocal, com alguns de meus alunos particulares de canto.

Do processo de criação

Metodologia

Esse é um relato de criação musical, no contexto de aulas particulares e individuais de canto, ministradas a quatro alunas de idades entre 06 e 12 anos. As criações foram estimuladas e realizadas a partir da interação aluno-professor.

Como outrora mencionado, as aulas de canto para as crianças, contemplam as atividades básicas necessárias para o desenvolvimento vocal e musical do aluno, tais como, atividades de percepção que estimulam os sentidos, a atenção e a memória, respeitando a idade, a musculatura vocal, o repertório e a experiência musical delas. Nesse sentido, o primeiro momento de cada aula envolve alongamento corporal e aquecimento vocal, a partir de um repertório, que estimula a performance técnico-vocal.

A princípio, tive como motivação criar uma música de aquecimento, com potencial para explorar elementos da técnica vocal, como a dicção, por exemplo. Para tal, dei início ao processo de criação, oferecendo às alunas uma série de perguntas, tais como: i. O que você mais gosta de fazer?; ii. Qual é a sua pessoa favorita?; iii. Qual é o seu lugar favorito?; iv. Você sabe o que é um trava-línguas?; v. Você sabia que podemos criar uma canção? vi. Que tal criarmos uma história juntas?; vii. Que tal essa história [apresentava uma sugestão]?; viii. O que você acha que os personagens da nossa história gostam?

Como educadora musical senti que o processo de imaginar a história, junto ao aluno, fez com que novos caminhos imaginativos fossem criados para a composição da canção. Nesse sentido, as histórias e/ou os temas das canções eram construídos a partir de suas respostas. Esse procedimento, adotado nos primeiros dias de aula de cada aluna - também, como uma forma de interagir com as alunas e de conhecê-las melhor -, não era finalizado em uma aula. Por ser a composição uma atividade de aquecimento, separava-se de quinze a vinte minutos para a realização desta atividade, no início e, às vezes, no final das aulas. Então, para retomar as ideias alimentadas na primeira aula - e como forma de estimular a memória dos alunos-, nas demais aulas, as crianças eram instigadas a lembrar do que foi criado e organizado na anterior. Dessa forma, em todas elas, fazíamos uma revisão da canção, a fim de concluí-la, de propor algo novo ou de, simplesmente, cantá-la do início ao fim.

É sabido que a atividade de composição em conjunto busca instigar a criatividade, criticidade e principalmente a imaginação, além de permitir que o aluno reconheça nele a possibilidade de criar, sem necessariamente reproduzir. Nesse sentido, observei que, na primeira aula, a proposta de criação pareceu vaga e até sem sentido para as alunas, talvez, por ser a primeira experiência delas nessa vivência. Entretanto, também observei que, a cada aula, ao serem instigadas a lembrar os passos que as trouxeram até aquele ponto da canção, a atividade ganhava sentido, fortalecendo o vínculo de cada criança com a sua própria canção.

Das composições

Nas composições abaixo exploraram-se, basicamente, consoantes, vogais e *glides*. De acordo com Chistófarro Silva (2022), cada um desses elementos possui uma característica, no trabalho da técnica vocal. As consoantes, por exemplo, permitem o trabalho de várias zonas de articulação. Por outro lado, as vogais, que também trabalham padrões articulatorios, permitem movimentos específicos da língua, padrões específicos dos lábios e posicionamento do véu palatino. Os glides, por sua vez, são sons que deslizam melodicamente, sempre a partir de uma vogal.

A aluna A confeccionou a música do Rato (Figura 1). Suas aulas particulares e individuais de canto se iniciaram em março de 2022. No início, perguntei a ela se conhecia trava línguas. Durante o percurso da criação, fomos inserindo conjuntamente as palavras, na canção. Uma vez que, em aulas anteriores, eu já havia introduzido noções de estruturação musical, nessa ocasião, utilizei o termo bloco, para me referir às partes de uma música, demonstrando, a partir de um exemplo musical, i. como o contraste entre um bloco e outro faz com que a música tome forma e ii. como alguns desses blocos podem ou não se repetir, de alguma forma.

Figura 1 - Música “O Rato”

Rato

♩. = 60

G⁺ Am⁷ Bm⁷ C⁺ G⁺ Am⁷

O ra-to ro-eu a bro-a e a ti-a bra-va res-pon-deu: "Pre - ci so de u-ma ra-to-ei - ra pra es-se

4 Bm⁷ C⁺ G⁺ Am⁷ Bm⁷ C⁺

ra - to lo-go pren-der". O ra-to fu-giu da ar-ma-di - lha e ca - iu em u-ma pi - lha chei

7 G⁺ Am⁷ Bm⁷ C⁺ G⁺ Ab⁺

a de li-vros de lín - guas e de vá - rios tra-va lín - guas, tam - bém. a

10 Ab⁺ Bbm⁷ Cm⁷ Db⁺ Ab⁺ Bbm⁷

ti - a pren-deu o ra - to e com dó de-le fi-cou. Lo-go e-la par-tiu a broa e só com me

13 Cm⁷ Db⁺ Ab⁺ Bbm⁷ Cm⁷ Db⁺

ta - de e-la fi-cou. Co-me - ça-ram a se en-tur-mar e lo - go a fo-fo-car. A

16 Ab⁺ Bbm⁷ Cm⁷ Db⁺ Ab⁺ Bbm⁷

ti - a la-van-do a lou-ça e p ra-to fa-zen-do bro-a. A ti a ar-ru-man-do a ca - sa e o

♩. = 92

19 Cm⁷ Db⁺ A⁺ D⁺ C[#]m⁷ D⁺

ra-to fa-zen-do pir-ra-ça, tam bém. Um di-a o ra-to foi em-bo-ra e a ti-a cho-rou na

24 C[#]m⁷ D⁺ C[#]m⁷ A⁺ Bb⁺

ho - ra. Os pas-sa - ri - nhos pe-din-do al - pis - te, pro ra-to vol - tar.

2

29 Bb^+7 Cm^7 Dm^7 A^+7 Bb^+7 Cm^7

Quan-do o ra-to vol-tou, a ti-a lo-go se a-le-grou. E co-mo des-de o i-ní-cio a his

32 Dm^7 Eb^+7 Bb^+7 B^+7 B^+7 $C\#m^7$

tó-ria re-co-me-çou, tam-bém. O ra-to ro-en-do a bro-a e a ti-a

35 Dm^7 E^+7 B^+7 $C\#m^7$ Dm^7 E^+7

bra-va res-pon-den-do: "Pre-ci-so de u-ma ra-to ei-ra, pra es-se ra-to lo-go pren-der". O

38 B^+7 $C\#m^7$ Dm^7 E^+7

ra-to fu-giu da ar-ma-di-lha e ca-iu em u-ma pi-lha chei-

40 B^+7 $C\#m^7$ Dm^7 E^+7 B^+7

a de li-vros de lín-guas e de vá-rios tra-va lín-guas, tam-bém.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nesse sentido, fiz algumas sugestões e aluna ia entrando na proposta, concordando com a proposta e em conjunto traçamos o percurso da história. Após a criação das primeiras estrofes, propus que, durante a música, fizéssemos uma parte diferente, criando um contraste inesperado para a história. Assim, surgiu a parte cujo texto é: “Um dia o rato foi embora e a tia chorou na hora. Os passarinhos pedindo alpinista pro rato voltar”. Como resultado, a música adquiriu a forma A-B-A, com cinco seções, cantadas meio tom acima da anterior. As partes A apresentam andamento andante, compasso binário composto, caráter expressivo alegre e melodia repetitiva, lembrando uma lenga-lenga. Diferentemente, a parte B apresenta andamento lento, em compasso ternário simples e uma melodia com movimentos descendentes, adquirindo um caráter expressivo triste, coerente com a parte de texto supracitada.

Embora a literatura de coro infantil defenda o trabalho vocal com crianças nas regiões média e aguda (Cruz, 1997), devendo-se evitar a região grave, é possível notar que a

composição foi realizada nessa última região. Isso se deu por respeito ao comportamento vocal apresentado pela criança, nesse momento. Da época da confecção da canção até os dias atuais a aluna está passando pela muda vocal, portanto desde a criação em conjunto percebi que a aluna A tinha bastante conforto em regiões mais graves, algo que não é muito comum para a idade dela. Mas, nas avaliações perceptivo-auditivas e nas intervenções pedagógicas, percebi que isso não afetava negativamente a performance de seu repertório cantado.

Mas, ao ser criada com o principal objetivo de ser um exercício de aquecimento vocal, a performance da composição em outras tonalidades mais agudas permitirá que a aluna explore, aos poucos, as regiões mais agudas, pelo estímulo de sua musculatura vocal.

Em relação ao trabalho de dicção, a consoante “r” é explorada, enquanto ponto de articulação da língua com alvéolo, situado ao longo dos dentes incisivos (Silva, 2011).

A segunda composição trata-se da canção “Luly”. Eu e a aluna B iniciamos o seu processo de composição, na sua segunda aula de canto. Assim como a aluna A, a aluna B demonstrou bastante apreço pela atividade.

Na intenção de criar vínculo entre a aluna e o processo de criação, foi sugerido a ela que escolhesse uma palavra ou um nome aleatório, que viesse à cabeça. Após a aluna vir com a palavra-chave “Luly”, sugeri algumas frases para a criação de uma ideia (história), o que a estimulou a dar sequência à criação. Ao me oferecer a palavra golfinho, eu a questionei sobre o que ele estaria fazendo na história – ação que fez surgir outros personagens.

A aluna B disse que gostaria que o golfinho estivesse brincando com a Luly, que é a cachorrinha da família. Então, a partir de minhas sugestões de ideias, a aluna foi confirmando se gostaria que a música caminhasse pelo caminho que eu estava sugerindo. Dessa forma, ela também passou a pensar a história e a sugerir estratégias composicionais que lhe interessavam. Todo esse processo de criação se deu em quatro aulas, quando conseguimos desenvolver uma ideia musical completa (Figura 2).

Figura 2 - Canção “Luly”

Luly

♩. = 64

A⁺ Bm⁷ C[♯]m⁷ D⁺ A⁺ Bm⁷

Gol - fi- nho, no o - ce - a no, viu a Lu-ly brin-car de bo - la e quis tam

7 C[♯]m D⁺ A⁺ Bm⁷ C[♯]m⁷ D⁺ A⁺

bém. Tam - kém. E - la a - cei - tou e en - tão e - le brin - cou. E - le en - si - nou

14 Bm⁷ C[♯]m⁷ D⁺ A⁺ C[♯]m⁷ D⁺

e - la a na - dar. Na - dar. Pa - ra na - dar, o gol - fi - nho pe - diu a Lu - ly pra brin

20 A⁺ C[♯]m⁷ D⁺ A⁺ Bm⁷

car. E pa - ra brin - car, o gol - fi - nho pe - diu a Lu - ly pra na - dar. Gol - fi - nho! Ahm

27 C[♯]m⁷ A⁺ Bm⁷ C[♯]m⁷

Gol - fi - nho! Tchu ba ra tchu tchu ru ru ru

33 A⁺ Bm⁷ C[♯]m⁷ A⁺ Bm⁷ C[♯]m⁷

Gol - fi - nho! Ahm Gol - fi - nho! Ahm

Fonte: Elaborada pelas autoras

Criado em compasso binário composto, andante, o aquecimento acabou soando como uma canção de ninar. Melodicamente, é marcado pela terça menor descendente, muito presente em canções infantis de diferentes culturas e que soa como um chamado – sendo, por isso mesmo, nomeada por Carl Orff de terça chamativa (Bona, 2012). O caráter expressivo da canção, que soa calmo, como o ninar de um bebê, se confirma a partir do compasso 25, quando se alternam pergunta (Golfinho!) e resposta (vocalizes variados, com a vogal “a” e improvisação vocal), lembrando um *humming*, um exercício de ressonância, realizado com os

lábios cerrados e com as partes superior e inferior da arcada dentária separadas (Goulart, Cooper, 2000).

Semelhante ao procedimento utilizado para orientar a aluna A, no decorrer das aulas, expliquei a aluna B sobre como podemos dividir uma música em blocos, citando exemplos de canções e como isso pode levar a música para lugares diferentes. Nesse sentido, eu sugeri que criássemos um bloco que contrastasse com o primeiro, cujo texto é: “para nadar o golfinho pediu a Luly pra brincar e para brincar o golfinho pediu a Luly pra nadar”.

A intenção desse bloco é trabalhar tecnicamente com as zonas de articulação (Silva, 2011) bilabiais “p” e “b”, presentes nas palavras “para”, “pediu” e “brincar”, bem como as zonas de articulação linguodentais “d” e “n”, como em “nadar”.

Na terceira canção, também confeccionada em conjunto com a aluna B, observei que a aluna teve mais liberdade, mais autonomia e confiança de propor palavras, durante o processo de criação – talvez, por já ter passado pela primeira experiência. A minha primeira proposta para esta canção era criar um aquecimento que usasse palavras com as articulações bilabiais “p”, “m” e “b”. Entretanto, ela também explora as articulações linguodental “t” e a velar “g”. Para além disso, pretendi trabalharmos as regiões médio e agudas da voz, bem como o controle respiratório e apoio diafragmático. A aluna sugeriu as palavras e juntas fomos elaborando a canção, no decorrer das aulas seguintes, culminando na composição “Pratinho Pratório” (Figura 3), um trava-línguas com duas diferentes seções: a primeira em compasso binário composto, mais lento e a segunda em compasso binário simples, com andamento mais rápido, tornando mais desafiadora a articulação das palavras.

Figura 3 - Pratinho pratório

Pratinho pração

♩. = 50 D⁺7 C^{#m}7 Bm⁷ A⁺7

O pra-to que-brou, o pri-mo a-ju-dou, nem pre-go e-le u-sou, no pon-to fi-cou. O

5 2. A⁺7 A⁺7 Bm⁷ ♩. = 80

pru - mo fi - cou. Pra-to, pra-to, pra-to, pra-to. Pre-go, pre-go, pre-go, pre-go.

8 C^{#m}7 D⁺7 E⁷

Pri-mo, pri-mo, pri-mo, pri-mo. Pron-to, pron-to, pron-to, pron-to. Pru-mo, pru-mo, pru-mo, pru-mo.

11 D⁺7 C^{#m}7

Pron-to, pron-to, pron-to, pron-to. Pri-mo, pri-mo, pri-mo, pri-mo.

13 Bm⁷ A⁺7 D

Pre-go, pre-go, pre-go, pre-go. Pra-to, pra-to, pra-to, pra-to. Pra-to

Fonte: Elaborado pelas autoras

As alunas C e D têm em comum a faixa etária de idade, possuem entre 6 a 8 anos de idade. Nesta faixa etária, percebi que a proposta de criar uma música foi algo muito novo e não foi aceito de imediato. Portanto, no processo de criação com essas duas alunas específicas, foi necessário relembrar das canções e explicar a atividade mais vezes, durante as aulas. Além disso, precisei utilizar um discurso mais simples. Assim, a aproximação e o convencimento se deram a partir de questionamentos como o que elas mais gostavam de fazer, quais eram as pessoas que elas gostavam de estar por perto e quais personagens poderiam ter na história.

Durante a anamnese com a aluna C, percebi que ela apresentava mais dificuldade em se lembrar de algumas das atividades trabalhadas nas aulas anteriores. Além disso, percebi

também uma maior dificuldade em chegar nas regiões mais agudas e apresentava rouquidão, caso que já estava sendo trabalhado com outros profissionais.

Considerando essa minha percepção, bem como a demanda de seus responsáveis para que eu explorasse, nas aulas de canto, as sílabas “p” e “b”, criamos, a aluna C e eu, a canção “Rebeca” (Figura 4), que inclui a alveolar (“r”) e a linguodental (“t”).

Portanto, para a criação da música, como costume fazer, sugeri a ela a criação de uma história e, em seguida, fui criando com ela algumas frases.

Figura 4 - Canção “Rebeca”

Rebeca

♩ = 150

C⁺7 Dm⁷

Es - ta - va brin-can-dan- mui - to, Re - be-ca de-sa-pa-re - ceu. Foi brin

5 Em⁷ F⁺7 C⁺7

car_ de pi - qu'es con-de com o coe - lho má - gi-co. E - le le-vou Re - be

10 Dm⁷ Em⁷

- ca_ pra o mun-do dos di-nos - sau - ros. Lá, e-les en-con- tra - ram u-ma i-lha de a-ven

15 F⁺7 C⁺7 Dm⁷

tu - ras. Re - be - ca, Re-be-ca, Re-be - ca. Re - be - ca, Re-be-ca, Re-be

20 1. C⁺7 Dm⁷

qui - nha! Re - qui - nha! Re - be - ca es-ta - va no fun-do do mar, en-con

24 Em⁷ F⁺7 C⁺7 Dm⁷

trou a E lo - í - sa, pei - xi - nha a na-dar. Re - be - ca es-ta-va lá no fun-do do mar, en-con

28 Em⁷ F⁺7 F⁺7 Em⁷ Dm⁷

trou a Ma-ria Flor, Se - rei-a a can-tar. Re - be-ca pa-rou no fun-do do mar com a Se - rei - a.

33 C⁺7 Dm⁷ Em⁷

E e-la dis-se: "Re - be-ca vol-te pra ca-sa! Dê a mão pa-ra o co-e-lho! A-tra-ves-se u-ma pon-te, Re

37 F⁺7 C⁺7 Dm⁷

♩ = 150

be - ca! Re be - ca, Re-be-ca, Re-be - ca! Re - be - ca, Re-be-ca, Re-be-

2

41 $\text{♩} = 63$

1. 2. F^{+7} Em^7 F^{+7}

qui - nha! Re - qui - nha! Re - be-ca er-rou o ca - mi-nho e u-ma Bru-xa lo-go a+en-con

46 Em^7 F^{+7} Em^7 Dm^7 G^7 C^{+7}

trou. Trans-for-mou-lhe em u-ma ser-pen-te. Re - be-ca tris-te fi - cou. Mas a - í u-ma fa-

52 Dm^7 C^{+7} Dm^7 C^{+7} Dm^7

di-nha en-con-trou a Re - be - qui-nha, der-ro - tou a Bru-xa mal - va-da e le-

57 Em^7 F^{+7} C^{+7}

vou a Re-be-ca de vol - ta pra ca - sa.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Conforme pode ser observado, a composição “Rebeca” assumiu a forma A-B-C-D-B-E, alternando compassos quaternários simples e binário composto, andamentos rápidos e andantes, cujas combinações geram diferentes caracteres expressivos. A história fantástica que ela apresenta revela a riqueza da imaginação infantil.

As partes A e B possuem um caráter expressivo saltitante. A parte C lembra um xote. Já as partes D e E lembram canções de ninar, apresentando elementos expressivos que dramatizam a história e exploram diferentes possibilidades de expressão técnico-vocal. Nesse sentido, a narração da história, na parte D, alterna voz cantada e voz falada, uma estratégia defendida por Moiteiro (2015), Runfola e Rutkowski (2010) Lara (2004) e Vasconcelos (1926), como sendo um ótimo recurso no desenvolvimento músico-vocal infantil. Já na parte E, para se referir à personagem “fadinha”, a melodia explora portamentos vocais descendentes.

Como recurso pedagógico, eu e a aluna usamos a música para criar os personagens, desenhamos no tecido-não-tecido (TNT) e costuramos as personagens, nesse sentido a aluna pode experienciar o seu papel criativo, não apenas musical, mas artístico.

A quarta e última canção que trago para esse relato foi composta com a aluna D. Sinto que as primeiras aulas com as crianças nesta faixa etária são sempre um desafio, elas são mais

tímidas e aparentam estar aprendendo a se expressar. Apesar de perceber esta resistência, no primeiro momento da execução da proposta de criação, entendo que a curiosidade das alunas aumenta, aula após aula, fazendo com que elas se engajem cada vez mais com o processo. Esta curiosidade foi o fio condutor para que essa composição em conjunto fosse criada.

Na ocasião, ao perguntar à aluna D o que ela gostava de fazer, ela disse que gostava de tocar flauta. A partir daí, apresentei uma melodia e perguntei o que ela achava. Ao sinalizar positivamente sua aprovação, demos continuidade ao processo de criação. Como de costume, nas aulas seguintes, relembramos o que foi pensado, em conjunto, e a aluna já demonstrava mais familiaridade com a música - momento que a senti motivada por dar continuidade a história, imaginando e definindo o caminho que aquela narrativa tomaria. Assim, nasceu a canção “Maria” (Figura 5), que alternada frases melódicas curtas cantadas e tocadas, na flauta doce, soando como pequenos interlúdios.

Figura 5 - Canção “Maria”

Maria

.....

♩ = 118

A⁺ Bm⁷ 1. flauta 2. flauta

Ma - ri - a gos - ta de to - car sua flau - ta. Ma -

5 A⁺ C#m⁷ flauta A⁺ Bm⁷ C#m⁷

E de de - se nhar, tam - bém.

12 A⁺ Bm⁷ C#m⁷ A⁺ Bm⁷

Ma - ri - a foi pas - sear de trem. e,

19 A⁺ Bm⁷ A⁺ Bm⁷

nes - se trem, ti nha uma ca - ne - ta. Es - sa ca - ne - ta ris - cou o trem.

24 C#m⁷ D⁺ A⁺ flauta A⁺ Bm⁷

E o trem má - gi - co pa - rou na es - ta - ção.

31 C#m⁷ A⁺ Bm⁷ C#m⁷ A⁺ Bm⁷

39 C#m⁷ Bm⁷ C#m⁷ D⁺

Mui - tas ca - ne - tas de - se - nha - ram Ti - ra - den - tes. M -

45 Bm⁷ C#m⁷ D⁺ E⁷

ri - a des - co - briu que um be - bê gi - gan - te 'ta - va con - tro - lan - do as ca - ne - tas.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Resultados e Impactos

O maestro Henry Leck (2009, p.6) afirma que "[c]rianças não são apenas 'agradáveis', 'fofas' ou 'precoces'. Elas podem ser verdadeiramente artísticas". Abordagens pedagógicas que incluem o aluno como provedor de arte, como provedor de uma música conectam o aluno a um campo extremamente lúdico e acolhedor, uma vez que ele entende que ele pode transformar ideias em elementos palpáveis, ou melhor transformar ideias em música e cantá-las.

É importante ressaltar também que o processo de composição entre nós, permitiu com que eu fizesse intervenções técnico-vocais individuais, para solucionar questões identificadas, na ocasião da anamnese, preservando sua individualidade, sua extensão vocal, instigando-as a experimentar a voz, ainda em regiões não trabalhadas, estimulando uma performance vocal saudável e confortável.

Como professora de canto e educadora musical, nesse processo, meu papel foi o de sugerir, ajudar e encorajar minhas alunas, como defendeu Wuytack (1993). Como processo, essas composições permitiram que minhas alunas compreendessem alguns elementos musicais e que fizessem escolhas que as permitissem conquistar os diferentes caracteres expressivos desejados. Como produto, em parceria, produzimos cinco canções, por meio das quais trabalhamos a técnica e a expressividade vocal.

Considerações finais

Nesse trabalho, relatei minha experiência de produzir cinco canções com quatro de minhas alunas particulares de canto. Nesse sentido, apresentei um quadro teórico sobre a importância do processo de criação para a vivência musical das crianças, descrevi o processo de composição de cada uma das canções e refleti sobre seus impactos na experiência das alunas.

Criadas para operar como aquecimento vocal, as composições contam histórias, desenvolvem a dicção, exploram uma variedade de expressão vocal (fala, canto com e sem

texto, portamento), articulam diferentes fórmulas de compasso, modelos melódicos e andamentos, propiciando a compreensão da estruturação musical, como resultado da articulação entre diferentes seções, marcadas por diferentes caracteres expressivos.

Eu poderia restringir minha prática ao ensino de técnica e à construção de repertório de canções. Mas, neste relato, revelo meu desejo de que, nas aulas de canto, minhas alunas tenham uma experiência musical mais abrangente.

Como cantora, eterna estudante de música e apaixonada em criar melodias e letras, compreendi que mesmo com pouco recurso de compreensão de harmonia é possível percorrer caminhos muitíssimo interessantes, que podem despertar a curiosidade e a imaginação. Portanto, como educadora sinto que a experimentação aliada ao planejamento das atividades dentro das aulas de canto podem ser uma porta para trilhar caminhos dentro do ensino de canto aliado à musicalização.

Referências

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CHRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética articulatória: Os sons do Português Brasileiro*, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=my4gfgRg-Ak>>. Acesso: 28 jul. 2024.

CRUZ, Gisele. *Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil*. 2ed. São Paulo: SESC, 1997.

FONERRADA, Maria Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, dez. 2002. Disponível em : <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso: 07 de jul. 2024.

GIGA, Idalete. A Educação Vocal da Criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n.6, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.22/3153>>. Acesso em: confira o modelo acima

GOULART, Diana; COOPER, Malu. *Por todo canto: Coletânea de exercícios de Técnica Vocal*. 2ª ed. Rio de Janeiro: D. Goulart, 2000.

LARA, Maria Olga Pineros. Problemas de afinación en los niños – Posibles causas y soluciones. *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles*. República de Colombia: Ministerio de Cultura, 2004. Disponível em: <<https://doku.pub/documents/introduccion-a-la-pedagogia-vocal-para-coros-infantilespdf-oq1zp24kj702>>. Acesso: 24 jul. 2024.

LECK, Henry. *Creating Artistry Through Choral Excellence*. Wilwaukee: Hal Leonard, 2009.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A Música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MOITEIRO, R. C.. A atividade coral na realidade das escolas públicas brasileiras. *Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades (Online)*, v. nov-abril, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<https://www.revistacontemporaneos.com.br/n12.htm>>. Acesso: 18 de jul. 2024.

ORTEGA, Ana Gloria. El niño cantor, aspectos musicales y fisiológicos de la voz cantada infantil. *Revista Huellas*, n. 4, p. 20-26, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/30393992> El niño cantor aspectos musicales y fisiológicos de la voz cantada infantil. Acesso: 18 jul. 2024.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RUNFOLA, Maria; RUTKOWSKI, Joanne. *TIPS: The Child Voice*. rev. Rowman & Littlefield Publisher, 2010. Versão *Kindle*.

SILVA, Fernando Moreno da. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. *Littera Online*, n.4, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/233150449.pdf>>. Acesso: 24 jul. 2024.

WUYTACK, Jos. Atualizar as ideias de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Lisboa, n.76, p. 4-9, 1993.

KLEM, Ilcenara Serafim. A criação musical junto ao coro infantojuvenil. In: ANDRADE, Débora; GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia (Orgs.) *Canto Coral Infantojuvenil: reflexões e ações*. Mosaico: São João del-Rei, 2020.