

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

Cristiana Rodrigues Pacheco

**O EXPERIENCIAR DO CANTO COM CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS A PARTIR DA
ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ:
um estudo de caso**

São Paulo

2025

Cristiana Rodrigues Pacheco

**O EXPERIENCIAR DO CANTO COM CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS A PARTIR DA
ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ:
um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música, no Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia, Cultura.

Especialidade: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

São Paulo

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

P116e Pacheco, Cristiana Rodrigues (Cristiana Rodrigues), 1976-

O experienciar do canto com crianças de 5 a 7 anos a partir da escola do
desvendar da voz : um estudo de caso / Cristiana Rodrigues Pacheco. -- São
Paulo, 2025.

179 f. : il. + anexos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música e crianças. 2. Canto - Instrução e estudo. 3. Voz - Educação. 4.
Educação de crianças. 5. Educação pré-escolar. 6. Ensino fundamental. I.
Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira, 1939-. II. Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

Cristiana Rodrigues Pacheco

**O EXPERIENCIAR DO CANTO COM CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS A PARTIR DA
ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ:
um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música, no Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia, Cultura.

Especialidade: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Dissertação aprovada em: 17 / 06 / 2025

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Unesp

Prof. Dr. Marcelo Petraglia
Faculdade Santa Marcelina

Maria Consiglia Carrozzo Latorre
Universidade Federal do Ceará

Dedico este trabalho à minha mãe,
Darci Rodrigues Pacheco (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Deixo aqui expressa minha imensa gratidão:

À Marisa Fonterrada, minha querida orientadora, que tanto motiva pela sua sabedoria, generosidade, e seu modo especial de ser e de viver. Que sua força continue inspirando gerações.

À Capes - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Unesp, pois o sonho do conhecimento científico, artístico e cultural, deve permanecer vivo, em um país tão necessitado dele. Às pessoas que compõem o Instituto de Artes da Unesp e o Programa de Pós-graduação em Música.

A todos os alunos e professores da Escola Waldorf Terra, à Elaine Posso, à Gê e ao César, que me receberam com muito carinho e generosidade, e ao Alfredo Rheingantz.

À Meca Vargas, por ter concedido generosamente uma entrevista e compartilhado conosco seus preciosos conhecimentos.

À Consiglia Latorre e ao Marcelo Petraglia, que proporcionaram um acréscimo considerável de clareza e informação a este estudo, e aceitaram fazer parte da banca. Ao Samuel Pontes e à Monique Traverzim, pelo aceite em serem suplentes da banca e pelo artigo compartilhado. Gratidão especial ao Samuel pela incrível ajuda neste trabalho e no estágio docência.

A todos os membros do G-pem. Gratidão especial aos que colaboraram diretamente com esta pesquisa, como Kitty Pereira, Bruno Millan e Raphael Arcanjo.

À Cristina Pitanga e à Julia Garcia, pela ajuda providencial, nunca me esquecerei.

À Bettina e à Stephany, pelo curso citado no trabalho.

Aos muito queridos Hélio, Mariana, Adriana, tia Terezinha e tio Fernando.

À Valborg Werbeck-Svårdström, a grande responsável pela existência desta pesquisa, que nos deixou uma herança de som e luz.

“Give every man thy ear, but few thy voice”

“Dê a todos seus ouvidos, mas a poucos a sua voz”

(Shakespeare, Hamlet, ato I, cena III).

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de ampliar o conhecimento acerca do uso da voz como veículo de autoconhecimento e musicalização, assim como despertar reflexões a respeito do ensino e aprendizagem vocal infantil. Para tanto, realizou-se investigação a respeito de uma abordagem de ensino de canto chamada “Escola do Desvendar da Voz”, seguida de experiência com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em uma Escola Waldorf. Foram utilizados os exercícios desta metodologia vocal, criada pela cantora lírica sueca Valborg Werbeck-Svardström em 1924. Para realizar a fundamentação teórica desse estudo, investigou-se esta Escola de Voz e sua filosofia. Estabeleceu-se relação entre ela e pontos de vista de outros autores, como a filósofa Adriana Cavarero e o músico e filósofo Victor Zuckerkandl, e realizou-se uma entrevista com a introdutora desta Escola de Voz no Brasil, Meca Vargas. Procurou-se descobrir de que forma seria possível adaptar os exercícios da Escola do Desvendar da Voz para o universo da criança, integrando-os a uma aula de música regular. Para isso, estudou-se a respeito das ideias de educadores como Murray Schafer, Shinichi Suzuki e Marisa Fonterrada, e aspectos da Pedagogia Waldorf na primeira infância. Os Exercícios da Escola do Desvendar da Voz foram aplicados a dois grupos de crianças, com idades entre 5 e 7 anos, alunos da Escola Waldorf Terra, localizada em Extrema, MG. O objetivo dessa pesquisa era observar a atuação dos exercícios nessa faixa etária e verificar como esta escola de canto pode auxiliar na formação musical e vocal de crianças desta idade. Como metodologia, foi utilizada abordagem qualitativa com observação participante. O estudo foi pautado pelo método fenomenológico de pesquisa. Analisaram-se anotações e gravações coletadas nas aulas, das quais emergiram temáticas variadas. Buscou-se observar como cada ponto de ensino objetivado se desenvolveu nas crianças, de maneira individual e coletiva. Desejava-se que o estudo proporcionasse às crianças integração humana, bem-estar, autonomia e empatia, além de aprendizado vocal e musical. Os resultados deste estudo trouxeram a confirmação desta intenção, além de proporcionar reflexões variadas acerca do ensino vocal para crianças no contexto da educação.

Palavras-chave: voz; canto infantil; escola do desvendar da voz; educação musical.

ABSTRACT

This research was conducted with the purpose of expanding knowledge about the use of voice as a vehicle for self-knowledge and Music Education, as well as to stimulate reflections about children's vocal teaching and learning. To this end, an investigation was conducted into a singing methodology called "School of Uncovering the Voice", followed by an experiment with children in Early Childhood Education and Elementary School - Early Years in a Waldorf School. The exercises of this vocal methodology, created by the Swedish lyrical singer Valborg Werbeck-Svardström in 1924, were used. To provide the theoretical basis for this study, this Voice School and its philosophy were investigated. A relationship was established between it and the points of view of other authors, such as the philosopher Adriana Cavarero and the musician and philosopher Victor Zuckerkandl, and an interview was conducted with the introducer of this Voice School in Brazil, Meca Vargas. The aim of this study was to discover how it would be possible to adapt the exercises from the School of Uncovering the Voice to the world of children, integrating them into a regular music class. To this end, the ideas of educators such as Murray Schafer, Shinichi Suzuki and Marisa Fonterrada were studied, as well as aspects of Waldorf Pedagogy in early childhood. The exercises from the School of Uncovering the Voice were applied to two groups of children, aged between 5 and 7, students at the Escola Waldorf Terra, located in Extrema, MG. The objective of this research was to observe the effect of the exercises on this age group and to verify how this singing school can help in the musical and vocal development of children of this age. The methodology used was a qualitative approach with participant observation. The study was guided by the phenomenological research method. Notes and recordings collected in the classes were analyzed, from which various themes emerged. The aim was to observe how each teaching point developed in the children, individually and collectively. The aim of the study was to provide children with human integration, well-being, autonomy and empathy, as well as vocal and musical learning. The results of this study confirmed this intention, in addition to providing varied reflections on vocal teaching for children in the context of education.

Keywords: voice; children's singing; school of uncovering the voice; musical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Partitura NG lago [ŋ].....	93
Figura 2 – Ilustração da prática	94
Figura 3 – Partitura M lago [m].....	94
Figura 4 – Partitura X som da chuva [ʃ]	95
Figura 5 – Ilustração da prática	95
Figura 6 – Partitura M (2) [m]	95
Figura 7 – Ilustração da prática	96
Figura 8 – Partitura V (2) [v].....	97
Figura 9 – Ilustração da prática	97
Figura 10 – Ilustração da prática	97
Figura 11 – Partitura L (2) [l]	98
Figura 12 – Partitura R (2) [r].....	98
Figura 13 – Partitura Ru (2) [ru].....	99
Figura 14 – Partitura Br [B].....	100
Figura 15 – Partitura Zi /Z (4) - [zi] /[z].....	101
Figura 16 – Ilustração da prática	102
Figura 17 – Partitura NG cachoeira [niŋ]	102
Figura 18 – Ilustração da prática	103
Figura 19 – Ilustração da prática	103
Figura 20 – Partitura La / Du (3) - [la] [du]	103
Figura 21 – Partitura Hoyotoho [ho][io][to][ho]	104
Figura 22 – Partitura Am mam mam [am][mam][mam]	105
Figura 23 – Ilustração da prática	106
Figura 24 – Ilustração da prática	106
Figura 25 – Partitura Bamanalama/Raganamaba	107
Figura 26 – Ilustração da prática	108
Figura 27 – Partitura Mamo [ma][mo]	108
Figura 28 – Ilustração da prática	108
Figura 29 – Partitura Trarara [tra][ra][ra].....	109
Figura 30 – Partitura Farfalla [far][fa][la]	109

Figura 31 – Partitura Melodia.....	110
Figura 32 – Ilustração da prática	111
Figura 33 – Ambiente de Quintas.....	116
Figura 34 – Partitura de “Ninho”.....	127
Figura 35 – Partitura de “Cuco”	128
Figura 36 – Partitura de “Linda Princesa”.....	129
Figura 37 – Partitura de “Viva!”.....	130
Figura 38 – Partitura de “Bom dia”	130
Figura 39 – Partitura de “Ele nunca mais sentiu solidão”	131
Figura 40 – São Micael.....	132
Figura 41 – Partitura “Meias de Luz”.....	132
Figura 42 – Essências	144
Figura 43 – Jardim 2	146
Figura 44 – Jardim 2	146
Figura 45 – Fundamental 1	146
Figura 46 – Fundamental 1	147
Figura 47 – Criança 1	148
Figura 48 – Criança 2	149
Figura 49 – Criança 3	149
Figura 50 – Criança 4	150
Figura 51 – Criança 5	151
Figura 52 – Criança 6	152
Figura 53 – Criança 7	152
Figura 54 – Criança 8	153
Figura 55 – Criança 9	154
Figura 56 – Criança 10	155
Figura 57 – Criança 11	156
Figura 58 – Criança 12	156
Figura 59 – Criança 13	157
Figura 60 – Criança 14	158
Figura 61 – Criança 15	159
Figura 62 – Criança 16	159
Figura 63 – Criança 17	160
Figura 64 – Crianças 3, 7, 10, 13 e 15 - avaliação.....	161

Figura 65 – Criança 11 - avaliação	161
Figura 66 – Crianças 1, 2 e 4- avaliação.....	162

QUADROS

Quadro 1 – Vogais do alemão	85
Quadro 2 – Vogais do português (brasileiro)	86
Quadro 3 – Consoantes do alemão	87
Quadro 4 – Consoantes Português (brasileiro)	88
Quadro 5 – Distribuição das aulas	126
Quadro 6 – Observação das turmas coletivas	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
IPA	Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet).
MG	Estado de Minas Gerais
SAA	Suzuki Association of the Americas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	METODOLOGIA.....	20
2	A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ.....	25
2.1	VISÃO GERAL DO CAPÍTULO	25
2.2	O QUE É A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	25
2.3	BIBLIOGRAFIA A RESPEITO DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	26
2.4	BIOGRAFIA DE VALBORG WERBECK-SVÄRDSTRÖM.....	28
2.5	CONCEITOS FILOSÓFICOS RELACIONADOS À ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	31
2.6	REFLEXÃO ACERCA DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ A PARTIR DE LITERATURA CORRELATA.....	32
2.7	DIÁLOGOS ENTRE AS PROPOSTAS DE WERBECK E REFLEXÕES DE ADRIANA CAVARERO E VICTOR ZUCKERKANDL	37
2.8	A RESPIRAÇÃO PARA A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	47
2.9	A IMPORTÂNCIA DA AUDIÇÃO PARA A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	49
2.10	O USO DOS FONEMAS NA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	50
2.11	O USO DA LÍNGUA E DOS LÁBIOS NA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	52
2.12	AS TRÊS FASES DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ	53
2.12.1	O direcionamento do som	54
2.12.2	A expansão do som	57
2.12.3	O espelhamento do som.....	59
2.13	CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS REGISTROS DOS EXERCÍCIOS DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ.....	63
2.14	ENTREVISTA COM MECA VARGAS.....	66
3	AS AULAS PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	74
3.1	VISÃO GERAL DO CAPÍTULO	74
3.2	FAIXA ETÁRIA	75
3.3	A ESCOLA WALDORF TERRA.....	77
3.4	PARTICULARIDADES DA VOZ INFANTIL	80

3.4.1	A aquisição fonológica no Brasil	80
3.4.2	A fisiologia da voz infantil nesta faixa etária	81
3.5	AS AULAS E OS EXERCÍCIOS DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ ..	83
3.5.1	Os fonemas escolhidos	83
3.5.2	A importância da melodia e do ritmo na escolha dos exercícios	90
3.5.3	Os exercícios da Escola do Desvendar da Voz escolhidos para as aulas	92
3.5.3.1	Lista de exercícios	93
3.5.3.1.1	<i>NG lago [ŋ].....</i>	<i>93</i>
3.5.3.1.2	<i>M lago [m].....</i>	<i>94</i>
3.5.3.1.3	<i>X som da chuva [ʃ].....</i>	<i>95</i>
3.5.3.1.4	<i>M (2) [m]</i>	<i>95</i>
3.5.3.1.5	<i>V (2) [v]</i>	<i>97</i>
3.5.3.1.6	<i>L (2) [l]</i>	<i>98</i>
3.5.3.1.7	<i>R (vibração língua)(2) [r]</i>	<i>98</i>
3.5.3.1.8	<i>Ru (2) [ru].....</i>	<i>99</i>
3.5.3.1.9	<i>Br (2) (vibração labial) [B].....</i>	<i>100</i>
3.5.3.1.10	<i>Zi /Z (4) - [zi] /[z]</i>	<i>101</i>
3.5.3.1.11	<i>NG cachoeira [niŋ].....</i>	<i>102</i>
3.5.3.1.12	<i>La / Du (3) - [la] [du].....</i>	<i>103</i>
3.5.3.1.13	<i>Hoyotoho [ho][io][to][ho].....</i>	<i>104</i>
3.5.3.1.14	<i>Am mam mam [am][mam][mam].....</i>	<i>105</i>
3.5.3.1.15	<i>Bamanalama/Raganamaba [ba][ma][na][la][ma]/[ra][ga][na][ma][ba]</i>	<i>107</i>
3.5.3.1.16	<i>Mamo [ma][mo]</i>	<i>108</i>
3.5.3.1.17	<i>Trarara [tra][ra][ra]</i>	<i>109</i>
3.5.3.1.18	<i>Farfalla [far][fa][la].....</i>	<i>109</i>
3.5.3.1.19	<i>Melodia.....</i>	<i>110</i>
3.6	PLANEJAMENTO DAS AULAS E ATIVIDADES REALIZADAS.....	111
3.7	ELABORAÇÃO DAS AULAS À LUZ DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DA PEDAGOGIA WALDORF	113
3.7.1	A pedagogia Waldorf e o “Ambiente de Quintas”	113
3.7.2	O desenvolvimento do “ouvir” – Ideias de Murray Schafer	117
3.7.3	Desenvolvimento orgânico e lúdico - Metodologia Suzuki.....	119
3.8	PROGRAMAÇÃO DAS AULAS	122
3.8.1	Programa A - São Francisco e as aves	122

3.8.2	Programa B - Chuva.....	123
3.8.3	Programa C - A princesa, o lobo e o dragão	124
3.8.4	Programa D - O anãozinho que não tinha nome	125
3.8.5	Distribuição das aulas	125
3.8.6	Repertório musical.....	127
3.8.6.1	Ninho (Flávia Betti).....	127
3.8.6.2	Cuco (método Kodaly)	128
3.8.6.3	Linda princesa (Marisa Fonterrada).....	129
3.8.6.4	Viva! (Marisa Fonterrada)	130
3.8.6.5	Bom dia (Maria Célia Guedes).....	130
3.8.6.6	Ele nunca mais sentiu solidão (Maria Célia Guedes)	131
3.8.6.7	São Micael (Leonor von Osterroht).....	132
3.8.6.8	Meias de luz (domínio público).....	132
4	O EXPERIENCIAR DO CANTO COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA	
	WALDORF TERRA	134
4.1	VISÃO GERAL DO CAPÍTULO	134
4.2	AS MUDANÇAS NO PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	134
4.3	AS TURMAS DE CRIANÇAS - DIAGNÓSTICOS	135
4.3.1	Jardim 2.....	136
4.3.2	Fundamental 1	137
4.4	PROPOSTAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DAS TURMAS.....	137
4.5	DESCRIÇÃO DAS AULAS DO JARDIM 2 – SEMANA A SEMANA	138
4.5.1	Semana 1 - 17 a 20 de setembro.....	138
4.5.2	Semana 2 - 1 a 4 de outubro.....	139
4.5.3	Semana 3 - 12 a 14 de novembro	140
4.5.4	Semana 4 - 26 a 29 de novembro	140
4.6	DESCRIÇÃO DAS AULAS - FUNDAMENTAL 1.....	141
4.7	ELEMENTOS TEMÁTICOS QUE SURGIRAM DAS AULAS- ANÁLISE FENOMENOLÓGICA	141
4.8	OBSERVAÇÃO DAS AULAS CONFORME OBJETIVOS PRÉ- DETERMINADOS.....	144
4.9	OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DO JARDIM 2	147
4.9.1	Criança 1 (menina)	148
4.9.2	Criança 2 (menina)	148

4.9.3	Criança 3 (menino)	149
4.9.4	Criança 4 (menina)	150
4.9.5	Criança 5 (menino)	150
4.9.6	Criança 6 (menino)	151
4.9.7	Criança 7 (menino)	152
4.9.8	Criança 8 (menino)	153
4.9.9	Criança 9 (menino)	153
4.9.10	Criança 10 (menina)	154
4.9.11	Criança 11 (menina)	155
4.9.12	Criança 12 (menino)	156
4.9.13	Criança 13 (menino)	157
4.9.14	Criança 14 (menino)	157
4.9.15	Criança 15 (menino)	158
4.9.16	Criança 16 (menino)	159
4.9.17	Criança 17 (menino)	160
4.10	AVALIAÇÃO - 9 E 10 DE DEZEMBRO	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	168
	ANEXO A – Parecer consubstanciado - Plataforma Brasil.....	174
	ANEXO B – Tabela do Alfabeto Fonético Internacional – IPA.....	178

1 INTRODUÇÃO

A evolução constante da pesquisa em Educação Musical gera naturalmente a necessidade de ampliação e transformação das metodologias educacionais para adequá-las às questões do tempo e do ambiente em que vivemos.

Como professora de música e técnica vocal, tenho observado importantes lacunas em relação ao uso da voz para o ensino de crianças, tanto em aulas de música e canto particulares quanto nas aulas de música na escola. O ensino vocal tem feito inúmeros progressos, porém ainda são necessários maiores esforços e pesquisas sobre o tema, em especial em relação à maneira de aplicar estes conhecimentos na sala de aula, para crianças pequenas. A voz, como parte constituinte do ser humano, carrega em si um potencial imenso de expressão do eu individual de cada um e permite que cada aluno acesse partes muito importantes de seu ser. Seu desenvolvimento adequado é crucial para a autoestima de cada criança e não pode ser negligenciado.

Desde 1971, quando a música deixou de ser disciplina no currículo da educação básica, ela perdeu terreno e milhares de crianças ficaram sem oportunidade de fazer música na escola, o que, anteriormente, ocorria. Apesar de, com a Lei n.11.769 (Brasil, 2008), implantada em 2011, ela tenha voltado a ser parte do currículo, os quase trinta anos de ausência trouxeram danos, tantos às crianças, quanto aos professores, pois eles próprios, na infância e adolescência, não tiveram oportunidade de aprender música na escola. Os cursos de Licenciatura só voltaram a trazer formação específica de Arte/Música depois de anos e anos de ausência.

Portanto, refletir acerca da aprendizagem musical e o uso da voz cantada na infância e estar consciente de seus benefícios educacionais e musicais se torna extremamente necessário. Estudos acerca das possibilidades da voz infantil e de seu uso no processo de Educação Musical são muito importantes para ajudar o educador a calibrar seu próprio conhecimento e prática com fatos que pesquisas dentro desse tema vêm mostrando.

O exemplo vocal por parte do educador se faz essencial, pois na faixa etária abordada nesta pesquisa, aprende-se principalmente por imitação (Piaget; Inhelder, 1993). Busca-se, portanto, uma maneira de trabalhar a voz das crianças de forma a proteger seu organismo delicado e, ao mesmo tempo, aproveitar o potencial musicalizador do canto. Espera-se que a educação vocal de crianças permita o desenvolvimento orgânico da voz infantil, preservando-a para o futuro, e potencialize a descoberta desta expressão do *eu humano* em cada indivíduo.

A voz cantada, ao ser usada para a produção musical, ganha dimensão e contexto diferentes dos da voz falada. O som vocal, falado ou cantado, tem aspectos únicos de timbre, harmônicos e personalidade expressiva em cada indivíduo: Somos reconhecidos pela nossa voz [...] A voz é, em certo sentido, como um DNA ou uma impressão digital, uma marca da nossa presença no espaço acústico (Petraglia, 2015, p. 190).

Portanto, existe a necessidade de reflexão a respeito de perguntas muito pouco realizadas acerca do aprendizado do canto: O que leva uma pessoa a cantar? O que significa a descoberta vocal de cada indivíduo?

Aqueles que já trabalharam sua voz, necessariamente tiveram que conhecer, e, provavelmente, sofrer com os meandros da própria personalidade; foram obrigados a lutar contra os seus bloqueios, tiveram que aprender a lidar com eles e, muitas vezes, aceitar seus limites de forma consciente. Para o leigo, a voz é, antes de tudo, um mistério, um território desconhecido. Ao conduzir estas pessoas na descoberta da sua voz, deve-se estar ciente de que, mais do que qualquer outra coisa, elas encontrarão a si mesmas. Este encontrar a si mesmo por meio da voz é uma das propriedades fundamentais de um trabalho musical que se pretende como educativo (Petraglia, 2015, p. 192).

O autoconhecimento é inerente ao desenvolvimento vocal. Na idade adulta, esta pode ser uma escolha consciente de cada indivíduo. No caso da pedagogia vocal infantil, surgem outros questionamentos fundamentais, pois as crianças estão em outra fase de desenvolvimento na vida: Como é possível conduzi-las de forma a torná-las confiantes e seguras de suas próprias vozes, preparando-as para o futuro?

Fazem-se necessárias abordagens educacionais que propiciem conforto, alegria e uma base sólida de conhecimento, especialmente no campo da música, pois é uma arte que demanda tempo de aprendizado.

Há anos, tenho realizado estudos acerca do tema da voz cantada. Finalizei a graduação em canto na Universidade de São Paulo em 2009 e tenho atuado como educadora vocal e como cantora em corais e festivais de música. Nestas experiências, vejo que muito se diz sobre técnicas de desenvolvimento vocal, mas pouco sobre o que está por trás da necessidade de cantar e de se expressar. Acredito que estas questões são fundamentais ao se ensinar canto, pois cada aluno precisa encontrar algo de si para estar realmente satisfeito com o aprendizado vocal. As questões humanas são intrínsecas à arte do cantar. A interação social também é parte inerente deste campo de estudo. A relação entre o cantor e o ouvinte está sempre presente. Nessas experiências com o canto, como aluna e professora, observo com segurança que a voz reage de forma muito intensa às emoções de cada um, assim como às sutilezas de cada corpo humano, e está diretamente conectada à unicidade da existência de cada indivíduo.

No campo do ensino vocal para crianças, tenho atuado como professora de voz e de musicalização para bebês (credenciada pela Associação Suzuki das Américas). Observo a crescente busca por uma maneira de ensinar canto que respeite o corpo, a voz e as necessidades da criança, sem gerar tensões desnecessárias e sem fazê-la copiar a voz adulta, fator que pode gerar problemas de saúde no futuro. A criança ainda está aprendendo a respeito do mundo, e suas experiências neste período formarão uma importante base de conhecimento estrutural, que ela levará para o resto da vida. Não se pode esperar da voz de uma criança o mesmo volume e resultado sonoro de um adulto, pois suas estruturas vocais ainda estão em formação (Rheinbolt, 2018). As disfonias são comuns na atualidade em crianças pequenas, por motivos diversos. Entre eles, estão o uso inadequado da voz, a competição vocal com o excesso de ruído ambiental, os exemplos disfuncionais dos adultos, as causas emocionais, entre outros. O excesso de estímulos da sociedade moderna combinada com a dificuldade nas relações humanas que afeta os dias de hoje também leva as crianças a processos de distração e ansiedade, que cooperam para que consequentes problemas vocais se manifestem. É dever do educador proteger a voz infantil de posteriores danos. É muito importante o acesso à felicidade da descoberta de um cantar genuíno e alegre, e permitir que a criança seja ela mesma, sem julgamentos.

A partir da observação desses fatos, surgiu um questionamento: Quais abordagens pedagógicas poderiam ser propostas com o objetivo de suprir as demandas observadas, integrando o ensino vocal e a Educação Musical, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

Para tentar esclarecê-lo, acredito ser necessária a busca por uma abordagem pedagógica que respeite as características da voz infantil, o estágio de desenvolvimento físico, mental e emocional em que se encontra, e a adoção de procedimentos não invasivos no trato com o canto.

Neste contexto, surge a Escola do Desvendar da Voz, criada pela cantora lírica sueca Valborg Werbeck-Svårdström e reconhecida como escola de canto antroposófica em 1924. Realizei formação específica acerca desta escola, que ensina canto e práticas terapêuticas, e tem o aval da Sociedade Antroposófica¹. A Escola do Desvendar da Voz apresenta uma abordagem diferente acerca do aprendizado vocal, pois considera o ser humano em sua integridade. Para ela, a voz expressa a totalidade do ser, em suas dimensões físicas, psicológicas e espirituais. Essa Escola, por apresentar uma abordagem diferenciada para tratar com a voz humana, com pontos de vista singulares, capazes de despertar a percepção do canto de forma mais detalhada,

¹ A sede mundial da sociedade Antroposófica, da qual faz parte a Escola do Desvendar da Voz, tem sua sede no Goetheanum, na Suíça.

se faz atual, apesar de criada na primeira metade do século passado. A Escola ainda se desenvolve nos dias de hoje, especialmente na Alemanha e na Suíça.

Ao realizar essa formação, surgiu para mim a necessidade de experimentar os exercícios desta escola em crianças pequenas. Como já trabalho com crianças na Escola Suzuki de São Paulo, percebi o potencial dos exercícios para elas. Recebi, no curso formativo, a informação de que eles podem ser adaptados para o universo infantil e que em outros países existe algum trabalho com crianças, embora não haja nenhum material disponível a respeito do assunto. A coordenadora que ministrou o curso, que era alemã, demonstrou como exemplo alguns exercícios adaptados para crianças. Surgiram então, a partir dessa ideia inicial, as questões centrais desta pesquisa: Como aplicar os exercícios da Escola do Desvendar da Voz em crianças de maneira apropriada, com fins educacionais, em uma escola regular, utilizando-os em combinação com o conhecimento já compartilhado por educadores? Os exercícios são realmente adequados para crianças? De que maneira elas se desenvolvem em um processo como este? Alguém já fez esta experiência anteriormente no Brasil?

Para responder adequadamente às questões levantadas, nesta pesquisa busquei aprofundar o conhecimento acerca do “Canto Werbeck” (Latorre, 2002, p. 3), outra maneira de designar a Escola do Desvendar da Voz. Para tanto, estudei a biografia de sua criadora e o livro escrito por ela², principal fonte de informação a respeito desse tema e literatura correlata. Relacionei esse conhecimento com aspectos filosóficos acerca da expressão vocal, sob a ótica da autora Adriana Cavarero e do autor Victor Zuckerkandl. Depois, tracei um plano com o objetivo de aproximar os exercícios desta Escola das aulas para crianças, à luz da Educação Musical. Investiguei a voz infantil, os fonemas utilizados nos exercícios e os exercícios propriamente ditos, adaptando-os para a faixa etária a ser contemplada na presente pesquisa. Ideias de Educadores Musicais, como Murray Schafer, Shinichi Suzuki e Marisa Fonterrada, bem como a Pedagogia Waldorf, foram consideradas para proporcionar às aulas um formato próprio e conectado à aprendizagem musical infantil.

Após a fundamentação teórica, realizei a aplicação das aulas planejadas a partir do conhecimento adquirido a dois grupos de crianças, com idades de 5 a 7 anos, na Escola Waldorf Terra, situada na cidade de Extrema, Estado de Minas Gerais (MG). Estas aulas forneceram a base para um estudo de caso:

O estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico [...] e veremos como pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual. Assim o estudo de caso pode constituir

² SVÄRDSTRÖM, Valborg Werbeck. **Escola do desvendar da voz: um caminho para a redenção na arte do canto.** Tradução de Jacira Cardoso. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas (Duarte, 2008. p. 114).

O propósito dessas aulas foi observar a atuação dos exercícios da Escola do Desvendar da Voz nas crianças da faixa etária escolhida e verificar seu desenvolvimento musical, vocal e humano, com a finalidade de encontrar uma maneira saudável de aprender canto, que proporcionasse integração e bem-estar.

Minha intenção era permitir que as crianças desenvolvessem:

- a) O aprofundamento da respiração;
- b) A capacidade de perceber o ritmo em conexão ao movimento do corpo e à respiração;
- c) O desenvolvimento auditivo, aperfeiçoamento do ouvir ativo, dos sons ao entorno;
- d) A percepção auditiva dos tons musicais;
- e) A percepção da própria voz e das vozes dos colegas, integração;
- f) A melhora da emissão e domínio vocal;
- g) O desenvolvimento do foco e da atenção;
- h) O desenvolvimento da musicalidade e percepção da música e da voz como veículo artístico e poético.

1.1 METODOLOGIA

Em relação à metodologia, foi realizado um estudo qualitativo com observação participante. Ao experimentar uma perspectiva pedagógica complexa, que visa considerar sentimentos, relações interpessoais, musicalidade e sensibilidade artística, considerei esta abordagem a forma adequada de pesquisa. Busquei examinar e descrever os acontecimentos com o grupo em seu aspecto coletivo e com a criança em sua individualidade, na medida do observável.

A abordagem qualitativa caracteriza-se pelo “ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Bogdan; Binkley, 1982 *apud* Lüdke; André, p. 11). Neste caso, o ambiente “natural” são as aulas e os dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação. Os dados coletados foram analisados de maneira indutiva, em que o observador aprofunda os focos de estudo conforme a coleta de dados e considera o processo mais importante do que o produto. O significado dos pontos de vista e das percepções dos participantes têm mais importância nesse tipo de pesquisa do que dados numéricos: “O que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao

mesmo tempo. Ao tentar isolar algumas destas variáveis está-se optando, necessariamente, por uma redução do enfoque do estudo a uma parte do fenômeno” (Lüdke; André, 1986, p. 5).

O estudo compreende a observação cuidadosa de uma classe de crianças durante o processo de aplicação de aulas elaboradas principalmente com os exercícios da Escola do Desvendar da Voz. Nele, exerci um duplo papel: de professora e pesquisadora. Assim, ministrei as aulas e logo após, realizei as anotações das observações (Lüdke, 1986). Portanto, participei diretamente das atividades e exerci influência nos resultados.

Em um primeiro momento, participei das aulas regulares das crianças sem interferir, para observá-las em seu ambiente. Depois, as aulas planejadas com os exercícios foram aplicadas. De acordo com Moreira (2008, p. 53), na presente pesquisa, “o observador teve consentimento prévio dos sujeitos para empreender o estudo e observá-los em seu ambiente”. Os dados foram coletados a partir dessa experiência.

Foram realizados 21 dias de vivências, entre setembro e dezembro de 2024, em duas classes da Escola Waldorf Terra, localizada na cidade de Extrema, MG, à Alameda das Araucárias, 481.

A amostra do estudo constituiu-se de dois grupos. O primeiro, com 17 crianças entre 5 e 6 anos de idade, do quinto ano da Educação Infantil (Jardim 2), foi o foco principal da pesquisa, e realizou efetivamente os 21 dias da experiência. As aulas poderiam ser coletivas, individuais ou em pequenos grupos. A duração das aulas poderia variar entre 10 e 30 minutos, dependendo das condições.

O segundo grupo, do primeiro ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com 19 crianças entre 6 e 7 anos, foi observado com o intuito de se estabelecer uma comparação em relação ao grupo do Jardim 2. Esta turma teve 10 aulas coletivas, com duração de 20 a 30 minutos. No total, 36 crianças participaram do processo. A escolha dos alunos se deu por dois critérios: o primeiro deles foi a faixa etária, e o segundo, a indicação da diretora da Escola, que ponderou a respeito de quais eram as turmas que precisavam mais dessas aulas e as aproveitariam melhor. O pré-requisito foi que as crianças estivessem dispostas a participar das atividades, que eram feitas fora da sala de aula. As crianças poderiam recusar-se a participar, se desejassem.

Para coleta de dados, foram realizadas gravações em áudio de todo o processo, assim como anotações escritas feitas logo após a aula: “Quanto mais próximo o momento da observação, maior sua acuidade” (Lüdke; André, 1986, p. 32). As gravações em áudio foram feitas com gravador TASCAM DR-05x, de maneira que houvesse interferência mínima no andamento das aulas para efetuar esses registros. Foram gravados 63 áudios, com tempo

variável entre 10 e 30 minutos cada. Eles foram posteriormente analisados com o objetivo de observar o processo de aprendizado e as temáticas que pudessem emergir dele.

Os pais autorizaram a participação das crianças mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo no Anexo B)³, e as crianças também preencheram Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (modelo no Anexo C)⁴. A divulgação dos áudios também foi autorizada. A pesquisa não acarretou nenhum custo financeiro para os participantes, que colaboraram de forma voluntária e gratuita.

Quanto à análise de dados, foi realizada parte durante o período de coleta e parte após o seu término, tornando-se “mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (Lüdke, 1986, p. 45).

Após a coleta, os dados foram selecionados e organizados, possibilitando a sua análise sob as duas perspectivas: o método fenomenológico que, segundo Moreira (2002, p. 17), “uma particular estratégia de pesquisa qualitativa”, seguido de observação dos objetivos definidos *a priori*. Esta análise levou à avaliação dos resultados desta pesquisa, seguida da Conclusão.

A fenomenologia, fundada pelo filósofo Husserl e desenvolvida por muitos outros constitui-se no estudo do fenômeno, sendo que por este termo “entende-se tudo que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo” (Moreira, 2002, p. 63). De acordo com Husserl, o estudo do fenômeno se dá pela sua apreensão pela consciência, e não pela sua representação percebida pelos sentidos. Os sentidos servem como meio de conhecer, e a maneira como esta percepção se mostra à consciência é que origina o fenômeno, que está conectado às vivências da consciência. Então, o fenômeno não é mera representação do objeto, mas tem natureza própria. Sempre anteriores às teorias e conceitos, eles se mostram por si mesmos. O foco da fenomenologia é o estudo da experiência vivida no dia a dia, tratando de explorar o que se percebe da forma que se percebe, sem forjar hipóteses (Moreira, 2002, p. 65-68). De acordo com Marleau Ponty (*apud* Moreira, 2002, p. 69), é um “esforço para reencontrar este contato ingênuo com o mundo [...] uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é”.

Quando aplicada à pesquisa empírica, o método fenomenológico precisa sofrer alterações, já que “quem vive a experiência não é o pesquisador, mas o sujeito da pesquisa”. Apesar deste fato ser problemático e o acesso à consciência do outro não ser acessível, este método se torna adequado para este tipo de observação, em que o “importante é a experiência vivida no mundo do dia a dia da pessoa” (Moreira, 2002, p. 103, 108). A melhor fonte de dados, neste caso, é o “como”, a vivência do próprio fenômeno.

³ Anexo B na página 186.

⁴ Anexo C na página 188.

De acordo com este método, buscou-se a emergência de experiências “comuns a diversos participantes”, que emergiram da análise dos dados coletados. Esta análise levou à seleção de “temáticas comuns” (Moreira, 2002, p. 115).

Essas temáticas foram organizadas de acordo com o método fenomenológico descrito pela autora Patricia Sanders, descrito no livro de Moreira (2002). Essa autora propõe a seguinte estrutura para uma pesquisa com este caráter:

- a) Determinação dos limites do “que” e “quem” deve ser investigado: No caso, investigaram-se as crianças observadas e as possíveis temáticas que emergiram da sua experiência com a Escola do Desvendar da Voz;
- b) Coleta de dados, por meio de gravações e anotações;
- c) Análise fenomenológica dos dados: para a realização desta análise, a primeira etapa foi a observação dos dados tais como eles foram registrados, no caso, a audição de todos os áudios. A segunda etapa constituiu-se na identificação de temas comuns que aparecem nas descrições, que se constituem em elementos ressaltados pela sua importância e centralidade, sendo que a frequência em que aparecem não é o fator mais importante. A terceira constitui-se na junção destas temáticas em conjuntos de “essências” que “caracterizariam a estrutura do fenômeno” (Moreira, 2002, p. 123).

A outra estratégia utilizada para analisar os dados obtidos foi a observação simples e a descrição do desenvolvimento dos parâmetros musicais e vocais, objetivados *a priori*, para serem desenvolvidos nas aulas, durante o processo. Procurou-se verificar, portanto, de forma individual e coletiva, como cada um destes aspectos se desenvolveu nas crianças ao longo das vivências, de acordo com o meu ponto de vista como pesquisadora e professora. Ao final de todo o processo, foram feitas oralmente perguntas de avaliação para as crianças do Jardim 2 e para a professora desta turma.

Este estudo se justifica por buscar expandir o cenário da Educação Musical de forma a preencher lacunas, ao abordar elementos diversos da sensibilidade humana que compõem a voz e, desta forma, potencialmente adequados ao universo da criança. A proposta se estabelece de maneira a somar informações ao conhecimento científico já estudado. A soma de pontos de vista só faz enriquecer o saber humano, especialmente na área da Arte, que é indissociada do elemento sensível. Com esta pesquisa, busca-se proporcionar a outros educadores musicais e à sociedade o acesso a uma abordagem educacional diferenciada aplicada à voz infantil, profundamente engajada com os propósitos do ensino musical que visam integração humana, bem-estar, autonomia e empatia.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

- a) O Capítulo 2 discorre principalmente acerca da Escola do Desvendar da Voz, relacionando-a com a filosofia da expressão vocal. Apresenta a biografia da criadora da Escola, Valborg Werbeck-Svårdström, e uma entrevista com Meca Vargas, a introdutora desta escola no Brasil;
- b) O Capítulo 3 trata do planejamento da prática com as crianças, e descreve os exercícios escolhidos e a elaboração das aulas. Elas foram inspiradas em ideias de educadores musicais e na Pedagogia Waldorf, após estudos acerca da voz infantil;
- c) O Capítulo 4 analisa o processo das vivências com as crianças e como elas se desenvolveram;
- d) O Capítulo 5 tece as considerações finais desta pesquisa.

2 A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

2.1 VISÃO GERAL DO CAPÍTULO

Neste capítulo, procura-se aprofundar o conhecimento acerca da Escola do Desvendar da Voz, por meio de pesquisa acerca do material disponível à respeito. Nele é demonstrada a investigação realizada acerca da obra da criadora da metodologia de canto, Valborg Werberck-Svärdström; a sua biografia, que contém as origens da Escola; e a relação deste conhecimento com outras fontes, em especial à visão da filósofa Adriana Cavarero acerca da expressão vocal, assim como algumas considerações do estudioso do fenômeno musical, músico e filósofo Victor Zuckerkandl.

Ainda neste capítulo, é apresentada uma entrevista realizada com a Educadora Musical Mechthild Vargas, mais conhecida como Meca Vargas. Esta entrevista possui grande relevância para esta pesquisa, pois Meca foi a pessoa responsável por introduzir esta Escola de Voz no Brasil e por disseminar conhecimento a seu respeito. Ela trabalha com esta de Escola, tanto de forma terapêutica, quanto educacional.

2.2 O QUE É A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

A Escola do Desvendar da Voz é uma metodologia de canto baseada principalmente na experiência da sua fundadora, Valborg Werberck-Svärdström. Começou a ser elaborada no ano de 1910, por ocasião da perda vocal que afetou a cantora. Foi fundamentada pelos conhecimentos da Antroposofia⁵ (fundada por Rudolf Steiner), e reconhecida como escola de canto Antroposófica pelo próprio Steiner, em 1924.

Não é o intuito deste trabalho investigar a Antroposofia, e sim os conceitos e exercícios de sua Escola de Voz, por meio de pesquisa teórica seguida de observação prática. O conhecimento antroposófico foi muito inspirado pelo método científico de Goethe e sua fenomenologia, que tem valor reconhecido, especialmente em estudos artísticos. As pesquisas de Goethe fomentaram a percepção artística e expandiram as possibilidades da Arte: “Em Goethe, não importa se os resultados de suas pesquisas correspondem ora mais, ora menos ao

⁵ A Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional (Setzer, 1998, disponível em: <https://www.sab.org.br>).

progresso atual da ciência, e sim unicamente como ele abordava os problemas” (Steiner, 1998, p. 10). Para Goethe, a Natureza e o Espírito constituem uma totalidade, e a Arte se eleva acima da vida real comum por transcender o mundo finito, dando continuidade à criação divina (Steiner, 1998). Os fenômenos artísticos da música vocal dirigem-se à sensibilidade humana, portanto, o ponto de vista goethiano, que inspirou a Antroposofia e consequentemente a Escola do Desvendar da Voz, proporciona uma abordagem diferenciada e enriquecedora ao estudo da voz como veículo musical.

A aplicação do conhecimento antroposófico atualmente pode ser observada de maneira ampla no Brasil nas áreas da educação (escolas Waldorf) e da medicina (farmácias Weleda e Sirimim). É inegável que o conhecimento proveniente de muitas áreas é valioso, pois fenômenos observáveis são originados por fontes diversas. Estes podem constituir objeto de estudo científico, proporcionar novas descobertas, ampliar a visão do mundo e a compreensão acerca do homem e do universo. A Escola do Desvendar da Voz traz como herança esta visão de mundo, e propõe olhar por outro ângulo para os fenômenos vocais. Não contradiz os atuais estudos científicos sobre voz, mas amplia a visão acerca da vocalidade humana.

A Escola propõe o desenvolvimento vocal a partir do “religar da consciência a regiões abandonadas” (Svårdström, 2011, p. 130). O ser humano precisa tornar-se consciente das partes ocultas de si mesmo, áreas de desenvolvimento que geralmente se processam de forma inconsciente, pois, devido à ignorância de sua existência ou recusa de olhar para elas, esse conhecimento dificilmente aflora à consciência. É justamente nesse aspecto que a Escola do Desvendar da Voz pode contribuir.

2.3 BIBLIOGRAFIA A RESPEITO DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

O conhecimento a respeito da Escola do Desvendar da Voz é constituído principalmente pelo livro “A Escola do Desvendar da Voz: um caminho para a redenção na arte do canto”, de autoria de Valborg Werbeck-Svårdström (primeira edição brasileira em 2001). A autora descreve em seu livro as bases conceituais da escola, mas não os exercícios e a prática. A prática é transmitida em cursos livres e cursos formativos.

Existe hoje uma associação formada por um conjunto de professores de diversos países, que exercem a organização oficial de cursos e eventos acerca da Escola. Estes professores continuam a realizar pesquisas para desenvolvê-la. Hoje existem cursos dedicados a formar cantores e cantoterapeutas na Alemanha, Estados Unidos, França, Espanha, Brasil, Chile e

Finlândia, de acordo com o *website* internacional da Escola⁶. A Escola possui uma forte vertente terapêutica nos dias de hoje. Os cursos formativos no Brasil tratam principalmente dos aspectos terapêuticos da Escola de Voz. Existem cursos que se dedicam exclusivamente ao canto artístico, mas estes não ocorrem neste país.

No Brasil, os cursos livres e workshops começaram em 1994 com Thomas Adam⁷. O curso para formação de terapeutas e professores, chamado “Cantoterapia” existe desde 2005. É organizado pela Associação Sagres, em Florianópolis. Quatro turmas foram formadas no nosso país, três delas na Sagres e uma na Faculdade Rudolf Steiner, em São Paulo. A Escola do Desvendar da Voz também é tema de disciplina ministrada no curso de pós-graduação Educação Musical Waldorf: Antropomúsica, da Faculdade Rudolf Steiner. A musicista e professora de música Meca Vargas foi a pessoa que organizou a vinda de Thomas Adam, que dirigiu as primeiras formações.

Existe uma apostila de exercícios escrita por Valborg Werbeck-Svårdström (manuscrita, não publicada). Ela é acessível somente aos alunos participantes dos cursos formativos. Considera-se que o aprendizado prático e humano seja essencial para a manutenção da essência dos exercícios.

Existem, também, apostilas de palestras, como as de Eugene Kolisko⁸. Estas palestras discorrem, principalmente, a respeito da vertente terapêutica desta escola.

Embora, originalmente, a Sra. Werbeck preferisse a descrição dos exercícios da Escola fosse ofertada apenas a seus alunos, hoje já existe acesso a eles em um livro publicado em 2019, chamado “*Exercises from the School of Uncovering of the Voice, by Valborg Werbeck-Svårdström*”, de Sabine Wahlers (2019). Outro livro publicado a respeito do tema é uma biografia da Sra. Werbeck, chamada “Uma História do Canto Desvendado”, escrita por Maria Célia Guedes (2008).

No meio acadêmico, esta Escola já foi abordada algumas vezes em dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Foi tema de Mestrado e Doutorado realizado por Adelina Rennó Jelen, apresentados ao programa de pós-graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1990 e 1998, respectivamente (Jellen, 1990; Rennó, 1998). Foi citada no doutorado de Marcelo

⁶ Disponível em: <https://www.schule-der-stimmenhuellung.de/>.

⁷ Thomas Adam é um cantoterapeuta alemão, formado por Jürgen Schriefer, a quem Valborg Werbeck deixou os cuidados da Escola do Desvendar da Voz.

⁸ KOLISKO, Eugen. **Oito palestras**. Tradução de Joaquim José de Assis. Florianópolis: [s. n.], 2011.

Petraglia (2015) e nos mestrados de Consiglia Latorre (2002), Wânia Mara Agostin Storolli (2004) e Francisca Cavalcanti (2014).

No livro de Valborg Werbeck-Svårdström, é utilizada terminologia própria para referir-se a elementos da voz humana. Neste trabalho será mantida a nomenclatura utilizada pela autora, para que não haja confusão de conceitos. As palavras mais específicas relativas à Escola do Desvendar da Voz serão colocadas entre aspas. Para melhor compreensão do leitor, em alguns momentos serão feitas comparações com outros autores, filosofias, ou terminologias da pedagogia vocal atual, porém considera-se que estas estratégias de comparação podem não expressar a totalidade do que a autora quis dizer, pois essa percepção só pode ser encontrada por meio de vivências e experiências pessoais. Ela diz:

[...] A experiência própria é uma pré-condição absoluta para o ensino. Quem se aventurasse a dar conselhos meramente com base no que foi transmitido até aqui poderia comprometer gravemente o desenvolvimento e a saúde do aluno.

[...] Numa escola como a nossa, palavras – mesmo quando compõem uma ciência – nada mais são, no final, do que um meio para a formação de habilidades; não passam de gestos que querem apontar a realidade de vivências típicas, que se expressam por meio de leis continuamente mutantes e só alcançáveis pela própria atividade (Svårdström, 2011, p. 86, 90).

2.4 BIOGRAFIA DE VALBORG WERBECK-SVÄRDSTRÖM

Para compreensão do contexto histórico e da experiência pessoal da cantora, que levou à criação desta Escola de Voz, foi incluída nesta pesquisa uma breve biografia, baseada no livro “Uma História do Canto Desvendado”, de Maria Célia Guedes (2008), e no livro da própria Valborg Werbeck-Svårdström (2001).

Valborg Werbeck Svårdström nasceu em 22 de dezembro de 1879, em Gävle, costa oeste da Suécia. Lá, teve uma infância plena de música e de contato com a bela natureza do país. Quando criança, desejava estudar medicina, mas o que prevaleceu em seu destino foi a Arte do canto.

Aos dez anos, se mudou para Djursholm, próximo a Estocolmo, com a família. Com as três irmãs, participava do círculo de Educação Musical de Alice Tégner, compositora sueca, cujas composições, em especial suas músicas infantis, são até hoje bastante conhecidas no país. A partir dos onze anos, Valborg passou a apresentar-se na cidade e fazia bastante sucesso, pois o canto era um elemento vital para ela. Aos quinze anos iniciou sua formação regular na Academia Real de Música de Estocolmo, onde estudou canto e piano. Em sua formação, percebeu que havia perdido a facilidade que, anteriormente, tinha para cantar, pois o controle

demasiado do canto, aliado às exigências de ampliar sua voz, que não lhe eram naturais, resultou em tensões desnecessárias, que iriam ser custosas mais tarde.

Aos 21 anos, estreou como “Mignon” (A. Thomas) em 1900, na ópera de Estocolmo. Cantou papéis principais em cerca de vinte óperas, nos seis anos subsequentes. Teve grande sucesso nessa empreitada e era conhecida como o “rouxinol escandinavo” e a “próxima Jenny Lind” (cantora de grande sucesso da geração anterior). Aos 25 anos, em 1904, recebeu o “Prêmio Jenny Lind”, que lhe concedeu uma bolsa para o exterior.

Em suas viagens para estudar na Itália, Paris e Alemanha, procurou por um jeito saudável de cantar, pois as exigências vocais que lhe faziam eram enormes. Ela era um soprano muito agudo, com voz cristalina, e percebeu que a técnica vocal vigente na época já era dominada por ela, que era capaz de realizar o repertório com tranquilidade. Porém, as demandas de trabalho acima do comum faziam com que aquela técnica não fosse suficiente para manter a saúde vocal. Por esse motivo, ela percebeu que precisava de algo mais para manter sua voz saudável, e ser capaz de contornar as exigências que lhe eram feitas em termos vocais. Porém, não conseguiu encontrar nos professores instruções acerca da maneira de cantar que procurava.

Em Munique conheceu um conceituado tenor da época, chamado Heinrich Knote, ao atuar com ele numa montagem de “Lohengrin”. Ele profetizou que se Valborg não mudasse a maneira de cantar, perderia a voz em dois anos.

Algum tempo depois, em 1905, cumpriu-se esta profecia. Já de volta a sua terra natal, como membro da ópera de Estocolmo, atuando nos principais papéis operísticos, teve um colapso vocal. A voz falhava e as pregas vocais ficaram paralisadas. Neste momento de crise, Werbeck percebeu que só a partir de suas próprias forças conseguiria recuperar-se.

A cantora passou quatro semanas sem voz e iniciou um trabalho de auto-observação, resgatando sua maneira antiga de cantar, por meio da recordação de sua voz infantil. Procurou perceber a ressonância do nariz e encontrou o fonema ng [ŋ]. Este fonema fazia com que sentisse sua voz ressoar sem grande esforço físico. A partir dele encontrou o “ponto de partida”, o eixo, para desenvolver sua nova maneira de cantar com consciência. Dessa forma conseguiu, sozinha, recuperar completamente a voz em algumas semanas e retornou no início da temporada de ópera em janeiro, sem precisar cancelar apresentações. Valborg desenvolveu essa personalidade pesquisadora a respeito dos mistérios da voz humana, e levou estes questionamentos até o final de sua vida.

Ela continuou a atuar na ópera de Estocolmo, até conhecer o escritor e violinista Louis Werbeck, com quem se casou em 1906. Mudou-se, então, para a Alemanha, onde cumpriu uma

imensa agenda de concertos. Conseguiu grande sucesso, que a levou a apresentar-se por diversos países europeus.

Antes da Primeira Guerra Mundial, ela e seu marido passaram a se interessar por Antroposofia e conheceram Rudolf Steiner em uma de suas palestras. A partir daí, o casal tornou-se seu aluno, vendo-o regularmente. Valborg costumava receber dele aconselhamentos para resolver problemas vocais dos alunos e formular perguntas a respeito do canto, obtendo muitos resultados positivos. Os conselhos, realmente, funcionavam e acabaram germinando um ideal, que se fortalecia no impulso de desenvolver uma escola de canto.

“Naturalmente nunca me ocorreu, enquanto minhas forças estavam voltadas para as minhas próprias dificuldades vocais, a ideia de que minha luta para a recuperação de meu instrumento de canto pudesse ter importância para qualquer outra pessoa [...]” (Svårdström, 2011, p. 27). Desta forma, percebeu que este trabalho poderia ter algum valor verdadeiro para o ensino vocal.

Nesta época, no auge de sua carreira artística, ela dizia que: “sua principal aspiração era ‘dar-lhe fim’ (a sua carreira) e fundamentar com solidez a nova escola, como também ampliá-la” (Svårdström, 2011, p. 26).

Em setembro de 1910 Valborg teve sua primeira e única filha, Marga. No início da primeira guerra continuou viajando para apresentar-se por algum período, mas, depois, resolveu retirar-se por um tempo, para dedicar-se aos seus estudos. Ao final da Primeira Guerra Mundial, entre 1916 e 1918, dirigiu uma instituição para necessitados e estabeleceu um trabalho sistemático de pesquisa de canto. Chamou este impulso de Escola do Desvendar do Voz. Somente após o término da guerra, conseguiu levá-lo adiante, com a realização de cursos para transmitir a outros suas descobertas.

Em primeiro de janeiro de 1924, em Hamburgo, Rudolf Steiner sancionou este caminho de canto, autorizando a fundação desta Escola, sob a égide da Sociedade Antroposófica. Este caminho vocal carrega em si esta afirmação: “Em cada pessoa existe o precioso dom de cantar, que espera com saudade pela libertação” (Guedes, 2008, p. 69). A Escola foi pensada para a tarefa de formar o ser humano como um todo, e não apenas dedicar-se aos chamados bem-dotados.

Rudolf Steiner faleceu em 30 de março de 1925, e Louis Werbeck em 1928. Estas dolorosas perdas trouxeram grande tristeza para Valborg. Ela encontrou forças para perseverar e continuar o seu trabalho no desenvolvimento da Escola de Voz, com a ajuda de seus alunos e do coro dirigido por Karl Gerbert. Werbeck. Trabalhou em associação com o Dr. Eugen Kolisko, médico escolar da primeira Escola Waldorf em Stuttgart, na qual a filha dela se

formou, com o intuito de desenvolver uma visão de canto terapêutica, além de artística. Em 1931, a cantora se apresentou pela última vez em público e passou a dedicar-se exclusivamente à Escola do Desvendar da Voz. Em 1934, mudou-se para a Silésia, indo morar no campo com a filha Marga, onde finalizou seu único livro, intitulado “Escola do Desvendar da Voz - um caminho para a redenção na arte do canto” (1969 é o ano da primeira edição alemã).

Em 1935, todo trabalho Antroposófico foi proibido na Alemanha, e a escola de canto foi fechada. O livro foi lançado em 1938, em Dresden. Porém, logo foi censurado e todos os seus exemplares, queimados, restando apenas um, que se conservou, passando de um aluno para outro, durante alguns anos. De 1939 a 1945, época da Segunda Guerra Mundial, viveu com a filha e o neto em Schleswig- Holstein, em reclusão, e, no fim da guerra, fugiu da invasão russa para uma pequena aldeia chamada Eckwälden, onde se encontrava o Instituto de Pedagogia Curativa⁹ que os acolheu.

Estabeleceu-se lá até o final de sua vida, onde continuou o seu trabalho. Criou composições para voz, ensinou e viajou para dar cursos em Königstein (Alemanha), Dornach (Suíça), onde ficava três meses por ano, além de Escócia, Holanda e Inglaterra.

Aos 80 anos, após um acidente de carro, cessaram suas viagens e ela se tornou cada vez mais reclusa, atendendo apenas a poucos pacientes e alunos. Aos 88 anos, encontrou o jovem músico e pedagogo Jürgen Schriefer, que herdou a responsabilidade pela escola. Jürgen reeditou e publicou o seu livro em 1969, tendo escrito o Prefácio (A primeira edição do livro no Brasil ocorreu em 2001, e atualmente está na sua terceira edição, de 2011). Em 1971, a cantora foi presenteada pelos seus alunos, que cantaram para ela sua composição “Kleine Messe”. Em 1972, aos 92 anos, Valborg Werbeck-Svärdström despediu-se da existência terrestre, deixando o seu legado para as gerações posteriores.

2.5 CONCEITOS FILOSÓFICOS RELACIONADOS À ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Com a reflexão exposta a seguir, proponho-me a elucidar os princípios filosóficos desta Escola, relacionando-os com outras fontes de conhecimento, em especial o pensamento acerca da voz humana da filósofa Adriana Cavarero. Estes diálogos têm como intuito enriquecer a pesquisa e não buscar reduzir, de forma alguma, as descrições do livro de Werbeck a respeito de cada fenômeno. Esta comparação também se justifica pela própria origem da Antroposofia,

⁹ O Instituto de Pedagogia Curativa é uma instituição Antroposófica que atende crianças e jovens de maneira educacional e terapêutica e existe até os dias de hoje. Disponível em: <https://institut-eckwaelden.de/>.

que recebeu grande influência da filosofia grega e das culturas orientais, trabalhadas no livro em questão.

A Escola do Desvendar da Voz caracteriza-se por diversos questionamentos filosóficos a respeito do ser humano e sua voz, sendo o mais evidente deles o que está presente no próprio nome da Escola, que diz respeito ao “desvendar”, “descoberta” ou “desvelamento” da voz, única em cada indivíduo. Um de seus principais fundamentos, portanto, é que existe em cada ser humano uma voz a ser descoberta, estando o caminho vocal intimamente ligado ao caminho do autoconhecimento (Guedes, 2008, p. 19).

Diferentemente de um instrumento, que tem as medidas padronizadas, o corpo humano é único, e portanto, é principalmente pela auto-observação que cada qual pode encontrar sua expressão própria. Esta “voz a ser desvendada” exige trabalho consciente de desenvolvimento, que passa por um contemplar ao corpo físico, exercitando-o com a ferramenta correta, com ajuda das consoantes, vogais e da respiração. Neste processo, um “fluir intuitivo nos dirige cada vez mais profundamente para a essência de nosso ser germinal. E ali o canto tem sua origem primordial” (Guedes, 2008, p. 20). É certo que se aprende por referências que vêm de fora; “o ponto de partida para todo e qualquer ensino na arte do canto é tão somente a própria maestria do professor, pois aprender a cantar de modo correto depende substancialmente da capacidade de imitação” (Svårdström, 2011, p. 42); mas nunca desacompanhadas de uma autoanálise detalhada.

2.6 REFLEXÃO ACERCA DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ A PARTIR DE LITERATURA CORRELATA

Para melhor desenvolvimento na apresentação das ideias desta escola, abre-se aqui um parêntese para reflexão a respeito da singularidade da voz humana. Em seu livro “Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal” a filósofa italiana Adriana Cavarero (2011), discorre justamente acerca deste tema. Ela trata deste dado que, segundo ela, é desprezado pela tradição filosófica: “A unicidade da voz é dado indiscutível da experiência, tecnologicamente provado pelas máquinas digitais que traçam seu espectro” (Cavarero, 2011, p. 23).

Nesta obra, ela discorre a respeito da unicidade da voz do ser humano como indivíduo, o que inclui a sua expressão sonora-musical. A filosofia ocidental, ao limitar a voz à linguagem e à semântica, “de ouvidos tapados e com olhos devotados à visão luminosa dos significados”, dependente do universo mental do conceito, tornou-se incapaz de perceber a voz como som e ignorou ‘vínculo irremediável’ entre a voz e o corpo” (Barbeitas *apud* Cavarero, 2011, p. 10).

Para a filósofa, no século XX a voz se tornou objeto de estudo para vários campos diferentes, mas todos deram pouca atenção aos aspectos da unicidade vocal e de sua dimensão fundamentalmente relacional (a relação entre as vozes humanas), distanciando-a de sua corporalidade.

O conceito de *Logos* compreende vários significados, entre eles, o de *linguagem*, portanto, naturalmente, deveria “remeter aos falantes e os falantes à sua voz”. Porém, desde que este conceito surgiu na Grécia até o século XX, o que prevaleceu na filosofia ocidental foi outra via, que evitou estrategicamente a questão da individualidade vocal. Os estudos linguísticos direcionaram-se à voz como sistema de significação, despersonalizando-a, sem ocupar-se com sua individualidade, sua materialidade e o que é próprio da voz. Da mesma forma, os estudos orais da poesia grega também realizaram estudos a respeito da voz em sentido oposto, com foco nos ritmos da fala e fenômenos sensoriais, porém novamente não consideraram a pluralidade das vozes: “A musicalidade da palavra, ou para dizer como Calvino ‘prazer de dar forma às ondas sonoras’ evita mais uma vez entrar em sintonia com a escuta das vozes plurais, diversas umas das outras, de onde jorra a sinfonia” (Cavarero, 2011, p. 27).

O “Crátilo” de Platão é precisamente um diálogo que discute a respeito da diferença entre o significado da palavra e o nome que representa este significado, que constituem coisas diversas. A palavra (*onomata*) não representa a coisa em si, sendo que o que define a veracidade ou falsidade do discurso é o que está por trás, o *Logos*. A palavra é parte do discurso, mas não está nela a verdade das coisas (Kanashiro, 2011). Esta distinção, feita justamente para investigar a respeito da veracidade e da falsidade do discurso, é que primeiramente separou o discurso da palavra e originou o que Cavarero chama de “logocentrismo”. Esta divisão, feita com base no pensamento platônico, foi extremamente necessária para o desenvolvimento de todo pensamento racional ocidental, porém existem outros aspectos, até hoje negligenciados, que precisam ser abordados, como o desprezo pela vocalidade, que segundo a autora, é representada de maneira generalista e sem a devida atenção.

“A voz é som, e não palavra”, diz Cavarero. Porém, qualquer investigação acerca da ontologia da voz coloca em primeiro plano o seu significado, como se sua significação constituísse o seu destino essencial. Desta forma, a voz é reduzida a uma “função” de “acessório de vocalização de significados mentais”, quando na realidade, a voz excede a palavra, pois é mais ampla do que ela. A autora descreve sua busca:

[...] pensar uma relação entre voz e palavra como uma relação de unicidade que, mesmo soando principalmente na voz que ainda não é palavra, continua a ressoar na palavra a que a voz humana é constitutivamente destinada. O comunicar-se vocálico da unicidade, ainda que exclusivamente inerente ao registro do som, é também essencial a essa destinação. [...] o ato de falar é relacional: isto que, nele, sempre e acima de tudo se comunica, para além dos conteúdos específicos que as palavras comunicam, é a relacionalidade acústica, empírica e material das vozes singulares (Cavarero, 2011, p. 29).

Ao ampliar-se esta reflexão para termos musicais, o tema da voz torna-se profundo e significativo. Estaria a expressão vocal sempre conectada a um significado semântico? Ou poderia pertencer a um âmbito puramente sonoro? Este tema apresenta motivo de divergência para os autores referenciados: seria o som, por si só, portador de significado? Até que ponto som e linguagem se conectam? A linguagem musical também representa um discurso, sem palavras, mas capaz de transmitir significados. É o sentido relacional entre os tons musicais que criam um “sistema” linguístico compreensível:

Tão pouco existem os tons antes da música assim como os números antes da matemática: um nasceu com o outro. Num certo sentido pode-se até dizer que os tons foram criados pela música: ‘É a música que dá nascimento aos tons’, de acordo com o Li Chi (Livro dos Ritos). Foi o impulso para criar a música que criou os tons. Não se tinha tons ao acaso, que então, subsequentemente foram colocados em ordem ou arranjados em um sistema; os tons são uma ordem e não têm existência exceto dentro de um sistema. O sistema de tons representa a efetivação do ato de criação musical (Zuckerkandl, 1973, p. 14).¹⁰

Adriana Cavarero refere-se ao som primário, antes deste se tornar um tom musical, antes da ocorrência da visão platônica, que coloca o foco no significado. De acordo com Cavarero, ao ter esquecido a potência da voz humana, a metafísica privou-se, também, da escuta, pois, ao ignorar o caráter físico e relacional entre as vozes, negou ao ser humano a relação entre as unicidades, ou seja, afastou os indivíduos, aprisionando-os em uma esfera do intelecto e da linguagem, privando-os de uma forma “primária e radical” nas relações humanas.

Adriana Cavarero encontrou inspiração para elaborar seu raciocínio no conto “Um rei à escuta”¹¹, de Ítalo Calvino. Este conto aborda a questão do desvendar vocal com bela delicadeza poética e por isso foi considerado apropriado referenciá-lo neste trabalho. Alguns trechos longos foram citados para não se perder de vista a expressão original do escritor.

¹⁰ “Tones exist as little before music as numbers before mathematics: one was born with the other. In a sense one might even say that tones were created by music: “It is music that gave birth to the tones,” according to the Li Chi (Book of Rites). It was the impulse to create music that created the tones. They were not random tones, however, subsequently put in order and arranged in a system; tones are in order and have no existence except within a system. The tone system represents the completion of the act of musical creation.” Tradução de Marcelo Petraglia.

¹¹ CALVINO, Ítalo. **Sob o sol-jaguar**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Calvino trata o leitor de você, de modo que a pessoa que lê se sente no lugar da principal personagem, um rei, que está imerso em um reino, e pelo sentido da audição estabelece conexão com seu reinado. O rei vive isolado em seu trono, com seu cetro à direita. Todo o universo sonoro ao qual está exposto, proveniente do ambiente de seu palácio e da cidade ao entorno, é elucidado por Calvino, de maneira a envolver o leitor:

[...] o palácio é todo volutas, todo lobos, é um grande ouvido em que anatomia e arquitetura trocam de nomes e de funções: pavilhões, trompas, tímpanos, espirais, labirintos; você fica achatado no fundo, na região mais interna do palácio-ouvido, do seu ouvido, o palácio é o ouvido do rei (Calvino, 1995, p. 64).

Tudo que se ouve está sob seu controle e atenção, e das músicas que, às vezes, lhes chegam ao ouvido, não obtém prazer, pois aquelas músicas cumpriam uma função social, e o prazer de ouvir o desenho das notas perdeu o sentido para ele. Toda voz que canta para o rei, adquire um “verniz frio”, uma “complacência vitrificada”; seu formalismo impede uma verdadeira manifestação, oculta na escuridão da submissão hierárquica. Havia, porém, uma voz de mulher que vinha da cidade, uma canção que, às vezes, o vento lhe trazia... o rei é atraído por aquela voz, provocando sensações que há muito não sentia:

Aquela voz certamente vem de uma pessoa única, inimitável como qualquer pessoa, porém uma voz não é uma pessoa, é algo de suspenso no ar, destacado da solidez das coisas. Também a voz é única e inimitável, mas talvez num outro modo diferente da pessoa: poderiam, voz e pessoa, não se parecer. Ou então assemelhar-se de um modo secreto, que não se vê a primeira vista: a voz poderia ser o equivalente daquilo que a pessoa tem de mais oculto e mais verdadeiro. É um você próprio sem corpo que escuta aquela voz sem corpo? (Calvino, 1995, p. 79).

O rei sente algo único a partir da audição desta voz, algo que a diferencia de todas as outras. É impossível para ele conter-se, pois algo lhe atrai ao ouvir esta voz desconhecida. A voz provoca nele a necessidade de expressão própria e encontro com o outro:

Uma voz significa isso: existe uma pessoa viva, garganta, tórax, sentimentos, que pressiona no ar essa voz diferente de todas as outras vozes. Uma voz põe em jogo a úvula, a saliva, a infância, a pátina da existência vivida, as intenções da mente, o prazer de dar uma forma própria às ondas sonoras. O que o atrai é o prazer que esta voz põe na existência - na existência como voz-, mas esse prazer o conduz a imaginar o modo como a pessoa poderia ser diferente de qualquer outra tanto quanto é diferente a voz (Calvino, 1995, p. 79).

Então, o rei passa a ouvir a voz ao lembrá-la ou imaginá-la, conjecturando se, dentro dele mesmo, poderia encontrar enterrada a sua verdadeira voz: “Contagiado por seu prazer em

fazer-se ouvir, gostaria que sua escuta fosse ouvida por ela, você também gostaria de ser uma voz, ouvida por ela como você a ouve” (Calvino, 1995, p. 80).

O rei começa a procurar em si sua própria voz. Exclama: “Milagre! Você não acredita nos próprios ouvidos! de quem é essa voz com um timbre quente de barítono que se eleva, se modula, harmoniza-se com os reflexos de prata da voz dela?” (Calvino, 1995, p. 80). Passa a fazer duetos secretos com a voz de mulher que o cativa, em momentos de encanto que duram como sonhos, perdendo-se ao passarem:

Pronto, afaste de seu ouvido qualquer intrusão e distração, concentre-se: a voz de mulher que o chama e sua voz que a chama, deve captá-las juntas na mesma intenção de escuta (ou prefere chamar de olhar do ouvido?). Agora! Não, ainda não. Não renuncie, experimente de novo. Dentro de um instante a sua voz e a dela responder-se-ão e fundir-se-ão ao ponto de não saber mais distingui-las... (Calvino, 1995, p. 81).

Porém, a voz da mulher perde-se diante dos muitos ruídos externos que invadem a realidade sonora do rei. Como ele poderia identificá-la e encontrá-la? Como saberia se tratar da pessoa certa? Mesmo sendo rei, é invadido por este sentimento de impotência. Sente que o único encontro real para levá-la a se revelar seria o encontro com sua verdadeira voz. Porém, sendo ele rei, não receberia outra coisa “além da imutável relação entre quem está em cima e quem está em baixo” (Calvino, 1995, p. 84). Os súditos ficariam ouvindo o rei, e não ele mesmo, e se sente como numa jaula.

O que se segue é a manifestação do tormento deste rei, que já não consegue distinguir os ruídos que estão dentro e fora de si mesmo. Os sons de gritos, chamadas, escuridão, noite, vento, grilos, galhos, cães, invadem-no. “E agora? Não saberia responder. Não sabe mais qual destas respirações é a sua. Não sabe mais escutar. Não há mais ninguém que escute ninguém. Só a noite escuta a si mesma” (Calvino, 1995, p. 86). Funde-se então com o prisioneiro no cárcere, não se sabendo mais quem é o usurpador e quem é o prisioneiro.

Não há como reproduzir satisfatoriamente aqui a beleza do final deste conto, que mescla, por meio de descrições sonoras, as individualidades do rei, da mulher, do prisioneiro, das vozes da cidade e do leitor, numa metafórica busca pela própria voz.

A voz manifesta a individualidade de cada ser e, ao soar como música, encontra um degrau sofisticado desta expressão. Após apresentação destas reflexões, é favorável neste ponto adentrar-se às questões abordadas no livro de Valborg Werbeck-Svårdström, e suas propostas para o ensino vocal.

2.7 DIÁLOGOS ENTRE AS PROPOSTAS DE WERBECK E REFLEXÕES DE ADRIANA CAVARERO E VICTOR ZUCKERKANDL

Na Escola do Desvendar da Voz, presume-se que o acesso a este contato com a expressão vocal verdadeira do indivíduo possa ser encontrado por meio da prática vocal, que será guiada justamente pela escuta. Este praticar consiste na realização disciplinada de exercícios direcionados que proporcionam aumento da consciência auditiva e consequente domínio na produção de sons vocais.

A expressão autêntica da voz única do indivíduo se completa com a percepção de si e do outro, o equilíbrio entre os princípios: ativo, da produção de som, representado pela função da laringe e o passivo, da recepção do som, representado pelo ouvido.

A escuta e a emissão da voz se tornam uma coisa só, se complementam mutuamente, pois passa-se a se ouvir a própria voz, como se fosse do outro, e a outra, como sua. Para Werbeck a voz nasce da audição, e por meio do desenvolvimento da audição e do estudo intenso de si próprio, dos fenômenos que se manifestam em cada indivíduo, é possível compreender as “forças primordiais” e deixar que elas se manifestem por meio do aparelho vocal. Duas condições devem ser preenchidas em primeiro lugar, segundo Valborg:

Primeiro devemos aprender a empreender nossa busca somente na ação viva e, durante a ação, pesquisar com extrema intensidade a audição. [...] A segunda condição é que, ao lado do empenho das forças ativas, devemos adquirir conscientemente uma capacidade de observação objetiva para aquilo que quer ‘manifestar-se’ sem a interferência da nossa vontade (Svårdström, 2011, p. 40).

O som vocal, resultante deste trabalho ativo e auditivo, reverbera no corpo do indivíduo que canta, que preparou cuidadosamente as “formas”¹² para as vogais ou consoantes de maneira adequada, que atuam como receptores do som que o cantor ouve e materializa no mundo, exercendo a atividade do seu eu individual nessa transmissão.

A voz precisa ser, antes de tudo, descoberta, e não formada, pois é comparável à “planta primordial” de Goethe, que já existiria mesmo antes de a planta existir:

Falar dos fenômenos arquetípicos, ou melhor, do fenômeno arquetípico no reino dos tons, como Goethe falava dos fenômenos arquetípicos ou do fenômeno arquetípico no reino orgânico vegetal, isso só pode trazer um progresso decisivo. [...]

¹² Termo usado pela autora, que pode ser, em parte, interpretado como ajuste do trato vocal para formação dos fonemas, porém não somente, porque para esta escola o termo tem uma conotação ampla, pois a forma fonética para o canto não é a mesma forma fonética para a fala.

[...] a voz humana não precisa de qualquer ‘formação’, ela está lá, pronta, perfeita, como um ser que ressoa no ideal, esperando, porém por libertação! Devemos dizer ‘libertar’ ou, melhor ainda, ‘desvendar a voz’, e não ‘formar a voz’ (Svårdström, 2011, p. 33-34).

Para a autora, a voz já existe no plano das Ideias e é “liberta” para nosso plano de existência, sendo que sua existência já ressoa no ideal, em potência. De acordo com Werbeck, a partir da audição, interior e exterior, percebe-se um som oculto que dá origem ao tom musical. Este “som oculto” seria anterior a sua produção no mundo físico. É a partir desta percepção sonora sutil que o tom vocal tem origem. Neste momento, é importante compreender qual é a diferença entre estes dois conceitos, som, e tom, muitas vezes usados como sinônimos.

Para o músico e filósofo Victor Zuckerkandl, a linguagem musical está conectada à diferenciação entre os sons e os tons: Os sons são provenientes de tudo que produz fenômenos audíveis. Os tons efetivamente irão formar estruturas musicais reconhecíveis com significado próprio e decodificáveis pelo ouvinte capaz de acessar esta linguagem:

Quando tons sucedem tons, quando os tons se tornam melodia, em meio ao mundo audível uma porta se abre; entramos, como se em um sonho ou conto de fadas, não tanto em outro mundo, mas em um outro modo de existência dentro de nosso mundo familiar. O audível rompeu suas ligações com os objetos materiais. Ao ouvir outros tipos de som, me pergunto ‘o que é isto?’, espero uma resposta tal como ‘um avião’ ou ‘o vento’. Se faço a mesma pergunta ao ouvir um violino, e alguém me responde ‘um violino’, eu vou rir dele. Não foi sobre isso que eu perguntei. Uma resposta correta, tal como ‘a Partita de Bach em Mi maior’, não se refere à conexão dos sons com uma fonte material (isto seria trivial; todos os tons da Partita de Bach são sons de violino) mas ao modo como os tons se conectam entre si. Neste caso, a audição não vai além do que é ouvido, não se estende em direção à fonte visível-tangível da sensação; o que ouvimos é autocontido, é um todo completo em si mesmo (Zuckerkandl, 1973, p. 88).¹³

Os tons musicais são relacionais entre si e, portanto, exercem funções linguísticas que se unem e se separam num todo compreensível. A música, para este autor, transcende o âmbito das palavras e rompe com seus limites. A linguagem musical é amplificada pela profundidade existente nos tons musicais:

¹³ “As tone follows tone, as the tones become melody, in the midst of the audible world a door opens; we enter, as though in a dream or a fairy tale, not so much into another world as another mode of existence within our familiar world. The audible has broken its ties with material objects. On hearing other kinds of sound, if I ask, ‘What is it?’ I expect an answer such as ‘An airplane’ or ‘The wind.’ If I asked the same question when hearing a violin, and someone answered, ‘A violin,’ I would laugh at him. This is not what I asked about. A correct answer, such as ‘Bach’s Partita in E major,’ will refer not to the connection of the sounds with a material source (this would be trivial; all tones of the Bach partita are violin sounds) but to the way the tones are connected among themselves. In this case, hearing does not go beyond what is heard, does not reach out toward the visible-tangible source of the sensation; what we hear is self contained, is whole and complete in itself” (Zuckerkandl, 1973, p. 88). Tradução de Marcelo Petraglia.

O passo da designação funcional para o significado, a emergência do significado, é o ponto crucial: com ele, o espírito humano se eleva acima da natureza. A palavra marca o momento quando o ser humano adentra o mundo e torna-se cômico do mundo. E então ele pode chamar a palavra “Deus”: a palavra criou o homem. Desde que o ser humano buscou compreender a si mesmo, ele teve que entender-se a si mesmo primeiramente como um ser que possui o poder da fala. Isto não poderia ser de outro modo. A ideia que o ser humano faz de sua própria essência pode centrar-se em atividades práticas, em ferramentas e tecnologias, ou em atividades teóricas, arte, pensamento, ciência: o que essencialmente caracteriza tudo isto é a atitude nascida da linguagem humana para com o mundo enquanto algo distinto de si mesmo (Zuckerlandl, 1973, p. 60).¹⁴

Este esclarecimento de Zuckerlandl se fez necessário justamente porque a diferenciação entre tons e sons é muito evidente na obra de Werbeck, e o autor proporciona clareza conceitual para referir-se a esta distinção. No pensamento deste autor, observa-se então que é efetivamente no evento do tom que opera o engajamento da Vontade, que corresponde a visão de Schopenhauer acerca da arte musical.

É importante destacar que a música do século XX incorporou o ruído na composição musical: Pierre Schaefer, com a música concreta (1944) e K. Stockhausen, com a música eletrônica (1951). Porém, esta discussão, por sua amplitude, não será aprofundada neste trabalho. Pode-se aqui traçar um paralelo com a ideia de experiência corpórea do som, destacada por Adriana Cavarero.

Retornando à Escola do Desvendar da Voz, a concepção física do canto, sua parte fisiológica, é apenas um dos múltiplos aspectos que envolvem a produção da voz. O primeiro fundamento exposto no livro de Werbeck é “ouvir o inaudível”. Ele pode ser associado ao desenvolvimento do ouvido interno, numa interpretação possível. A produção vocal se dá após este desenvolvimento; desse modo, a audição interna dos sons a serem cantados deve ser a força motriz para a produção do tom, que lhe é posterior.

A primeira tarefa mais abrangente e importante para tornar-se cantor é aprender a ouvir, ou seja, aperfeiçoar a audição interior. E deve-se tomar posse dessa faculdade de tal maneira que se aprenda a ouvir os próprios tons como se fossem cantados por outra pessoa. Em outras palavras: a vivência do tom deve se tornar ‘duplamente objetiva’ (Svårdström, 2011, p. 42).

¹⁴ “The step from functional designation to meaning, the emergence of meaning, is the crucial one: with it, the human spirit rises above nature. The word marks the moment when man comes into the world and becomes aware of the world. Thus he can call the word ‘God’: the word created man. Since man has sought to understand himself at all, he has understood himself primarily as a being that possesses the power of speech. This could not be otherwise. The idea man forms of his own essence may center on practical activities, on tools and technology, or on theoretical activities, art, thinking, science: what essentially characterizes all of them is man's language-born attitude toward the world as something distinct from himself.” (Zuckerlandl, 1973, p. 60). Tradução de Marcelo Petraglia.

Na Introdução de seu livro, Werbeck discorre, justamente, a respeito do conceito de “ouvir o inaudível”, relacionando-o com a já mencionada “planta primordial” de Goethe. Werbeck diz o seguinte:

A planta primordial de Goethe se torna visível ao juízo contemplativo no âmbito do ideal, o som primordial se torna visível e audível idealmente, pois é mais do que imagem, manifestando-se simultaneamente como ideia e som. Se aprendemos a nos deixar conduzir por nosso ouvido interior e exterior, exercitando a já mencionada escuta, prestando atenção ao som oculto, então o princípio que dá origem ao tom se tornará interiormente audível para nós, e este som primordial irá aos poucos reluzir em nossos próprios tons e em sua ressonância exterior (Svårdström, 2011, p. 32).

“Ouvir o inaudível” diz respeito a tornar-se consciente desta base criadora, a princípio inacessível, o “som primordial”. Esse som oculto é, também, chamado pela autora de “entelêquia sonora” ou “essência suprassensível” de caráter permanente, que pode se manifestar no mundo por meio dos tons cantados. Estes tons, portanto, são impermanentes e “devem ser considerados apenas como manifestação temporal efêmera desta essência” (Svårdström, 2001, p. 97).

O inaudível descrito por Werbeck pode também ser relacionado com o conceito de *Logos* discutido anteriormente: “[...] para podermos ouvir a forças curativa do *Logos* que ressoa em nós” (Svårdström, 2011, p. 104).

Porém, em seu livro, a autora, quando faz referência ao amplo conceito platônico de *Logos*, induz à reflexão acerca da importância do discurso sonoro ou musical, diverso do *Logos* como razão e ideia imagética, que é amplo objeto de reflexão filosófica. Também se percebe que a autora relaciona este conceito, não ao discurso racional comumente utilizado, mas ao fato de ele, para Platão, ser a ponte ou relação entre o mundo inteligível e o sensível, sendo o primeiro modelo e princípio do segundo. A “ideia” para Platão está numa realidade inteligível e representa sempre uma causa de natureza não física, constituindo o que ele chama de “verdadeiro ser”:

As Ideias habitam uma esfera própria, mantendo suas características de unidade, pureza e imobilidade. Mas elas se manifestam em um outro plano, no das coisas sensíveis, ou seja, no nosso mundo. A partir de então, tem-se uma dualidade de mundos na filosofia de Platão no que diz respeito às coisas que existem e que podem ser conhecidas. Estes dois mundos são conhecidos pelos nomes de Inteligível (das Ideias) e Sensível (das Representações) (Mairinque, 2003, p. 3).

Observa-se pela terminologia usada no livro que Werbeck é influenciada por ideias platônicas, sendo que elas servem de base para criar uma relação ideal com o mundo sonoro-musical.

Platão chamou o conjunto de Ideias de ‘Hiperurânio’ (acima do céu), termo usado na sua obra Fedro. Neste ‘mundo’ existem ideias para todas as coisas. Estas ideias caracterizam a chamada ‘substância’, que é desprovida de cor, forma ou qualquer outro aspecto físico. O importante é que todas elas são incorruptíveis e não estão sujeitas a geração. Para Platão, ninguém poderia alcançar este mundo ‘superceleste’, a não ser que possuísse as condições necessárias para tal feito, no caso, possuir o conhecimento das verdadeiras causas. Apenas o filósofo, aquele que consegue desenvolver a ‘parte mais elevada de sua alma’ poderia conhecer o Mundo Inteligível [...] Diante disso, pode-se concluir que a teoria das Ideias de Platão pretendeu sustentar que o sensível só pode ser explicado mediante o recurso do suprassensível, o relativo mediante o absoluto, o sujeito a movimento mediante o imutável, o corruptível mediante o eterno. Esta é a meta do pensamento de Platão, a busca de uma ‘condição incondicionada’ para o conhecimento, o encontro com o absoluto fundamento da verdade. O ‘verdadeiro ser’ é constituído pela ‘realidade inteligível’ (Mairinque, 2003, p. 3).

A ideia de um *Logos* “insonoro”, “falado pela silenciosa voz da alma e constituído por significados puros que são contempláveis aos olhos de mente” (Cavarero, 2011, p. 76) poderia encontrar ressonância com o conceito de “som primordial” apresentado no livro de Werbeck (2011, p. 32)? Sendo ele puro significado, poderia abarcar os conceitos de som visto pelos “olhos da mente”?

Segundo a filósofa Adriana Cavarero, o desenvolvimento da filosofia ocidental e do pensamento metafísico por determinada interpretação do *Logos* platônico fez a voz distanciar-se de sua essência até perdê-la, pois tudo que conta no *Logos* é “de natureza noemática, visual e insonora”, e, “depurado da materialidade acústica da palavra, objeto privilegiado da teoria, ocupa o posto da origem e predomina sobre o fônico”. Portanto, relaciona-se com o discurso, com o pensar, no qual o nível das ideias e do pensamento é o nível superior (Cavarero, 2011, p. 77). A autora discorre também a respeito do pensamento musical platônico. Segundo ela, para Platão a música instrumental é uma heresia, pois a voz que canta a melodia (*melos*) é acima de tudo um *Logos*, e a harmonia e o ritmo devem seguir o *Logos*, e não ao contrário. “[...] o *Logos*, enquanto palavra, admite musicalizar-se, mas não admite que haja música sem palavras” (Cavarero, 2011, p. 189).

De acordo com Schopenhauer, a música não é apenas expressão das Ideias, apresentadas como arquétipo do mundo como representação, mas principalmente como expressão da Vontade, que seria o cerne das Ideias: “isso se dá exatamente porque, enquanto as outras manifestações artísticas são cópias dos arquétipos imorredouros do mundo, as Ideias platônicas,

a música é a cópia perfeita da própria Vontade” (Guimarães, 2016, p. 3). A música “é um tipo de arte que independe da Ideia para sua configuração. A música tem o poder de objetivação imediata da Vontade, sem a intermediação da Ideia” (Silveira, 2012, p. 9).

O pensamento de Werbeck a respeito do canto diz que: o “som primordial” deve guiar o discurso, e o pensamento musical, por ser mais elevado do que a palavra e o discurso racional, deveria guiar a produção vocal. Presume-se, então, a existência de outro tipo de discurso mais abrangente, que envolve o pensar, o sentimento, a vontade e o ritmo em equilíbrio, discurso para o qual o som, sem ter necessariamente conexão com um significado semântico, mas sim com um significado volitivo, é a matéria prima essencial.

Neste sentido, é possível traçar uma relação significativa entre o conceito de “som primordial” apresentado por Werbeck, e à ideia de “som primordial” presente nas antigas tradições hindus e outras escrituras antigas, nas quais a esfera acústica representada pela voz inarticulada representa um papel central na conexão com o divino.

De acordo com Adriana Cavarero, nas antigas cosmogonias sumério-babilônicas e egípcias, a conexão entre voz e respiração e sua relação com a vida que nasce já é evidenciada. Para as antigas religiões gregas, o “vapor” saído das fendas da terra se transforma em voz pela boca da Pitonisa. O sentido da palavra grega *phoné* abrange, tanto a voz humana, quanto a animal, além de outros sons.

Na tradição judaico cristã, segundo o Velho Testamento, a potência de Deus se manifesta em seu fôlego, hálito (*ruah*) e na voz (*qol*). A criação vocálica do mundo para estas tradições se dá em uma esfera fundamental de sentido que vem antes da palavra, e a associação da criação com a palavra vem da interpretação cristã do Antigo Testamento (Cavarero, 2011). A autora diz:

Mesmo quando é explicitamente *qol*, isto é, voz, a potência divina é pertinente a uma esfera que se distingue e independe da palavra: um puro vocálico, indiferente à função semântica da língua, que compreende modos muito variados e, em geral, extraordinários de manifestação sonora [...] Deus é voz, ou mesmo sopro, não palavra (Cavarero, 2011, p. 36).

Nos *Upanishads* hindus, o som sagrado é a “sílabas OM, vibrando longamente nos canais de imissão e emissão do sopro vital, é expressão em forma de palavra inarticulada daquela sonoridade original” (Bologna *apud* Cavarero, 2011, p. 34). A conexão entre o divino e o sonoro é a base para as tradições hindus. Nelas, o universo e a realidade são constituídos pelo som primordial sagrado (*Nada Brahman*). A reconexão com este som é a chave para a aquisição de *moksha* ou iluminação. Como “o som era ritualisticamente disponível antes dos sentidos serem

conectados às palavras, ele seria anterior à linguagem”¹⁵ (Beck, 1995, p. 33). Para estas tradições, este som é fisicamente audível e acessível, por meio de práticas como meditação e mantras.

Outro conceito fundamental para a Escola do Desvendar da Voz é o “não esforço”. Werbeck descreve que, após conquistar a “corrente sonora” (que será discutida em breve), “o cantor deve manter-se passivo [...] deixando-a fluir livremente” (Svårdstrom, 2011, p. 54). Este fator pode ser interpretado como não se esforçar de forma a gerar tensão, sem interferência da vontade ou personalidade do cantor, estando este disponível a “servir” à música.

Novamente, é possível traçar um paralelo com filosofias orientais, com o intuito de enriquecer a compreensão desta concepção da Escola, sem intencionar despi-la de suas particularidades. O “*wu wei*” ou “não fazer” é um fundamento taoísta que diz respeito a agir sem intenção ou desejo, mas sim pelo próprio momento da ação. Não é a renúncia da ação, mas a ação com naturalidade, sem especulação. Este conceito essencial do Taoísmo está exposto no verso 37 do Tao-Te-Ching:

O Caminho é uma constante não-ação
Que nada deixa por realizar
Se reis e príncipes pudessem resguardá-lo
Os dez mil seres iriam se transformar por si
Porém, se na transformação despertassem desejos
Eu iria estabilizá-los através da simplicidade do sem-nome
A simplicidade do sem-nome também se inicia no não-desejo
O não-desejo traz quietude
O céu e a terra, por si, estarão em retidão (Lao Tse, 2016, p. 60).

O Zen budismo, que tem conexões profundas com o Taoísmo em suas origens, compartilha da mesma filosofia. No livro “A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen”, um mestre Zen ensina o discípulo como ele deve atingir o alvo com o arco e flecha, conectando-se com a respiração:

Quando, numa dessas ocasiões, eu lhe disse, à guisa de desculpa, que eu estava me esforçando para permanecer relaxado, replicou: ‘Este é o seu maior erro: o senhor se esforça, só pensa nisso. Concentre-se apenas na respiração, como se não tivesse de fazer mais nada!’ Entretanto, passou muito tempo antes que eu conseguisse atender às suas exigências. Mas consegui. Aprendi a deter-me na respiração tão despreocupadamente que às vezes tinha a sensação de não respirar, mas de ser respirado, por estranho que pareça. E embora, nas horas de meditação, eu me defendesse de tão extravagante idéia, já não podia duvidar que a respiração ocorria exatamente como o mestre havia prometido (Herrigel, 1983, p. 34).

¹⁵ “As sacred sound was ritually available before meaning were attached to words, it would be prior to language” (Beck, 1995, p. 33). Tradução da autora.

A Técnica de Alexander¹⁶, um método de reeducação psicofísica que tem ganhado popularidade entre instrumentistas e cantores (Domingues et al, 2024, p.1), tem um princípio que remete à mesma temática, chamado “inibição”. No início da prática, ela serve para prevenir ações indesejadas, mas depois se torna um agir livre de tensões:

A inibição não é apenas um ato inicial, mas deve-se mantê-la ao direcionar os comandos seguintes, tornando-a uma atitude constante. Sua permanência leva ao ‘não fazer’, que envolve um tipo de ‘fazer’ com o mínimo de contração muscular e o máximo de soltura. Alexander chama a atenção para que não se confunda a idéia de ‘não fazer’ com uma atitude passiva. No seu entender, inibição é uma atitude ativa que projetamos em resposta a um determinado estímulo (Campos, 2007, p. 63). Nós nos recusamos a dar consentimento a certa atividade, e assim impedimos a nós mesmos de enviar essas mensagens que normalmente provocariam a reação habitual que resultaria no ‘fazer’ o que nós já não mais desejamos ‘fazer’ (Alexander, 1941, p. 604 *apud* Campos, 2007, p. 63).

A ideia da voz que acontece naturalmente, sem ser forçada, encontra ressonância neste pensamento de Heidegger, cuja descrição se aproxima ao que se procura atingir com o caminho do “canto Werbeck”:

Os mais venturosos são aqueles que falam em maior grau, à maneira do cantor. O seu canto é afastado de toda auto asserção premeditada. Não é uma vontade no sentido de um desejo. Sua canção não demanda que nada seja produzido. Na canção, o espaço interno do mundo concede espaço dentro de si mesmo. A canção destes cantores não é nem solicitação, nem comércio¹⁷ (Heidegger, 1975, p. 138).

A ideia de “corrente sonora” é outro fundamento muito importante para a Escola. A autora a descreve como “o elemento vivo e essencial que contém todos os tons”, a reprodução sonora do “som primordial” que flui e permite que os tons individuais sejam alcançados, como pérolas no mesmo colar (Svårdström, 2011, p.46). Desta forma, este “eixo” permite que a voz seja íntegra em todas as regiões de ressonância, graves ou agudos. A compreensão da ideia da “corrente sonora” é fundamental, pois é a partir dela que se desenvolvem as três fases de desenvolvimento da escola, abordadas à frente neste trabalho.

Outro item fundamental para a compreensão desta escola de canto é a diferenciação entre o mundo musical e o mundo da fonética, o mundo da fala. No mundo musical, a linguagem

¹⁶ “A Técnica de Alexander é um método de reeducação psicofísica desenvolvido por Frederick Matthias Alexander (1869-1955). O ponto de partida da TA é a obtenção de uma coordenação eficiente entre cabeça, pescoço e tronco, a fim de evitar esforços desnecessários. A qualidade dessa coordenação vai determinar a qualidade do tônus muscular no resto do corpo” (Domingues *et al.*, 2024, p. 7).

¹⁷ “The more venturesome are those who say in a greater degree, in the manner of the singer. Their singing is turned away from all purposeful self-assertion. It is not a willing in the sense of desire. Their song does not solicit anything to be produced. In the song, the world’s inner space concedes space within itself. The song of these singers is neither solicitation nor trade” (Heidegger, 1975, p. 138). Tradução da autora.

se dá em outro âmbito, as frases tonais, e, no decorrer da história humana, o discurso falado separou-se do som musical. Por meio do aprendizado, guiado pela audição interior e exterior, o ser humano é capaz de perceber onde ocorre este discurso musical, sendo a melodia o fator dominante no qual se manifesta o princípio sonoro: os tons criam melodias, harmonias e ritmos, e têm significados próprios:

[...] o fato é que lentamente a palavra se modificou em sua essência, tornando-se mais terrena, individual, com ‘ênfase no significado’, e também, por isso, submetendo-se ainda mais ao seu peso terrestre, desse modo, na atual relação com o canto ela é sentida como situada num plano muito inferior, como que decaída - e até mesmo como se, a partir de uma certa prepotência, quisesse prevalecer sobre o elemento sonoro (Svårdstrom, 2011, p. 57).

Na fala, o elemento fonético predomina sobre o elemento sonoro, estabelecendo uma formação diferenciada dos fonemas. No canto, a palavra e o som se unem nos tons cantados. A autora propõe, portanto, que a corrente sonora volte a ser dirigida pela corrente sonora original para o sentido ascendente, sem descer de imediato ao âmbito da palavra (Svårdstrom, 2011, p. 57). É interessante observar o que Zuckerkandl diz acerca desta temática:

O tom que o cantor acrescenta à palavra não a anula, mas dá a ela uma borda mais delineada, a faz vibrar numa frequência mais alta, de modo que penetra nas coisas a uma grande profundidade, desce à camada onde sua separatividade transpõe-se em um ser-junto [togetherness]. O ser que canta alcança uma nova profundidade do mundo, e pelo mesmo elemento alcança um nível mais profundo de si mesmo (Zuckerkandl, 1973, p. 50).¹⁸

O que queremos dizer aqui deveria estar claro. O ser cantante não se eleva acima do ser falante; o homem musical não suplanta o homem racional. A não conformidade dos tons não é algo de um outro mundo. Eles não derivam de algum além transcendental ou de algum pensamento, sentimento ou ser ‘puramente interior’. [...]

[...] É a atitude diferente do ser cantante para com o seu mundo. Aquilo de que o ser falante se coloca à parte e mantém diante de si mesmo, o ser cantante traz o tanto quanto pode o mais perto de si, tornando-se um com ele. Os dois atos são como inspirar e expirar, em um processo, ou a complementaridade do sábio chinês de amor e respeito (Zuckerkandl, 1973, p. 66).¹⁹

¹⁸ “The tone the singer adds to the word does not cancel out the word, but rather gives it the sharpest edge, makes it vibrate with the highest frequency, so that it penetrates things to a greater depth, down to a layer where their separatedness tilts over into togetherness. Singing man reaches a new depth of the world, and by the same token a deeper level of himself” (Zuckerkandl, 1973, p. 50). Tradução de Marcelo Petraglia.

¹⁹ “Just what we mean here should be clear. Singing man does not raise himself above speaking man; musical man does not supersede rational man. The otherness of tones is not of another world. It does not derive from some transcendental beyond or from some ‘purely interior’ self or thought or feeling. It is singing man's different attitude toward his world. That from which speaking man sets himself apart and which he holds in front of himself, singing man brings as close as he can to himself, becomes one with. The two acts are like breathing in and breathing out, in one process, or the Chinese sage's complementarity of love and respect” (Zuckerkandl, 1973, p. 66). Tradução de Marcelo Petraglia.

Para obter um canto ideal que atue a serviço do discurso musical, para a Escola do Desvendar da Voz, a corrente sonora deve ser guia para a formação dos fonemas, e não ao contrário. Ao observar esta diferenciação, o cantor pode conduzir a corrente sonora e formar os fonemas de maneira ideal, não distorcendo o canto em regiões graves ou agudas. Esta distorção ocorre quando a posição dos fonemas na fala está conduzindo o som, o que resulta em vogais e textos incompreensíveis em tonalidades distantes da região falada. Segundo Werbeck, esta distorção influi até no senso estético do público moderno, que muitas vezes se acostumou a esses padrões (Svårdström, 2011).

Ora, quando a corrente musical, mediante uma separação do elemento fonético, é conduzida aos caminhos que lhe são próprios, o organismo fonador pode atuar e afirmar-se na modelação de suas formas fonéticas sem interrupções, e por fim um canto nítido do texto não oferecerá mais dificuldade alguma (Svårdström, 2011, p. 58).

Desta maneira, estes dois mundos, que, a princípio, se opõem, se reúnem novamente em um nível superior. A corrente sonora e a essência da palavra surgem mais uma vez em um único e mesmo nível, encontrando a força máxima de sua expressão musical e de seu significado, o que resulta em formas perfeitamente modeladas (“formas primordiais” de todos os fonemas, ou seja, os fonemas “ideais ou perfeitos”) unidas ao discurso musical. Por isso, para esta escola, a arte de moldar fonemas integrando-os aos elementos sonoros é o fundamento de todos os exercícios.

Outro elemento importante é a já citada diferenciação dos conceitos de som e tom, conforme a abordagem da autora. De acordo com Werbeck, o som é um princípio que flui ilimitadamente, e pode ser moldado pelos fonemas. O som é expressão da “corrente sonora” e pode se manifestar por meio dos diferentes organismos e veículos, como dito anteriormente. O tom, por sua vez, é o “cálice” a ser preenchido por esta corrente sonora, dando-lhe cor e timbre. Cada tom é formado pela junção do elemento sonoro e do fonema, sendo que ele “oferece-se à corrente sonora para ser impressionado e preenchido”, assim como “o vaso em que se verte água irá colorir e moldar o líquido conforme sua forma” (Svårdström, 2011, p. 52).

Ao realizar a formação acerca da Escola do Desvendar da Voz - curso de Cantoterapia - Turma III, realizado em Florianópolis, na Associação Sagres, obtive uma informação interessante a respeito deste tema, que compartilho aqui: O tom seria resultante de três elementos do canto, quando ocorrem de maneira equilibrada. São eles:

- a) O ar fluindo adequadamente (a respiração será abordada no próximo tópico);
- b) As formas (dos fonemas, vogais e consoantes);

c) O som, primeiro percebido internamente pela audição e depois expresso.

O tom surge então como o resultado sonoro dos três elementos anteriores atuando em equilíbrio.

2.8 A RESPIRAÇÃO PARA A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Valborg Werbeck-Svärdström chamou seus exercícios respiratórios de “exercícios para esquecer a respiração”, o que significa que a respiração deve acontecer de maneira fluida, “fácil e natural”, sem que se pense a respeito (no sentido de controlar de forma rígida), para que ocorra corretamente (Guedes, 2008, p. 20). A respiração ocorre por si só, mas ao mesmo tempo, é passível de ser controlada. Porém, como exercer este controle sem criar rigidez e tensão nos músculos que auxiliam este processo, e conseqüentemente, em todo o corpo? Pela interconexão do tecido fascial,²⁰ tensões em alguns pontos da musculatura podem afetar outros locais do corpo aparentemente desconectados.

No início do capítulo em que discorre a respeito da respiração, Werbeck pergunta: “Qual é o cantor que nunca experimentou o processo respiratório humano como um ser mais ou menos autônomo, que às vezes, crescendo até às proporções de um monstro, vem ao seu encontro, pedindo para ser domado e conduzido?” (Svärdström, 2011, p. 139).

As forças controladas somente pela razão tendem a ofuscar a arte respiratória conduzindo-a por caminhos puramente teóricos, que podem cristalizar o processo e deixá-lo mecânico, enrijecido. Nos dias atuais, apesar da ciência estar bastante atualizada em relação aos dias em que Walborg viveu, ainda cabe a crítica feita por ela em seus escritos. Hoje, a ciência reconhece que uma respiração lenta e profunda alivia sintomas de depressão e ansiedade e promove saúde e bem-estar. Diversas pesquisas sobre *mindfulness*²¹ foram realizadas nas últimas décadas, ampliando muito o conhecimento acerca do assunto. Porém, a real consciência da atuação dos processos respiratórios ainda se faz distante, especialmente porque o intelecto ainda não está conectado intimamente com a prática. Pode se conhecer muito a respeito dos efeitos descritos cientificamente sobre os processos respiratórios (e vocais), mas pouco se sabe das causas que possibilitariam um real domínio da experiência prática.

²⁰ O tecido fascial, também conhecido como fâscia, é uma estrutura fibrosa, um invólucro fino de tecido conjuntivo constituído principalmente de colágeno que envolve e protege os órgãos, ossos, músculos, vasos sanguíneos e nervos do corpo (Taylor, 2023).

²¹ *Mindfulness* ou plena atenção é uma técnica de meditação (Bishop, 2004).

A autora diz que, nas tradições ancestrais, o domínio da respiração era ligado ao desenvolvimento da consciência e à espiritualidade: “Quem experimentou, por exemplo, mesmo que superficialmente, algo da iniciação pela ioga e da iniciação oculta do Oriente, sabe que o instrumento fundamental daquela escola era a respiração, a respiração conscientemente treinada” (Svårdström, 2011, p. 140).

Porém, é difícil obter o conhecimento do passado por uma relação teórica, ao qual se tem acesso somente por escritos. O desenvolvimento e as necessidades humanas também eram diversos nos tempos antigos. Segundo Werbeck, nos dias de hoje, o processo respiratório deve seguir seu caminho no inconsciente, sem que se pense a respeito dele ou se tente controlá-lo. Os tons cantados são um caminho para possibilitar o domínio da respiração sem que haja o pensamento direto nela, pois a vivência sonora assume nossa consciência em primeiro plano.

A respiração é um processo involuntário, controlado pelo sistema nervoso autônomo, mas que pode ser influenciado até certo ponto pela vontade humana. O funcionamento e desenvolvimento da musculatura respiratória de maneira orgânica é a base para um canto saudável. Com a execução dos exercícios, que são, portanto, sempre conectados aos tons cantados, a respiração se desenvolve naturalmente, por meio da potencialização das forças que existem no próprio organismo do ser humano. Ao observar-se a respiração natural de um bebê, é possível compreender como ela atua sem interferências: é uma respiração abdominal profunda e tranquila. Esta respiração renovadora e calmante tende a perder-se com o tempo, especialmente se a criança for submetida ao estresse da vida moderna ou a um desenvolvimento desequilibrado.

“Da mesma maneira como deve permanecer imperceptível em todas as ocupações cotidianas de uma pessoa saudável, o processo respiratório tampouco deve trazer inquietação e dificuldades ao cantarmos” (Svårdström, 2011, p. 143).

Outro fator importante é que a autora descreve o fluir da corrente aérea como o elemento que sustenta o tom e o torna audível. E é o movimento do ar que nos permite cantar, sendo mais importante que a quantidade de ar respirado. O que importa para o canto “não é a quantidade de ar, mas a sua qualidade de movimento” (Jellen, 1990, p. 93).

Ao executar exercícios que levam em consideração somente a quantidade de ar inalado, desconectado da produção do som, por exemplo, outros centros musculares (que não necessariamente se relacionam com a produção vocal) serão ativados e não ajudarão o canto. Isso pode, inclusive, gerar tensões desnecessárias em outras partes do corpo, tais como a laringe ou a base da língua. Todo o organismo é interconectado e cada movimento pode reverberar em alguma parte do corpo aparentemente desconexa.

Se, com boa vontade, conseguíssemos perder o hábito de apegar-nos ao elemento ar (coisa que fazemos ao tentar respirar a maior quantidade possível dele), para deixar o próprio processo respiratório determinar a quantidade de ar necessária, teríamos dado um grande passo em direção à nossa meta, deixando de lado outros caminhos. Porém a experiência nos mostrou que não conseguiremos atingir este objetivo sem o auxílio de recursos especiais. Nisso, a ajuda proporcionada pelo elemento rítmico mostrou ser a mais atuante e eficaz (Svårdström, 2011, p. 146).

O fluxo aéreo pulmonar, apesar de imprescindível, é apenas uma parte do processo. Sendo fundamentalmente rítmico, este fluxo submete-se ao “princípio primordial” do movimento e do ritmo:

Deveríamos fazer exercícios respiratórios do seguinte modo: ao cantar, colocar em movimento determinados músculos que desempenham um papel primordial na fisiologia do processo respiratório, atuando diretamente sobre a inspiração e a expiração, sendo que estes movimentos devem possuir um caráter rítmico acentuado. Nesse caso, devemos fazer com que a vivência de tais movimentos rítmicos passem para o primeiro plano da nossa consciência, ou seja, concentrar-nos totalmente no ritmo dos movimentos. Em outras palavras: para abordar corretamente o processo respiratório do cantar, devemos como que revesti-lo com movimentos rítmicos! (Svårdström, 2011, p. 146).

Portanto, nessa escola, os exercícios melódicos são associados a elementos do ritmo; as respirações ocorrem em pausas rítmicas, entre sons de fonemas formados por vogais e/ou consoantes emitidas. Geralmente são associados a movimentos na hora da pausa e do som (abdominais, da bácia ou dos braços, por exemplo). Estes movimentos ocorrem juntamente com a entrada e saída do fluxo de ar e tem sempre uma duração tranquila, sem levar o corpo ao limite na inspiração ou na expiração, estabelecendo um ritmo que se repete. É preciso que a abordagem respiratória aconteça a partir da percepção do seu centro natural, para que os músculos exatos se desenvolvam, pois sua atuação reverbera diretamente na voz. A partir da observação da sensação da respiração natural, esta se torna passível de ser ampliada sem deturpações ou agressões ao organismo.

2.9 A IMPORTÂNCIA DA AUDIÇÃO PARA A ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Para esta escola, o ouvido e a laringe são órgãos conectados; são uma unidade fisiológica, “na qual as partes separadas se influenciam mutuamente para se comunicarem” (Mikkola *apud* Guedes, 2008, p. 24). Desta forma, quem não pode ouvir também é incapaz de cantar. Existe uma interdependência entre estes dois órgãos, que devem atuar em cooperação.

O trabalho refinado e com qualidade, realizado com as pregas vocais e o som compreensível, atua no nosso órgão sensório auditivo. O ouvir (escutar) é ativado, se desenvolve e se torna criativo. E o ouvir mais desenvolvido pode, por sua vez, exigir mais qualidade do trabalho sonoro. Aqui o horizonte musical se alarga. E se é mostrado que a voz humana tem muito mais condições do que se crê (Mikkola *apud* Guedes, 2008, p. 24).

Já foi explicado anteriormente que o ouvir deve guiar a produção vocal, e os fonemas serão moldados a partir da escuta, por meio da audição dos sons internos e externos. Werbeck reitera essa informação repetidas vezes, e parece querer se assegurar da sua grande importância. A escuta exterior pode ser interpretada como a percepção dos sons externos, fisicamente audíveis. Porém, quando se fala de sons internos, a interpretação é inconclusiva, pois estes sons podem significar várias coisas. Estaria a autora referindo-se à memória auditiva? Os exercícios da Escola parecem reforçar esta hipótese, já que possibilitam o desenvolvimento da audição interior dos tons. Pela maneira de relacionar os sons e as pausas, que devem ser “ouvidas” durante os exercícios, a memória auditiva é estimulada.

A importância do desenvolvimento do ouvido interno é amplamente enfatizada por educadores musicais. O aprimoramento auditivo é muito valorizado na Escola do Desvendar da Voz, o que proporciona segurança na emissão dos tons desejados, além de atenção e concentração.

2.10 O USO DOS FONEMAS NA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Como explicado anteriormente, a Escola separa, em um primeiro momento, a percepção da sonoridade pura, sem intervenção do universo fonético, e o mundo dos fonemas, sílabas e palavras. Para possibilitar a união da experiência da ressonância do som à experiência das “formas” fonéticas é necessário extenso trabalho com as vogais e consoantes.

Nesta escola, os fonemas são vistos como “forças criadoras” na construção de nosso “instrumento” humano (Mikkola *apud* Guedes, 2008, p. 22). Os fonemas têm o potencial de promover mudanças em nosso organismo e equilibrar as forças de atuação, como por exemplo, “deixar o que está muito solto mais firme, fazer o que está parado fluir, e assim por diante” (Mikkola *apud* Guedes, 2008, p. 22). Por exemplo, o fonema u [u]²² permite que os lábios ganhem força e contorno, enquanto o a [a] liberta e abre espaço. A atuação dos opostos, vogais e consoantes, são necessários para o equilíbrio das “formas”.

²² As representações entre colchetes (por exemplo, o [u]) referem-se aos símbolos fonéticos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

Werbeck esclarece que as vogais e consoantes são fundamentalmente diferentes, como opostos polares. A vogal está próxima ao princípio sonoro, e é nelas que o som encontra ampla reverberação, representando de maneira livre o princípio melódico, pois nela se manifesta a sustentação do som. A consoante, em oposição, representa a interrupção do fluxo da corrente sonora e o ataque do som. Nas consoantes o fluir da atividade aérea é obstruído ou modificado. Esta interrupção ocorre de diversas formas. No caso das consoantes não vozeadas (por exemplo, s [s], x [ʃ] ou f [f]), as pregas vocais param de vibrar. No caso das consoantes vozeadas (como b [b], d [d] ou g [g]), elas permanecem em atividade. Algumas consoantes vozeadas, em especial as nasais (m [m], n [n], ng [ŋ]) representam, para a autora, uma espécie de “grau intermediário” entre vogais e consoantes. O equilíbrio entre vogais e consoantes irá permitir que juntas possam operar em unidade. Estas são exercitadas em suas formas primeiras, antes de se juntarem em palavras que contêm significado.

A autora considera, então, que deve ser realizado um trabalho “ativo e plástico” no organismo fonético. Cada vogal e consoante apresenta uma “configuração primordial”, que ativa os músculos correspondentes para sua formação. A inatividade de algum músculo resulta em uma imperfeição na beleza da forma.

Tal como a corrente sonora, os fonemas também são gerados por um “princípio suprassensível” (Svårdström, 2011, p. 115), e a finalidade deste exercitar deve ser permitir que este princípio carregue e sustente a manifestação dos dois fatores – som e fonema – numa síntese integrada.

A “forma” de cada vogal é uma espécie de “cálice” diferente, que a molda. As vogais atuam passivamente, como copos vazios de conteúdo, leves, porém bem delineados em estrutura. A corrente sonora “sublimada”, então, os preenche com som, criando a forma definida da vogal correspondente.

As consoantes são de natureza diversa e oposta, pois são ativas, sempre preenchidas de atividade. Elas movem o ar e a corrente sonora para o preenchimento dos “cálices” das vogais.

O trabalho a ser realizado consiste em auxiliar todas as partes musculares para uma adequada participação no ato formativo, inclusive as que porventura não possam movimentar-se espontaneamente, por estarem enrijecidas, doentes ou presas a outros músculos [...] em primeiro lugar devemos intensificar consideravelmente nossas forças de consciência, para podermos introduzi-la, qual uma sonda, nas regiões da organização fonética que não reagem, para despertá-las e vivificá-las (Svårdström, 2011, p. 111).

De acordo com a autora, é pela atuação da respiração que estas forças formativas conseguem “moldar as várias formas fonéticas a partir da organização físico corporal”. A

respiração, com a prática, se torna sutil, leve, “etérica” e, a partir dela, pode-se “auscultar” os fonemas, moldados a partir do ideal, de dentro para fora.

Este trabalho ativo não deve ser confundido com um mero exercício que utiliza movimento anatômico fisiológico, pois é a “consciência da forma formativa criadora” presente na respiração, em conjunto com a escuta intensiva, que devem ser o foco da prática, guiando-a. Com a maneira correta de realizar os exercícios, é possível perceber e ouvir os fonemas puros, interiorizados. A audição dos próprios fonemas, como se fossem cantados por outra pessoa, cria formas fonéticas cada vez mais perfeitas e próximas a sua “forma original”.

Desta maneira, o texto, seu sentido, sua emoção e seu conteúdo, podem se libertar da corporalidade e manifestar-se nos fonemas e sílabas. É interessante observar que é justamente o exercício da consciência da corporalidade que permite ao canto libertar-se dela. O cantar artístico é captado pelo surgimento, modelação e dissolução de cada forma silábica:

[...] é na emissão amorosa e cuidadosa e no deixar desaparecer das sílabas e palavras, na interrupção consciente da primeira e também no ataque consciente da próxima palavra, enquanto se preenche o espaço intermediário como atividade interior, que reside o elemento realmente artístico do canto do texto, pois só assim se entra em contato direto com o lado criativo da linguagem. O lado artístico-criativo do mundo musical é alcançado mediante a libertação dos tons da prisão corpórea do homem. E quando estivermos completamente conscientes disso, podemos vivenciar a canção como um ser cuja forma musical cobrimos constantemente com vestes multicoloridas (Svårdström, 2011, p. 117).

2.11 O USO DA LÍNGUA E DOS LÁBIOS NA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Werbeck considera atentamente a multiplicidade de configurações da língua humana, e observa que o traçado de linhas que desenham sua superfície é único para cada indivíduo, como a impressão digital ou o timbre vocal. Esta observação é útil para realizar uma espécie de “diagnóstico” de cada aluno, verificando sua forma e mobilidade. Ela relaciona a língua com a “trimembração”²³, da mesma forma que faz com as pregas vocais, dividindo-a em três partes e relacionando-as com o ser humano, que também é dividido em três. Não é o intuito deste trabalho aprofundar-se neste conteúdo, por sua extensão.

O que é relevante neste momento é tomar consciência da importância da relação da configuração físico-corporal da língua e sua disponibilidade para reagir ao comando do eu

²³ Terminologia antroposófica, que se refere à organização tríptica do ser humano, manifesta, entre outros, no trabalho anímico como atividade do pensar, do sentir e da vontade, e no âmbito corporal como cabeça, tronco e membros, representados pelo sistema neurossensorial, sistema cardiorrespiratório e sistema metabólico-motor. Por meio do equilíbrio destes três sistemas, o homem pode expressar seu ser integral.

humano para a fala e o canto, colocando todos os seus músculos em movimento para formar novos fonemas. A configuração exata de cada fonema se modifica em cada idioma, tornando-o sutilmente diferente, de acordo com cada país ou local. O acento ou “sotaque” também provoca estas pequenas modificações.

A musculatura da língua e dos lábios deve ser “acordada” para a consciência em todas as suas regiões, de maneira a proporcionar uma formação fonética mais próxima do ideal. Este ideal fonético varia conforme o idioma, com diferenças importantes na atuação muscular em cada um deles. O caminho para este ideal se dá pela ausculta interna dos fonemas em nosso íntimo, que ressoam como modelos perfeitos.

A autora salienta a importância de se realizarem exercícios com a língua desde o início da aprendizagem, em conexão ao som cantado. A língua deve estar ativa em todas as suas regiões de atuação, para que possa desempenhar suas tarefas com agilidade, mobilidade e elasticidade quando isso for requisitado. Ela desempenha um papel de polaridade e interdependência em relação à respiração, que nem sempre é levado em consideração. O movimento de fechar a traqueia durante a deglutição demonstra que toda a raiz da língua tem conexão com o fluxo respiratório, podendo auxiliar ou prejudicar seu processo saudável. Recuperar a força e o movimento da língua, portanto, auxilia a resgatar o processo respiratório (Svårdström, 2011).

2.12 AS TRÊS FASES DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Para explicar estas fases, novamente será abordado de forma breve o tema da “trimembração”. Valborg Werbeck-Svårdström divide também seu trabalho vocal em três partes, relacionando-as com os três níveis da “trimembração”: o “pensar”, o “sentir” e o “querer” como funções anímicas (Svårdström, 2011, p. 50).

A primeira fase se chama “direcionamento do som”. Nela, o objetivo é “encontrar uma direção para a corrente sonora”. Nesta fase, o fator auxiliar é o “pensar”, como representação.

A segunda fase se chama “ampliação do som”. Nesta fase, a “corrente sonora” pode expandir-se e o “sentir” é o fator mais importante.

A terceira fase se chama “espelhamento do som”. Esta fase é auxiliada pelo “querer”.

A seguir, farei a descrição detalhada de cada uma destas fases.

2.12.1 O direcionamento do som

No capítulo dedicado à primeira fase desta Escola, a autora descreve como realizar o desenvolvimento e o direcionamento adequado da “corrente sonora”, conceituada anteriormente. Esta seria a primeira etapa do trabalho vocal. A chamada “corrente sonora” deve ser conscientemente direcionada para um ponto específico, para que possa atingir a “forma ideal” ou o cálice que contém cada fonema. Porém, como já esclarecida a separação entre o mundo dos fonemas e o mundo musical, estas formas fonéticas não devem ser as mesmas da voz falada; é necessário exercitar as formas adequadas ao canto. Segundo a autora “é exatamente o fato de se dirigir a corrente sonora diretamente para dentro das formas fonéticas, ou seja, para dentro do elemento orgânico [...] que impede sistematicamente tanto o organismo sonoro quanto o organismo da fala atuarem conforme sua própria natureza” (Svårdström, 2011, p. 66).

Porém, não é possível perceber essa separação entre o elemento sonoro e os fonemas no início do aprendizado. É preciso compreender conscientemente esta diferença e por meio deste domínio o estudante pode começar a desenvolver a junção dos dois elementos. Para que esta consciência se desenvolva, Valborg descreve um fonema adequado para que se obtenha consciência do mundo sonoro e do mundo fonético, pois sua estrutura permite que o som fique isolado das formas fonéticas da fala. Este fonema é o ng [ŋ]:

Encontrar um fonema que possua uma estrutura tal que, apesar de sua natureza fonética, seja capaz de nos ajudar a realizar a separação entre o mundo sonoro e o mundo fonético [...] Deve ser um fonema que, por sua própria natureza, por uma espécie de atuação criativa inerente, impeça a corrente sonora de trilhar a direção incorretamente estabelecida, sendo capaz de reconduzi-la à sua trajetória original ascendente. Em outras palavras, o fonema necessário para o que acabamos de descrever deve, pela maneira como é formado - ou seja, pelo modo como atua no organismo fonador - fechar o acesso à cavidade bucal, bloquear sobretudo o acesso a essa cavidade, para que a corrente sonora, impedida de tomar essa direção, seja obrigada a procurar seu caminho ascendente por trás da cavidade bucal [...] abrindo ao mesmo tempo o caminho para cima, em direção ao nariz e as cavidades ocas situadas atrás dele (Svårdström, 2011, p. 67).

O ng [ŋ] é descrito como um fonema de transição entre consoante e vogal e efetua uma combinação entre estes dois elementos opostos: “Quando o ng [ŋ] é cantado corretamente, tudo se passa como se o elemento consonantal e o vocálico se interpenetrassem” (Svårdström, 2011, p. 67). Desta forma, este fonema se diferencia dos demais, proporcionando uma sensação física de liberdade dos articuladores (pois eles estão relaxados, sem movimento, e o ar ressoa nas cavidades superiores da cabeça). Assim o princípio sonoro está mais livre e isolado do princípio

fonético. Outros fonemas em que o acesso do ar à cavidade bucal é fechado também são utilizados nos exercícios da Escola: “a separação entre o elemento sonoro e fonético é facilitada quando sabemos de algum modo ‘excluir’[...] os órgãos que pertencem ao organismo da fala - lábios, maxilares com os dentes, ponta da língua” (Svårdström, 2011, p. 68).

Com a prática, a substância sonora portanto pode ser percebida e começa a manifestar-se e a crescer, sendo que o indivíduo pode, a partir daí, “adquirir uma voz” (Svårdström, 2011, p. 68). Esta consciência torna o cantar uma atividade inclusiva e proporciona alegria e união entre os seres humanos. Se todos têm uma voz perfeita ressoando em potência, e o caminho para libertá-la se torna acessível e prazeroso, nada pode justificar a exclusão de pessoas, sob a justificativa de “não possuírem voz”:

Se o alcance de tudo o que aqui dissemos e ainda pretendemos dizer pudesse tornar-se consciente nas pessoas, elas saberiam que nenhum dos fenômenos como ‘ausência de voz’, de musicalidade e de interesse numa criança deveria justificar o seu afastamento do círculo dos colegas na hora do canto. Ao contrário, tais crianças deveriam estar, antes de mais nada, inseridas na corrente sonora do cantar das demais, fazendo pacientemente com elas muitos exercícios de ressonância. Então, com certeza iríamos descobrir que uma musicalidade latente poderia ser despertada em quase todos os casos, se houvesse persistência suficiente (Svårdström, 2011, p. 69).

A autora descreve que a prática do ng [ŋ] deve guiar a corrente sonora em direção ascendente, formando-a em um pequeno espaço. A prática deve ser ativa, com esforço para estar “acordado e vivo”, procurando ouvir os próprios tons como se outra pessoa os cantasse (Svårdström, 2011, p. 70). Cultiva-se a intenção de despertar o ser inteiro, com suas três forças da alma atuantes: “pensar”, “sentir” e “querer”. O pequeno espaço para onde flui o ng [ŋ] posteriormente irá se ampliar, unindo-se à grande corrente sonora que verte para além dos limites espaciais do corpo.

Com o exercício do ng [ŋ], que a autora chama ao mesmo tempo de “condutor” e “caminho” (Svårdström, 2011, p. 75), pois ele pode guiar a condução da “corrente sonora”, e também “abrir e ampliar caminhos” pela sua atuação. O praticante começa a sentir o fluxo da corrente sonora por meio do [ŋ] e perceber a sensação de um ponto vibratório atrás e acima da curvatura da narina, no interior da cabeça. A partir deste ponto, percebe-se uma espécie de “ponto central” ou “ponto de encontro de todos os tons cantados”, uma espécie de “eixo” no qual todos os tons se conectam, permitindo unidade vocal (Svårdström, 2011, p. 70).

Este ponto não é algo rígido; tem-se a sensação de uma vibração que se movimenta e se propaga em todas as direções. No início, a ressonância poderá parecer anasalada ao cantor, mas, com o desenvolvimento da segunda fase da Escola, este caráter desaparece. A percepção deste

ponto irá se alongar, conectando outras regiões do corpo, tais como o topo da cabeça, a garganta e o coração (Svårdström, 2011). Nas próximas fases da Escola, esta força vibratória da corrente sonora então se expande, até que a sensação física do corpo, de seu peso material, se transforma em sensação etérica, de leveza. A corrente sonora carregada pela respiração permite que o ser humano passe a sentir sua organização “suprassensível” e a percepção do som não estará mais restrita ao corpo do indivíduo (Svårdström, 2011, p. 73). O centro sonoro se encontra então “acima da cabeça”, suspenso no ar e “o tom parece flutuar acima do cantor” (Svårdström, 2011, p. 77).

A Escola nasce, portanto, da conexão do fonema ng [ŋ] com os tons individuais. O ng [ŋ] representa o fluxo do som e o encontro da “corrente sonora”, e conectar-se-á aos tons individuais de cada ser cantante. Pode-se trabalhar de duas formas com o ng [ŋ]:

[...] uma delas compondo ou tomando uma sequência de tons - ou melhor dizendo, uma melodia que pareça adequada ao nosso propósito - e usá-la como base musical para o ng [ŋ], cantado, ou então começando, antes de tudo, pela intensificação da audição, da escuta. Ao escolher este último caminho e deixar-nos conduzir pela sonoridade própria deste som fonético, começamos a vivenciar a corrente sonora de tal maneira que ela se autotransforma numa melodia infindável [...] com a atenção totalmente voltada para o escutar, aguarda-se para que o próprio fluxo sonoro diga o que necessita como ajuda melódica para o desenvolvimento de cada estágio de seu trabalho (Svårdström, 2011, p. 75).

Nesta última maneira de exercitar o ng [ŋ], a instrução da autora é focalizar a atenção na escuta e perceber a ressonante corrente melódica que gera todos os tons, “tal como um rio em seu caminho rumo ao mar” (Svårdström, 2011, p. 76). Após a compreensão deste caráter fluídico do fonema ng [ŋ], esta essência se transfere aos outros fonemas, podendo-se praticar primeiro as vogais. Nesse caso, o fluxo sonoro se revela por meio de uma multiplicidade de diferentes exercícios.

A primeira fase da escola está próxima da elaboração mental, do pensar. O sentir virá depois, em conjunto com a tomada de consciência das sensações do corpo. Como já ressaltado, a prática leva a descobertas individuais e é somente com a vivência que muitas questões poderão ser formuladas e compreendidas. Ao final das três fases, o tom “real” do cantor pode surgir quando o princípio sonoro estiver fluindo livremente e for levado ao equilíbrio com o princípio fonético, dominado em todas as suas formas.

[...] é compreensível que no desenrolar normal da aprendizagem seja preciso dedicar-se, o mais cedo possível, a exercícios com fonemas acrescidos aos exercícios puramente sonoros. As dificuldades serão diferentes para cada cantor; assim, em cada caso isolado o trabalho receberá um cunho individual (Svårdström, 2011, p. 78).

2.12.2 A expansão do som

A segunda fase da Escola é chamada pela autora de “expansão do som”. Ela consiste em ampliar o caminho aberto para a “corrente sonora” na primeira fase (que buscou a direção ascendente, através das cavidades da cabeça e para fora dela) pela abertura lateral do espaço da faringe, permitindo que a vibração atinja as trompas de Eustáquio conectadas aos ouvidos e, da mesma maneira como se obteve a sensação de o som “passar através da cabeça”, ele irá “sair pelo ouvido externo”, para fora do organismo.

A Escola trabalha com imagens mentais, sensações e representações, não havendo conexões materiais ou verificáveis para alguns eventos, que dependem, às vezes completamente, da sensação e da vivência do praticante, e dos resultados sonoros audíveis.

A corrente sonora, então, amplia a sua direção vertical para ramificar-se lateralmente, imaginando-se uma expansão lateral da parte superior da garganta, a faringe, diretamente conectada às aberturas auriculares. Esse ponto, que a princípio escapa completamente à sensibilidade, pode ser “acordado” com a prática ativa das forças da consciência. A autora faz esta consideração interessante a respeito do assunto:

Existe no organismo humano muita coisa inconsciente, imóvel e involuntária que, mediante certos exercícios, pode mobilizar-se e tornar-se consciente - por exemplo, as aletas nasais [...] as orelhas, o couro cabeludo, os dedos dos pés etc. De fato, é sabido que com alguns exercícios se pode levar movimento a esta ou aquela parte do nosso organismo. No caso do mímico, por exemplo, quando ele pratica sua arte ocorre algo semelhante. [...]
[...] Para realizar suas metas, ele tem que ‘ter à mão’, mediante exercícios com base na sensibilidade, seus músculos faciais em grau muito superior ao do leigo [...] Portanto, um trabalho adequado também trará à consciência aquele ponto central crítico a partir do qual se pode realizar o aludido trabalho de ampliação [...]. Na verdade, porém, ele não está ‘morto’, apenas inconsciente. E por mais improvável que se pareça, com o tempo se consegue efetivamente uma capacitação natural para movimentar tanto este ponto quanto também os correspondentes músculos da faringe (Svårdström, 2011, p. 82).

É interessante observar (novamente com o intuito de estabelecer uma comparação, sem querer tornar igual ou diminuir as diferentes fontes de informação) como a abertura da região da garganta é descrita em várias escolas de canto do passado. A expressão “gola aberta” (garganta aberta), advinda da técnica vocal italiana, é até hoje utilizada, e para ela existem interpretações diversas. O importante pedagogo vocal Richard Miller dedica um capítulo no seu livro *“On The Art of Singing”* para este tema, pois ele suscita questões divergentes no campo da técnica vocal. O autor conclui que se deve buscar um senso de abertura, mas sem que haja distorção do som:

O potencial para variar o formato do trato vocal (o tubo ressonador que atua como um filtro acústico para o som gerado na laringe) parece quase infinito. A posição da própria laringe, a faringe, o véu, a língua, os lábios, a mandíbula, todos oferecem inúmeras possibilidades para modificação das câmaras ressonadoras, respondendo com comportamento determinado por técnicas para ‘abrir a garganta’²⁴ (Miller, 1996, p. 18).

Valborg esclarece que o fonema indicado para o trabalho na fase de expansão do som é o mesmo ng [ŋ], porém aplicado de forma diversa e em busca de outro caráter sonoro. O fonema, por estar diferentemente relacionado ao caráter fonético (não se configurando como vogal ou consoante, para a autora), pode ser flexível o suficiente para conduzir o exercício de maneira plástica e orgânica, permitindo ao elemento sonoro a característica mais universal possível, sem que o timbre se modifique muito com características próprias (Svårdström, 2011).

Na formação em Cantoterapia, o exercício mais utilizado para esta tarefa é o “ng [ŋ] com a língua enrolada” (não descrito no livro). Nele, a ponta da língua se dobra para baixo em direção a base da língua. A parte superior toca o ponto entre o palato duro e o palato mole, formando o ng [ŋ]. Esta posição permite ter a sensação da garganta fortemente evidenciada.

Dessa maneira, outro “ponto” (pode-se interpretar como um centro sensório) se forma, se desenvolve, e depois se torna periférico, a cada vez que se percebem outros locais sensórios. O primeiro “ponto”, atrás do nariz, entre os olhos, e o segundo, na faringe, se iniciam como centrais, e depois se tornam periféricos, com a expansão da corrente sonora. A sensação do ponto se torna uma força vivificadora que irradia aos músculos situados em suas mediações, provocando o acordar das sensações, até a “corrente sonora precipitar-se do ouvido para fora” (Svårdström, 2011, p. 84).

A autora descreve também, nesta fase, como apresentar o organismo a certas disposições anímicas e, por meio delas, procurar perceber o ponto na faringe que se estabelece. Certos sentimentos provocam gestos expressos na máscara, e cada um dos movimentos pode se relacionar de alguma forma com este ponto de apoio estabelecido na faringe. Por exemplo, um sentimento humorístico estende os lábios para os lados, um sentimento de desprezo atrai os lábios para baixo, admiração atrai a fronte para cima, etc. Desta forma, a ampliação do som é estabelecida e relacionada ao “sentir”.

A autora enfatiza que nesta fase do aprendizado o ouvido deve estar bem desenvolvido e passe a ser o guia mais importante para o desenvolvimento vocal.

²⁴ “The potential for varying the shape of the vocal tract (the resonator tube that acts as an acoustic filter to the laryngeally generated sound) seems almost endless. The position of the larynx itself, the pharynx, the velum, the tongue, the lips, the mandible, all offer innumerable possibilities for modification of the resonator chambers, by responding with behavior determined by techniques for ‘opening the throat’”. (Miller, 1996, p. 18). Tradução da autora.

Werbeck explica, também, as regiões vibratórias das pregas vocais, que conduzem os tons para as extensões grave, média e aguda. Estas regiões também são dominadas pelo cantor no desenvolvimento da segunda fase, a expansão.

Para essa Escola, quando a voz toma seu rumo através do ouvido, expandindo o caminho da corrente sonora, esta se liberta, presenteando cada tom com um novo “colorido”, e a manifestação da “ressonância primordial”, já tratada anteriormente, se faz finalmente e “irradiará no eco exterior de nossos próprios tons” (Svårdström, 2011, p. 92). O legato no canto se desenvolve a partir deste evento, sendo, portanto, esta corrente primordial o “laço de união entre os tons” (Svårdström, 2011, p. 92), que funciona como um cordão que atravessa miçangas em um colar, reunindo-as. Então, o verdadeiro *legato* não consiste em arrastar um tom até o outro, como usualmente se faz, mas em permitir que eles maleavelmente dançam sobre a corrente sonora primordial.

Por fim, após encontrar este novo “núcleo” ou “ponto”, na faringe, a corrente sonora se “expande” e se liberta ainda mais da sensação do corpo físico humano. A imagem que aparece no livro para descrever este evento é a de um morcego que dorme pendurado, entregue ao elemento ar, como que liberado da terra e da gravidade. A cantora descreve a sensação de estar envolta num “manto sonoro”, preso apenas por um ponto acima da cabeça, enquanto abaixo deste ponto se sente completamente livre, leve, envolta por uma onda sonora. É neste ponto que o “cantar sem esforço” descrito acima pode começar a ser percebido conscientemente (Svårdström, 2011, p. 95).

2.12.3 O espelhamento do som

Esta fase remete diretamente ao conceito de “som primordial” explicado anteriormente. Da mesma maneira como uma pessoa se vê no espelho como reflexo, o som primordial pode manifestar-se em tons que são como “imagens” de existência transitória.

Os tons cantados seriam, portanto, resultado de um “espelhamento”, que reflete a essência ideal do “som primordial” no mundo material efêmero. E “quanto mais perfeito é o espelho, mais exatamente a reprodução se parece com o original” (Svårdström, 2011, p. 96). “Esse vívido processo criativo em que provocamos a manifestação sonora é justamente comparável a uma imagem espelhada. A essência, ou seja, o som primordial, compara-se à pessoa que se espelha, e o tom refletido, à imagem humana reflexa” (Svårdström, 2011, p. 97).

A autora relaciona este evento com a capacidade “refletora” de som do sistema nervoso autônomo simpático, em especial no ponto do corpo que fica na altura do diafragma, chamado

“plexo solar” (centro energético, segundo a Antroposofia e algumas religiões orientais). Ela esclarece que na última fase da escola, estão contidos “todos os exercícios precedentes, numa união funcional homogênea” (Svårdström, 2011, p. 97). Porém, as três fases ocorrem sempre de maneira simultânea:

Quer se trate do canto de uma criança bem pequena - daquelas denominadas ‘não musicais’ - ou do canto profissional, sempre essa atividade traduz algum grau de espelhamento. A pergunta a respeito do grau de perfeição de uma voz deveria, na verdade, ser formulada da seguinte maneira: quanta capacidade de espelhar possui uma voz - quanto som livre de corporalidade, desvendado, está disponível para o processo de espelhamento? (Svårdström, 2001, p. 98).

A maioria das crianças pequenas saudáveis têm vozes limpas, puras e afinadas em potencial (a afinação depende também de experiência auditiva e de aprendizagem). O que vem posteriormente se observa como fruto da educação, se este potencial foi aproveitado ou não. Ao considerar a citação do livro de Werbeck acima, pode-se observar que muitas vezes o som do canto infantil tem tanta qualidade quanto o canto de um adulto bem-preparado, pois contém em si essa capacidade de realizar o “espelhamento” do som.

Será aberto aqui um pequeno parêntese para comentar que, nesse ponto, o aprendizado do canto difere substancialmente do aprendizado de um instrumento. A habilidade vocal infantil pode ocorrer de maneira espontânea, enquanto o aprendizado de um instrumento demanda um preparo maior, em seu início. Certamente o desenvolvimento dos aspectos musicais, seja no instrumento ou na voz, serão ampliados pela educação, mas, ao observar a diferença entre o estudo de canto e o de instrumento inicial, percebo que é possível para a criança rapidamente aprender a cantar pequenas peças, embora a atividade do canto se torne mais complexa posteriormente, enquanto ao instrumento será preciso um tempo maior de estudo preparatório. As leis que regem o canto são diferentes das da música instrumental, e se dão num âmbito diverso justamente pelo canto conter, integrado a si, a organização fonética. Quando o indivíduo se desconecta do seu organismo, do seu corpo, e procura compensar isso com a vivência musical puramente sonora, encontra dificuldades em manter a qualidade do seu canto durante sua existência. Werbeck diz o seguinte, a respeito disso:

Elas se agarram às leis da música instrumental e tentam aplicá-las no canto [...] Certamente, ao deixarmos de lado o fato de termos uma organização fonética ligada à organização sonora, ou seja, quando deixamos de lado a palavra, então podemos soar segundo leis musicais puramente instrumentais. Isso acontece quando não levamos em conta as leis próprias da organização fonética, percebendo-a como uma ‘acompanhante’ inoportuna, e deixando-a surgir como ela é, sem ter passado por uma transformação. Porém este não é o cantar verdadeiro! O verdadeiro cantar surge quando a arte musical e a arte da palavra atuam em conjunto, interagindo de forma a

manter o equilíbrio [...] Na verdade pode-se cantar dessa maneira, porém fica a pergunta: quanto tempo nosso instrumento, a garganta, poderia suportar cantar assim? Esquecemo-nos frequentemente de que existe uma enorme diferença entre sermos o próprio instrumento e lidarmos com um instrumento que está fora de nós, o qual, devido à sua estabilidade, suporta maiores exigências do que a laringe humana (Svårdström, 2011, p. 133).

Segundo Werbeck, é no processo de espelhamento que se observa uma voz como “pobre ou plena de sonoridade”. Ela cita Caruso, que dizia que “iniciava suas notas a partir do abdome” (Svårdström, 2011, p. 98), e que a sensação dele e de outros só pode ser traduzida para o conhecimento adequado, ao desvendar tais processos por meios sutis. Segundo ela, este saber provém de pessoas que tinham a capacidade de perceber a realidade “suprassensível”, como Rudolf Steiner, Platão e Goethe (Svårdström, 2011, p. 99).

Para Werbeck, Platão descreve a manifestação do *Logos* que ecoa nas palavras humanas como um ser atuante, como uma realidade cósmico- espiritual que se transmuta em imagens terrenas espelhadas (Svårdström, 2011).

Werbeck reitera a conexão das ideias da Escola com os ideais platônicos, onde a imagética se expressa pelo “pensar” humano: “A pesquisa do espírito [...] mostra como as ideias de Platão e Goethe devem ser compreendidas do ponto de vista dessa ciência: nelas se tem imagens terrenas espelhadas da realidade cósmico espiritual, intermediadas pelo pensar” (Svårdström, 2011, p. 99).

Desta forma, Werbeck expõe a seguinte triplicidade: “1. Arquétipo (ser, essência), 2. Imagem (ideia), 3. Processo mediador de imagens, processo de espelhamento (pensar)” (Svårdström, 2011, p. 99). Esta fase, portanto, só pode ocorrer com a abertura para processos de conexão espiritual, como diz Svårdström, ao explicitar o processo de espelhamento:

O que foi descrito, mesmo quando considerado apenas como hipótese, demonstra que o verdadeiro espelhamento é um processo que foge à consciência habitual. Assim como sabemos e sentimos tão pouco a respeito do espelhamento do arquétipo das palavras, menos ainda sentimos e sabemos sobre o espelhamento dos tons arquetípicos. O processo de espelhamento propriamente dito só é investigável pelo conhecimento suprassensível (Svårdström, 2011, p. 100).

A tarefa realizada nas duas primeiras fases consistiu em: encontrar e consolidar o som, permitindo que as funções do corpo trabalhem livremente, tragam a sensação de leveza e conduzam o som para o exterior; nesse caso, quem está submetido a tal processo, perceberá o resultado sonoro fora do corpo. A voz, então, estará “desvendada” e livre dos arbítrios humanos caprichosos. Ao estar plenamente consciente das sensações descritas, a próxima tarefa será manifestar e fortalecer este “ser sonoro”, na intenção que lhe será natural: descer do polo

superior, o mundo arquetípico, das ideias, ao plexo solar, a fim de “fazer-se refletir por ele” (Svårdström, 2011, p. 101) e ressoar no mundo físico, palpável.

A autora descreve que a vida anímica do homem, representada pelo elemento volitivo, lhe é inconsciente, da mesma forma que os processos respiratórios governados pelo sistema nervoso autônomo. Os efeitos de nossa vontade são percebidos, porém, o que a move é inacessível à consciência comum do ser humano. É nesta terceira fase que este elemento se revela e o homem torna-se consciente, então, das ações que deve realizar.

Werbeck salienta como “pode soar contraditório para o cantor ter de, por um lado, exercitar-se voluntariamente e por outro libertar o tom de qualquer arbítrio” (Svårdström, 2011, p. 101). Muitas vezes é necessário o emprego firme da força volitiva, engajando-a para o exterior, e outras vezes é preciso controlar o excesso de atividade. Dosar estes elementos em equilíbrio é um trabalho artístico, é preciso constante vigilância para perceber se algum dos polos sobrepõe-se ao outro. Desse modo, no momento correto, o cantor irá sentir o som reverberar de maneira equilibrada.

Numa interpretação possível, em certo momento do aprendizado, o elemento passivo desenvolvido na fase 2 (expansão) encontra o elemento ativo requerido na fase 1 (direcionamento). É a constante busca por equilíbrio entre as oposições que permite o desenvolvimento da maneira ideal de cantar. O estudante estará constantemente aprendendo a manejar sua vontade e sua intenção, diretamente relacionada com a finalidade última do seu canto, observando se ela está de acordo com os anseios de sua alma e da sua expressão como indivíduo. Dessa forma, a vontade passa a operar de forma equilibrada, pois o ser egóico do indivíduo se acalma, permitindo que se apresente seu “Eu” (Self), que está conectado à força íntegra ativa do todo.

Para essa tarefa, um desenvolvimento correto da respiração, já tratada anteriormente, é fundamental, pois por meio da consciência respiratória se obtém a percepção de sua “força criativa plasmadora”:

Quando se pratica um tipo correto de respiração ao cantar, não apenas se adquire uma consciência da força plasmadora criativa da respiração; também os músculos da barriga e do diafragma apresentam um fortalecimento real e uma flexibilidade de movimentos. E da elasticidade e mobilidade destes músculos, onde o órgão refletor - o plexo solar - está ancorado, depende muita coisa essencial para o exercício do espelhamento (Svårdström, 2011, p. 102).

No plexo solar, portanto, não é necessário realizar atividade alguma, pois o “trabalho consciente do exercício de canto jamais deverá intervir no âmbito do sistema nervoso do

homem” (Svårdström, 2011, p. 104). Tudo o que pode ser feito é, nas fases anteriores, exercitar os músculos articuladores (por exemplo, língua, palato, maxilares) e o envoltório do “plexo solar”, ou seja, músculos relacionados ao diafragma, para que, depois, estes deixem de ser observados conscientemente.

Só podemos trabalhar conscientemente com nossos músculos da língua, dos lábios, maxilares, etc. Nós podemos trabalhar de modo a fortalecer e flexibilizar os envoltórios onde se insere o plexo solar, ou seja, o diafragma e os músculos abdominais a ele relacionados. Já mencionamos que este trabalho deve ser executado sob a forma de exercícios respiratórios adequados, a serem realizados desde o início da aprendizagem, pois, de fato, estes músculos desempenham um papel importante no espelhamento (Svårdström, 2011, p. 105).

Nessa fase, não se conduzem os tons, mas, sim, busca-se observá-los num estado passivo, deixando que evoluam por si mesmos. No entanto, essa capacidade apenas se concretiza de maneira real, se efetuado o trabalho das duas primeiras fases. Portanto, estas instruções podem soar um tanto complexas para os que não se exercitaram por um bom tempo no canto. Em uma interpretação possível, o observar passivo desta fase é bem diverso da contenção da ação descrita anteriormente (pois esta exige vontade). É uma passividade ativa, pois a força da atividade provém, não mais do indivíduo, mas, sim, da “corrente primordial”.

A cantora reitera que, para conseguir este fluxo livre do som espelhado, é necessário se entregar ao ouvir:

[...] o único verdadeiro ponto de partida para um cantar correto: o ouvir, o escutar - aos quais podemos entregar-nos tão incansavelmente que adquirimos a capacidade (agora não só na imaginação, mas de maneira bem real) de ouvir os tons lá de cima, do polo superior! [...] Na verdade, o ponto de partida e meta de uma escola de canto é libertar-se, durante a atividade do canto, das funções físicas e orgânicas do nosso corpo para podermos ouvir as forças curativas do *Logos* que ressoa em nós. (Svårdström, 2011, p. 104).

2.13 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS REGISTROS DOS EXERCÍCIOS DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

É sempre indicada a aprendizagem pessoal dos exercícios, pois o importante é a percepção de “como” devem ser feitos, mais do que sua notação. Pela simples observação, sem a compreensão dos temas descritos anteriormente, podem parecer exercícios vocais comuns, ou serem feitos de maneira errada. Portanto, devem ser transmitidos por um professor qualificado. Eventuais anotações podem servir como um lembrete ou uma referência:

Sem dúvida, para a maioria dos leitores deste livro é evidente que não se pode - ou melhor, não se deve! - entrar em pormenores sobre tais exercícios numa exposição por escrito. Por mais prudente e minuciosamente que se faça isso, necessariamente surgirão mal entendidos e questões sem resposta, que por sua vez proporcionarão um novo ponto de partida para novos enganos e efeitos prejudiciais. Só mediante uma transmissão pessoal, ao vivo, e sobretudo com demonstração direta, é que estes exercícios poderão atuar de maneira adequada (Svårdström, 2011, p. 150).

Os primeiros registros dos exercícios se encontram na apostila manuscrita da Sra. Werbeck. Esta apostila é de acesso limitado aos alunos da formação. Nela, se encontram partituras de 323 exercícios, mais anotações e composições. Estão divididos em grupos de vogais, combinações de vogais e consoantes, consoantes e escalas pentatônicas. Outros exercícios são constantemente criados por cantores e terapeutas desta Escola e transmitidos nos cursos de Cantoterapia.

No recente livro de exercícios de Sabine Wahlers, são retratados 90 exercícios com comentários detalhados. Temos acesso às partituras e à explicação de como realizá-los. Alguns pertencem à apostila original da Sra. Werbeck, outros são mais recentes, criados por profissionais da Escola.

O livro é dividido em capítulos:

- a) Exercícios básicos para esquecer a respiração;
- b) Exercícios simples para o direcionamento do som;
- c) Exercícios introdutórios com vogais;
- d) Exercícios para o abdômen, para esquecer a respiração;
- e) Exercícios melódicos de direcionamento do som com consoantes;
- f) Exercícios para relaxamento;
- g) Exercícios melódicos com vogais;
- h) Combinações de vogais.

No Prefácio, Christiaan Boele, cantor da Escola e responsável por cursos nos Estados Unidos e na Finlândia, discorre a respeito da importância do aprendizado “*in loco*”, pois muita informação é perdida quando se busca o conhecimento do “fazer” apenas nos livros. Segundo ele, mesmo que as descrições de exercícios tenham seus fins e sejam úteis, o conhecimento real deve ser transmitido de maneira prática, ou se dará de forma obtusa e incompleta. Os livros de exercícios funcionam sempre como caderno de notas, inspirações e fonte de ideias. Mas a prática é essencial para absorver qualquer exercício, assim como o aprendizado com um professor devidamente credenciado, como em qualquer método ou metodologia.

A respeito da notação dos exercícios, é importante informar que em todo este material, não é utilizado o Alfabeto Fonético Internacional (IPA, sigla para *International Phonetic*

Alphabet). Os fonemas em alemão são anotados da maneira como são escritos na língua alemã. O livro em inglês diz que deve ser usada a pronúncia alemã para os fonemas e demonstra com exemplos como adaptá-los para o inglês. Por exemplo: a autora considera que se deve dizer o “i” alemão como se diz “ee” na palavra seed em inglês. Os cursos de formação em português ocorrem da mesma forma. Durante o curso de Cantoterapia realizado por mim, observei muitas maneiras diferentes de anotar os fonemas para adaptá-los ao português, causando dúvidas entre os próprios alunos da formação.

Alguns representantes atuais da Escola consideram que o IPA padroniza os sons, o que pode fazer com que cada idioma perca a sua singularidade. Eu discordo desta afirmação e acredito que este alfabeto é uma ferramenta útil, desde que se conheça cada idioma em que se canta. Os símbolos fonéticos usados no IPA são uma forma consistente de notar os sons de um idioma (Handbook, 1999). O IPA é só um símbolo de reconhecimento, não o idioma, da mesma forma que a escrita não é o idioma, ou que a música não é a partitura. Portanto, o IPA não pode ser considerado uma padronização se existe conhecimento do idioma e de suas particularidades sutis. E, se um cantor executar um fonema de maneira mecânica e sem conhecimento de uma língua, provavelmente vai cantar o E alemão e o E português da mesma forma, com IPA ou sem ele. Acredito que, em uma aula de canto, o uso indiscriminado do IPA pode causar certo comodismo no aluno para pesquisar e ter curiosidade acerca de determinada língua. Porém, em ocasiões como cursos formativos, livros e trabalhos acadêmicos, o uso do IPA pode ser uma ferramenta útil, para evitar informações desencontradas e proporcionar entendimento entre os estudantes de nacionalidades ou regiões diferentes.

Além disso, a Escola usa fonemas simples nos exercícios, e não textos com significado. Acredito que seja necessária uma reflexão de cada educador acerca das escolhas de pronúncia dos fonemas. Porque a decisão de usar um fonema característico do alemão, se o português é bem mais acessível para um brasileiro? Ainda mais quando se busca a “forma da vogal perfeita”? A questão fica aberta para reflexão.

Dessa maneira, aqui se justifica a decisão pelo uso do IPA neste trabalho para a descrição dos fonemas e exercícios. O IPA auxilia no reconhecimento do fonema e na adaptação para o idioma. Além disso, é muito importante para auxiliar a compreensão do que está sendo escrito num trabalho acadêmico, possibilitando a ampliação da pesquisa e o diálogo a respeito do tema.

2.14 ENTREVISTA COM MECA VARGAS

No Brasil, uma das importantes representantes da Escola do Desvendar da Voz é Metschild Vargas. Pelo seu vasto conhecimento a respeito deste tema, considerou-se apropriado realizar com ela uma entrevista. Meca Vargas é regente, cantora, violinista, musicoterapeuta e cantoterapeuta, além de fazer atualmente aconselhamento biográfico por meio da música. Vem desenvolvendo um trabalho bastante relevante no campo da Educação Musical e da Antroposofia. Foi a primeira professora de música Waldorf a atuar no Brasil, e ensinou música na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, por 35 anos. Certificou-se, nesta entrevista, que a entrevistada foi responsável pela introdução da Escola do Desvendar da Voz no Brasil, após estudá-la na Alemanha, descobriu-se também que foi a primeira pessoa a aplicar esses exercícios em crianças neste País, enquanto era professora de música, fato pouco reconhecido ou divulgado na formação que realizei. O foco das perguntas foi encontrar mais informações acerca destes dois fatos, para possibilitar melhora na compreensão a respeito do tema e promoção de sensibilidade na aplicação prática desta pesquisa. Esta entrevista foi realizada no dia 26 de setembro de 2024, na Clínica Antroposófica, em São Paulo. Todas as citações a seguir são trechos da entrevista, com pequenas adaptações devido ao português coloquial da fala.

Como entrevistadora, iniciei perguntando a Meca a respeito de como ela conheceu este caminho de desenvolvimento vocal. Após anos de atuação como professora de música na Escola Waldorf Rudolf Steiner, relatou que sofreu uma perda vocal significativa, que a levou a procurar por terapia. Este fato ocorreu em 1985, e o desdobramento desta ocorrência culminou com seu encontro com a Escola do Desvendar da Voz. Ela conta:

[...] foi um caminho terapêutico, porque, a uma certa altura, em 1985, eu estava sobrecarregada na escola, além das minhas aulas, a organizar e ensaiar as festas de São João. Quem está na pedagogia sabe o que significa isso. Naquela época, ainda não usávamos microfone, nem essas coisas todas. Era tudo no gogó. Então, foi uma época em que eu estava em muitas reuniões de liderança da escola. E [...] também como tutora de uma classe de ensino médio.

Então, houve uma certa sobrecarga e eu perdi, entre aspas, a minha voz. Ou seja, se estabeleceu uma rouquidão, e foram feitos vários exames, Viu-se que havia um calo nas pregas vocais. E, também, uma fenda. (Entrevista com Meca Vargas).

Ela narra que foi a uma clínica de Fonoaudiologia para iniciar um tratamento. Porém, percebeu que não estava “encaixada” naquela terapia, e sentia-se insatisfeita.

Nesses anos, havia movimentos artísticos que promoviam iniciativas musicais e, num destes encontros, Jürgen Schrieffer, o autor do Prefácio do livro de Werbeck encarregado de dar continuidade à Escola do Desvendar da Voz neste país, veio ao Brasil.

Então essa pessoa veio; eu fiz a tradução dos cursos dele e ele então começou a falar sobre o canto, sobre a função da laringe. Isso me tocou profundamente. Eu estava com essa questão vocal, que evidentemente a gente, como músico e como professor, [...] vai driblando essas questões para que elas não apareçam assim. Mas eu resolvi; fiquei tão tocada com tudo que ele trouxe a respeito da essência do que é o canto, enfim, do ser humano, do desenvolvimento do ser humano em relação a esse canto, que fui consultá-lo. Então ele me atendeu e me ouviu durante uma hora, em pianíssimo. Eu cantando em pianíssimo para ele, alguns tons. (Entrevista com Meca Vargas).

Terminada a consulta, Jürgen Schriefer a aconselhou a poupar a voz e a encontrar um tempo para recuperar-se. Ela, então, lhe pediu que indicasse um terapeuta dessa escola de canto. Ele lhe indicou; e Meca comenta: *“E esse terapeuta era Thomas Adam. Então eu fui para a Alemanha, fui para Bochum, e fiz quatro meses de trabalho intensivo terapêutico com ele”*.

Desta maneira, ela iniciou um trabalho profundo de recuperação vocal com Thomas Adam na Alemanha, retornando no ano seguinte (1986) por mais três meses, e no terceiro ano também (1987).

Neste processo de recuperação, ela transformou muitas coisas, como sua alimentação e seus hábitos vocais. Ela conta que foi um trabalho de autoconhecimento bastante concentrado:

Foram nove meses (no total) em que eu fiz um trabalho intensivo com o canto Werbeck. E foi aí que eu entrei de cabeça nesse canto. Conheci o que é, quais são as qualidades que a gente está trabalhando, quais são as implicações [...] evidentemente foi uma terapia muito intensiva, em todos os sentidos, porque havia essa questão, você faz a terapia e mergulha no silêncio, não faz nada mais, só estuda. (Entrevista com Meca Vargas).

Logo após as primeiras seis semanas de terapia, ela obteve resultados bastante positivos: o calo nas pregas vocais desapareceu e a fenda fechou-se. No meio do ano ela já estava curada. Porém, sentiu necessidade de retomar a terapia nos dois anos subsequentes: *“Então os outros anos na verdade foram para fortalecer esse trabalho, e também porque estava no meu destino, pegar e trazer esse canto para cá [...]. Eu fui em 1986, 1987, e depois, então, trouxe o Thomas para o Brasil”*.

Nos primeiros anos (a partir de 1994), os cursos oferecidos por ele no Brasil eram de curta duração. Após estes anos de cursos livres, juntamente com Francisca Cavalcanti, foi organizada a primeira turma do curso de Cantoterapia, que se deu em 2005, na Associação Sagres, em Florianópolis. Desta forma, Meca, que já tinha um certificado da Escola por seus anos de estudo individual, refez a formação nesta turma, obtendo mais um diploma. Foi feita uma pergunta a respeito do que ela considera especial neste tipo de canto e quais são suas particularidades. Ela relata:

Acho que o ponto número um é que esse canto parte de um pensamento espiritual. Então, é uma concepção de que a voz é algo, é um arquétipo da humanidade, com o qual cada ser humano se conecta. Esse pensamento, leva à planta primordial de Goethe, como há a essência de cada planta, e a diversificação ocorre aqui na terra. Ele permite perceber que a voz também tem essa qualidade. Isso não é um pensamento dos cantores modernos, mas talvez hoje se consiga pensar de modo um pouquinho diferente. Essa questão de que [...] que a música é algo que você traz de um outro âmbito para o mundo físico, isso é um ponto. Não é uma questão só fisiológica, de capacidade de funcionamento. Então, isso muda toda a concepção do canto [...] você começa pensando na ressonância, [...] vai auscultando (essa ressonância) e a traz, por meio dos fonemas, dos exercícios, para vibrar na sua corporalidade. (Entrevista com Meca Vargas).

Ela continua sua reflexão a respeito deste tipo de canto, ao descrever que ele busca evitar qualquer exercício mecânico, sem visão sensível de transformação interior:

O segundo ponto é a qualidade que você consegue de diferenciação de sons, de escuta e de plasticidade vocal, através desse trabalho com os exercícios do Desvendar... eles não existem em nenhuma técnica de canto, desta forma [...] E eu acho que esse é o ponto que traz ao Desvendar da Voz essa possibilidade terapêutica. (Entrevista com Meca Vargas).

Meca discorre, então, a respeito da estética do Desvendar, que, por ser uma busca por um ideal, ainda não foi alcançada:

Eu estou falando da estética artística, porque se você lê o livro da Werbeck e faz os exercícios, percebe que está no âmbito do que nós chamamos de 'âmbito etérico', cantando no âmbito etérico [...] E o Desvendar seria a expressão de um canto livre, mas ... o que é um canto livre? [...] eu acho que essa estética ainda não foi alcançada [...] É difícil encontrar essa estética pura. E, na minha opinião, – por isso, acho que todos estão a caminho – talvez seja uma estética mais do futuro, mesmo. Porque você tem que transformar o seu corpo. Tem que refinar o seu corpo, transformar o seu corpo, e isso não é uma coisa fácil [...]. (Entrevista com Meca Vargas).

Ela também considera a potencialidade da Escola de unir as pessoas e a maneira gentil de inclusão inspirada por este canto:

Tem um detalhe que é o que a Werbeck escreve no livro dela, que é tirar o canto da elite. Então, se eu tiro o canto de uma elite, de uma técnica, de uma estética, eu o coloco à disposição de todos. Então, a questão não é pegar um talento e moldá-lo a essa vocalidade talentosa, e formar a voz para isso. A questão é como cada ser humano pode descobrir, e pode cantar, e pode desvendar a sua voz. Eu acho que é esse o grande...o outro lado... o social, de abertura, da Escola de Desvendar da Voz. (Entrevista com Meca Vargas).

Dando sequência à entrevista, perguntei a respeito da aplicação dos exercícios do Desvendar da Voz em crianças. Meca explicou que foi a descoberta das possibilidades terapêuticas dos exercícios que a motivou a aplicá-los em seus alunos. No Brasil, foi a primeira

a fazer isso, nas classes de música onde era professora (Escola Waldorf Rudolf Steiner). Esta escola, inclusive, incentivou sua viagem e seu aprendizado, permitindo que ela fosse paga, mesmo enquanto estivesse fora. Ao retornar ao Brasil, ela começou a realizar um trabalho vocal com os professores, e, depois, incluiu os alunos. Quando percebia que algum aluno tinha alguma dificuldade, trabalhava individualmente com ele, por cerca de dez ou quinze minutos, antes ou depois da aula coletiva. Depois, Meca passou a utilizar os exercícios em grupo, na sala de aula. E procurou, também, incluir as possibilidades terapêuticas de cada exercício. Ela relata:

Na verdade, eu fiz as duas coisas. Uma, foi o grupo no âmbito pedagógico, pois continuei dando aulas. E tirar as crianças das aulas para fazer 10 minutos de Cantoterapia foi um procedimento terapêutico. O que não quer dizer que, dentro do grupo [...] você também não tenha um olhar terapêutico. Então, se você percebe que esse grupo está muito rígido, está com dificuldades com a voz, por exemplo, [...] vai criando exercícios para que eles possam ficar mais leves, afinados. (Entrevista com Meca Vargas).

Dessa maneira, Meca percebeu o potencial de ensino vinculado aos exercícios e passou a usá-los com frequência nas aulas de música, geralmente, na abertura, em lugar do aquecimento vocal. Para adequá-los, usava alguma estratégia pedagógica: “*como ritmo, como imagem, como exercício, como história*”.

Às vezes eu chegava à classe, contava uma história e mostrava os seus personagens, fazendo os exercícios. Então, comecei assim, com os pequenos, com histórias, até uns 9 anos [...] Depois de 9 anos, fazia os exercícios como jogo [...]. E aí, percebe-se a diferença que existe quando se faz (os exercícios) e quando não.

Perguntei, então, se os exercícios eram adequados para as crianças. Ela respondeu que só trabalhou com exercícios que considerava adequados: “*Escolhi os exercícios; existem muitos exercícios adequados. Muitos, muitos, muitos. Então, não é tão difícil escolher*”.

Relatou que os exercícios básicos feitos com os fonemas m [m], r [r] e z [z] eram absolutamente possíveis de fazer em grupo com as crianças. Ela costumava trabalhar com imagens e gestos para ilustrar os exercícios. Por exemplo, para fazer o v [v], descrevia o som do vento e emitia o fonema juntamente com um movimento conectado ao som. Ela narra que os gestos eram muito importantes, tanto com as crianças como com os adultos, e a conexão do corpo com o som era algo essencial a ser conquistado:

[...] E aí eu via como as pessoas ficam presas em si mesmas e tentam cantar, mas não conseguem deixar fluir. Então, comecei a desenvolver movimentos que pudessem trazer esse fluxo mais facilmente. Senti isso de forma mais importante aqui no Brasil do que em outros países, porque as pessoas não estão tão acostumadas a ficar

introjetando os pensamentos. O povo brasileiro gosta se comunicar e se movimentar. Mas, atualmente, na Europa, eles também já estão chegando a essa conclusão. Muitos já estão fazendo exercícios com movimentos, porque já não têm mais aquela coisa de ficar... (rígido, parado). (Entrevista com Meca Vargas).

Para Meca, é necessário conquistar essa naturalidade e desenvoltura nos sons, em combinação com os movimentos. Estes existem para que o corpo se solte, para que a respiração se torne mais tranquila e fácil, para que os sons sejam projetados sem tensões. Ela diz que, muitas vezes, os professores utilizam movimentos em combinação a sons, porém, sem conectá-los propriamente, e por serem muito mentais, acabam atrapalhando na realização do exercício em vez de ajudar:

Na hora de expressar poesia, por exemplo, o movimento não correspondia às palavras. [...] Fiquei observando isso durante muito tempo, porque sempre fiz dança moderna, e em certa ocasião, quis ser euritmista²⁵. Sempre tive uma ligação muito grande com o movimento. Então, cantar era, para mim, movimento, também. Então, criei movimentos que pudessem ajudar o exercício, não atrapalhar. (Entrevista com Meca Vargas).

Ela trouxe também uma interessante reflexão a respeito da diferença dos movimentos da Euritmia e dos utilizados na Escola do Desvendar da Voz. Nesta última, é necessário um movimento que auxilie o canto, que esteja conectado com o som. O gesto e a sua intenção têm conexão direta com o som produzido, um não é “ilustração” do outro; eles acontecem juntos: “Porque nós não fazemos Euritmia. A gente faz, digamos, um movimento que ajude o canto. É diferente, porque o movimento em si não tem um significado. Na Euritmia tem. Então a diferença é essa”.

Perguntei então a Meca sobre a idade das crianças às quais ela aplicou os exercícios do Desvendar da Voz. Ela respondeu que usou os exercícios em todas as turmas em que dava aulas, para crianças de 7 aos 13 anos, e foi aprendendo com isso. Havia turmas de crianças maleáveis e disponíveis para os exercícios e outras, nem tanto. De acordo com a faixa etária, ela modificava a estratégia, com determinada imagem, história ou movimento. Alguns exercícios eram melhores para as crianças maiores, outros para os pequenos.

[...] tudo depende do seu conhecimento. Se você não sabe fazer o exercício direito, se quer aplicar um exercício do qual não tem suficiente conhecimento, pode acreditar que não vai dar certo. Você tem que viver com o exercício. E, para mim, a grande vantagem é que comecei a trabalhar com a minha imaginação. Então eu tinha sempre uma história, uma imagem para o exercício.

²⁵ Euritmia é uma arte de movimento que expressa a fala e o canto de forma visível.

Ela conta que, muitas vezes, estas imagens serviam para corrigir algum movimento. Se um adolescente estivesse com a postura desalinhada, criava uma imagem para conseguir que ele se corrigisse, pedindo que imaginasse no topo da cabeça um fio que o pendurava no céu, por exemplo.

Então eu precisava [...] colocá-los no prumo para poderem ficar no centro. Então, eu criava imagens para isso, imagens internas [...] É como se tivesse um fio ligando a pessoa a algo que estivesse lá em cima: (mostra o movimento de alinhamento do corpo). Um sol...uma vela acesa...uma chama acesa. Enfim, eu comecei a trabalhar com a minha imaginação. (Entrevista com Meca Vargas).

Ela relata que a experiência com crianças foi muito enriquecedora, mas que teve dificuldades, também, como ocorre com qualquer aula:

Existem as dificuldades comuns pedagógicas, que você enfrenta. Isso tem que ser driblado. Ou por meio de uma atividade lúdica, ou pela imaginação, por uma imagem. Ou, ainda, por uma postura disciplinar, mesmo. Isso depende do momento. Aula de música não é uma coisa fácil, porque movimenta muitas emoções inconscientes. E sem essas emoções, não há, também, expressão musical. Uma coisa puxa outra. Então, você está diretamente lidando, sempre, com emoções, além de (lidar com) dificuldades, ou, mesmo, com obstáculos que cada um sente em si. (Entrevista com Meca Vargas).

Meca ressaltou que também é importante observar individualmente as crianças. É normal para elas o desejo de realizar as coisas bem-feitas, aprender. Se não estiverem fazendo, há algo errado. Ela costumava, nesses casos, atender individualmente a criança e verificar as particularidades de seu desenvolvimento.

Ao perguntar a Meca se ela conhecia outros professores que realizavam trabalho semelhante com crianças, ela respondeu que, à época em que atuava como professora, não havia outras pessoas, mas que hoje, é possível que existam, apesar de não se ter informação a respeito.

Meca relatou que, após conhecer a Escola do Desvendar da Voz, usou os exercícios durante todo o tempo que trabalhou na Escola Waldorf Rudolf Steiner, como professora de música, e como terapeuta na Clínica Antroposófica. Ela teve, durante vários anos, grupos de crianças com quem praticava os exercícios e repertório musical: “Chegamos a fazer teatro também. Teatro com música e canto. O último que apresentamos foi “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque. Ela relata que obteve ótimos resultados com o trabalho vocal, sendo que o bom planejamento e a consciência do processo auxiliavam muito para isso:

O resultado sempre foi muito bom [...] Eu fazia um plano interior [...] Eu entendia o processo, sabia como fazer com que a coisa ficasse viva. Porque, às vezes, você faz um processo, aí você vai desgastando (esse processo) e a coisa fica [...] Não fica tão viva, não é? (Entrevista com Meca Vargas).

Ela contou que para adequar os exercícios do Desvendar da Voz às crianças e conseguir extrair delas resultados musicais vivos e cheios de entusiasmo, deveria torná-los lúdicos, alegres e motivadores. Ela narra:

Eu tinha que ser divertida; tinha que sentir que as crianças estavam se divertindo com os exercícios. Mas, algumas vezes, eu também interferia, quando a brincadeira era muito grande. Eu interferia por um lado sério, [...] dava um limite, equilibrava. E observar a diferença em trabalhar com esses exercícios, isso foi o maior presente pra mim. Poder trabalhar com esses exercícios e as crianças. (Entrevista com Meca Vargas).

Ao realizar o planejamento das aulas, ela costumava priorizar atividades práticas. Mesmo que existisse um conteúdo teórico para determinada aula, ela fazia alguma prática para ilustrá-lo. Por exemplo, se o tema da aula fosse a estrutura das escalas, ela, além de explicar, fazia um exercício prático, que poderia ser do Desvendar, se fosse vocal, utilizando escalas. Nunca descuidava da parte prática:

Então, planejava minha aula com atividades. E não tanto com conceitos. Porque o que interessa é praticar com as crianças. Claro que há coisas que precisam ser explicadas, [...] mas isso não é o mais importante. O importante é conseguir praticar com as crianças. Então, mesmo que se vá exercitar escalas, por exemplo, tem que praticar. A aula de música tinha vários aspectos: um aspecto rítmico, um aspecto do canto, um aspecto da flauta, além do conteúdo (teórico) musical, que era preciso, de alguma forma, trazer. Tudo isso tinha que caber dentro da aula. Geralmente, os exercícios eram no começo da aula. (Entrevista com Meca Vargas).

Perguntei, então, como ela enxergava o potencial educacional desta escola:

Eu vejo um grande potencial em manter as vozes das crianças saudáveis e abrir a sua audição. [...] O professor precisa trabalhar isso nele mesmo, para que possa transmitir para as crianças. É isso. Ele precisa trabalhar em si aquilo que vai levar. E aí não adianta só estudar lendo, [...] tem que fazer. Ele tem que passar por essa transformação interna, para saber o que cada exercício provoca, e, então, poder trabalhar com as crianças. Na verdade, isso é preciso para trabalhar com qualquer pessoa [...] esse tipo de exercício do Desvendar tem algumas coisas bem interessantes [...] preciso confessar a você que essas coisas são muito pouco desenvolvidas, em geral, pelos cantores do Desvendar, porque poucos trabalharam com esse lado pedagógico. Como sempre trabalhei com grupos, desenvolvi exercícios pra poder, além de desenvolver essa sensibilidade de que a gente já falou, esse escutar, esse perceber, essa diversidade de movimentos internos que podem acontecer, também colocar a voz num trilho. Mas num trilho que, eu diria, não mecânico, mas um trilho de luz, um trilho de alegria. (Entrevista com Meca Vargas).

Meca discorre então a respeito da dificuldade na notação dos exercícios:

Essa é uma grande questão. Existe um movimento no Desvendar, que vem de lá, da Europa, segundo o qual eles acham que a gente não tem que anotar nada, porque tudo isso enrijece o processo. Aí, durante o Antropomúsica, eu senti necessidade de permitir anotações. Então, me sentei com o Marcelo (Petraglia) e nós começamos a escrever os exercícios e a fazer comentários embaixo deles. Mas não levamos isso adiante... [...] (Entrevista com Meca Vargas).

Esta informação trouxe reflexões importantes, pois o presente trabalho está utilizando anotações dos exercícios. Ela acredita que a ideia de registrá-los pode ser importante para facilitar o compartilhamento de informações, desde que se recorde do caráter ilustrativo das anotações. Como já dito anteriormente, é o praticar correto que potencializa o aprendizado, e as anotações, por mais cuidadosas que sejam, são só formas de auxiliar o acesso à lembrança da prática, que deve ser aprendida diretamente com um professor devidamente habilitado.

Meca então contou a respeito da enorme importância desta Escola de Voz para sua vida e a importância deste impulso ser levado adiante para as gerações futuras: *“O Desvendar hoje faz parte da minha vida [...] E, assim, tenho essa preocupação. Essa preocupação está agora nascendo. Como deixar um legado? Há vários movimentos que eu estou fazendo, nesse sentido”*.

Ao final deste capítulo, em uma breve recapitulação, observa-se que o impulso iniciado por Valborg Werbeck-Svärdström no século passado perdura até hoje, manifestado na escola de desenvolvimento vocal e autoconhecimento conhecida como Escola do Desvendar da Voz.

No capítulo buscou-se a aproximação com as ideias desta autora acerca da voz humana e do aprendizado vocal, relacionando-as com outros pensamentos filosóficos a respeito do tema.

A vertente terapêutica da Escola é a que mais se desenvolve nos dias atuais, mas a Escola apresenta um potencial educacional importante. Na entrevista com a Profa. Meca Vargas, que introduziu a Escola no campo pedagógico, este potencial fica evidenciado. O seu relato demonstra claramente que a Educação Musical pode usufruir, com benefícios visíveis, da herança de conhecimento deixado por Valborg Werbeck-Svärdström para as gerações futuras.

3 AS AULAS PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

3.1 VISÃO GERAL DO CAPÍTULO

A Escola do Desvendar da Voz trata em princípio da formação do Cantor, mas, em minha atuação como educadora musical, ao estudar a metodologia de Werbeck, tive a ideia de experimentar aplicá-la em crianças. Considerei que esses exercícios apresentavam um grande potencial para o desenvolvimento da voz infantil no contexto da Educação Musical e quis constatar a sua aplicabilidade. Na formação que realizei em Cantoterapia – Turma III – existia a crença de que a aplicação dos exercícios dessa Escola em crianças com fins educacionais, no Brasil, até onde se sabe, seria bastante reduzida. Após entrevistar a Profa. Meca Vargas descobri que ela fez esse trabalho há tempos, e é possível que outros educadores também tenham realizado essa experiência. Porém, não existe nenhum registro, estudo ou descrição de um trabalho sistemático da Escola do Desvendar da Voz aplicada a crianças neste País.

Para elaborar essa vivência de aulas para crianças com os exercícios da Escola do Desvendar da Voz foi necessária uma intensa reflexão que deu origem a algumas perguntas. Qual seria a idade adequada para realizar a experimentação? Qual escola aproveitaria bem a proposta? Como adaptar os exercícios para a idade? Quais seriam os fonemas adequados para realizar estes exercícios? Como elaborar com eles uma aula de música completa, que integrasse propostas de ensino musical adequadas à faixa etária escolhida? Neste capítulo procurei respostas para estas questões, que permitissem realizar um planejamento adequado, antes da aplicação propriamente dita.

Os primeiros passos definidos foram a seleção do local apropriado e a idade das crianças. Era necessário encontrar uma escola que apresentasse o ambiente ideal para este estudo, e também escolher uma faixa etária. Optou-se pela Escola Waldorf Terra, que fica na cidade de Extrema, MG, e pelo período etário entre 5 e 7 anos. O motivo dessas escolhas será explicado neste capítulo.

A abordagem educacional foi influenciada por educadores musicais como Murray Schafer e Shinichi Suzuki, e por aspectos da abordagem musical da Pedagogia Waldorf. Foram consideradas as particularidades da voz infantil e o desenvolvimento fonológico das crianças, assim como estudos acerca dos fonemas utilizados nos exercícios. Desta forma foi elaborada a escolha e adaptação dos exercícios da Escola do Desvendar da Voz para a faixa etária escolhida, assim como o planejamento das aulas.

3.2 FAIXA ETÁRIA

Neste estudo, optou-se por trabalhar com crianças de 5 a 7 anos, justamente por se tratar do período simbólico ou pré-operatório, segundo Piaget. Entre os 5 e 7 anos, no estágio geralmente chamado de “intuitivo”, a criança adquire a noção de espaço-tempo, começa a dominar a linguagem, a coordenação motora fina, a noção de moralidade e a intuição. A intuição é, também, por outro lado, “um pensamento imagístico, versando sobre configurações de conjunto e não mais sobre simples coleções sincréticas, como no período anterior” (Cavicchia, 2010, p. 11). O período foi considerado apropriado, portanto, para iniciar a prática dessa atividade musical, que envolve linguagem, memória, coordenação e imagética, sendo ideal para a formação de uma base de conhecimento do corpo-voz e da música.

De acordo com Rheinbolt (2018), a faixa etária escolhida pode se inserir em um período que a autora chama de “pré –coral” pois, apesar de não haver um consenso entre os autores pesquisados por ela a respeito da idade ideal para se iniciar a participação da criança em coro infantil, a maior parte deles considerou a idade de 7 a 8 anos propícia para o começo do canto coral. Antes disso, é importante que um trabalho musicalizador adequado seja realizado, um trabalho feito de vivências, de escuta, canto e movimento. Portanto, é apropriado que os exercícios da Escola do Desvendar da Voz sejam assimilados antes da participação das crianças em corais escolares, pois, no caso de passarem por um processo de musicalização, já vão ter desenvolvido os princípios básicos de audição e respiração, fundamentais para o canto saudável.

De acordo com Werbeck (2011), se as crianças pequenas pudessem manter a vitalidade de sua voz infantil pelo aprendizado do canto saudável, evitariam problemas futuros. É fundamental que tenham bons exemplos vocais desde cedo, pois os riscos de uma educação que não respeita o delicado organismo da voz da criança sempre existiram:

Não é de admirar que pessoas tenham sido duramente submetidas a processos destrutivos, e, durante todo o período de escolarização, tenham esgotado suas forças orgânicas por gritar ao invés de cantar – sem um verdadeiro cultivo da voz (isso sem falar das consequências que uma pedagogia do canto incorreta pode trazer) – sintam, num aprendizado posterior, os impedimentos das funções orgânicas como obstáculos intransponíveis. [...]

Na prática, evidencia-se cada vez mais nitidamente que nesta Escola do Desvendar da Voz temos um meio eficaz para atuar terapeuticamente de maneira ampla e enérgica! Contudo, é fácil perceber que uma prevenção oportuna de um prejuízo é preferível à correção em idade posterior [...] (Svårdström, 2011, p. 133, 156).

Werbeck (2011) demonstra preocupação com as escolas de canto em vigência na sua época que, por muitas vezes se aterem a aspectos puramente materialistas, acabavam por

enrijecer as estruturas vocais. O cantor tem um árduo trabalho em remediar a arte de cantar corretamente, após receber informações que o prejudicaram. Por isso, é muito importante aprender da maneira correta. A criança tem acesso à informação e a imita, não fazendo juízo sobre ela. Portanto, é responsabilidade da educação permitir à criança o cultivo saudável da voz na infância.

[...] essa luta pode ser considerada um meio positivo de proteção e ajuda contra a degeneração dos atuais organismos do canto. Certamente essas dificuldades desaparecerão na medida que for preservada a maleabilidade do organismo infantil, mediante uma pedagogia de canto correta que impeça a perda das capacidades vocais sadias que ainda existem na criança, evitando o enrijecimento (Svårdström, 2011, p. 132).

A autora expõe também que, quanto mais cedo houver o acesso às formas vocais corretas e vivificadas, melhor para a criança. O aprendizado deve se dar sempre de forma respeitosa ao corpo infantil, já que em tenra idade a laringe e os órgãos respiratórios ainda não estão plenamente formados (Svårdström, 2011). É fundamental o cultivo, pelo educador, da gentileza e do respeito de não se fazer exigências maiores do que cada indivíduo pode suportar.

Quando temos a oportunidade de ouvir as formas fonéticas corretas (mesmo que seja a partir de fora) através do canto de outra pessoa, essas formas ligam-se de modo criativo às forças de nossa própria respiração, de nossa laringe e da nossa organização fonética. Com isso aprendemos progressivamente, por imitação, a recriá-las e moldá-las plasticamente. E isso será tanto mais fácil quanto mais cedo essas formas cantadas corretamente atuarem sobre nós! Se, por exemplo, na infância pudéssemos vivificar tons e formas fonéticas verdadeiras, cantadas de modo correto e perfeito, todo aprendizado posterior seria tão fácil quanto uma brincadeira. Na verdade, não podemos negligenciar o fato de que nesta situação se torna necessário prestar mais atenção às forças de cada aluno, com cuidado redobrado para que um trabalho exageradamente árduo não seja exigido em uma única vez, pois a laringe só adquire uma verdadeira capacidade de resistência quando está plenamente desenvolvida (Svårdström, 2011, p. 119).

Tenho observado na experiência como educadora que as crianças desta idade compreendem os elementos do canto de forma intuitiva, por imitação. Para elas tais percepções sutis são geralmente mais acessíveis do que aos adultos, pois aprendem ao copiar, e não racionalmente. É natural para a criança reproduzir as ações dos adultos, e por isso um exemplo saudável é fundamentalmente importante nesta fase da vida. Isto se dá especialmente dos 0 aos 7 anos, período etário que Rudolf Steiner chama de “primeiro setênio”²⁶:

²⁶ “A partir de uma visão antropológica, propomos uma concepção sobre o homem que abrange todas as dimensões humanas, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios. Cada setênio

Este é o ponto essencial. A criança é inteiramente órgão dos sentidos e reage a todas as impressões das pessoas que a rodeiam. Portanto, o essencial não é imaginar que a criança possa aprender o que é bom ou ruim [...] mas saber que tudo o que é feito em sua presença é transformado, no seu organismo infantil, em espírito, alma e corpo. A saúde para toda a vida depende de como alguém se conduz na presença da criança. As inclinações que desenvolve dependem de como alguém se comporta em sua presença (Steiner, 2013).

Por todas estas razões, considerei a idade de 5 a 7 anos muito propícia para a realização da pesquisa. Aos cinco anos, a maior parte das crianças já tem competência para emitir todos os fonemas, como veremos adiante, e ainda não perdeu a conexão com a pureza da emissão vocal infantil, que se quer preservar para o futuro. Também nesta faixa etária o conceito de “praticar a respiração sem pensar nela” é bastante adequado, pois a criança está concentrada no imitar e no fazer, sem estar preocupada com reflexões ou explicações a respeito da voz. Ela é capaz de criar uma relação harmoniosa com a própria vocalidade, ao perceber a sua emissão de um canto saudável, sem machucar as pregas vocais ou forçá-las, e levar este tipo de canto para o seu futuro, por meio da memória corporal.

3.3 A ESCOLA WALDORF TERRA

A Escola Waldorf Terra é localizada na cidade de Extrema, MG, à Alameda das Araucárias, 481. É uma iniciativa privada, em turno integral, e oferece cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. O Projeto Político Pedagógico da Escola a descreve como uma instituição que:

[...] promove o autodesenvolvimento de adultos, a partir da coautoria da gestão escolar e da tarefa de educar, oferecendo às crianças e jovens a possibilidade do desenvolvimento do pensar, do sentir e do querer, para que possam tornar-se adultos com capacidades para atuar socialmente de forma justa, autônoma e fraterna (Escola Waldorf Terra, 2024, p. 3).

A Escola, que tem mais de 20 anos de existência, está passando por uma transição de metodologia educacional, pois anteriormente utilizava o sistema Objetivo. Adotou a Pedagogia Waldorf há dois anos, e atualmente está passando por processo de filiação à Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB). A maioria dos alunos decidiu ficar na escola após a transição e está se adaptando ao novo sistema educacional.

apresenta momentos claramente diferenciáveis, nos quais surgem ou despertam interesses, perguntas latentes e necessidades concretas” (Escola Waldorf Terra, Projeto Político Pedagógico, 2024, p.19 e 20).

A Pedagogia Waldorf é fundamentada numa visão integral e ampliada do ser humano e do seu desenvolvimento. A individualidade de cada jovem e criança e as particularidades da faixa etária a que pertencem são levadas em consideração. Esta Pedagogia procura criar as condições propícias para que cada indivíduo perceba e desenvolva suas potencialidades. Ele é incentivado a ser capaz de realizar suas inclinações, encontrar seus talentos e superar as dificuldades:

A formação de pessoas livres, sensíveis e criativas é feita com base nos valores da fraternidade e responsabilidade, consciência de grupo, alimentação saudável e a relação respeitosa e produtiva com a natureza. Procura-se desenvolver o ‘pensar’ de forma adequada a cada faixa etária, em sintonia com sentimentos equilibrados e fomentando a força de vontade e a determinação, formando assim pessoas com potencial para transformar a sociedade em que vivem (FEWB, 2024).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Terra relativo ao ano de 2024, as Artes, entre elas a Música, permeiam todos os anos de ensino, buscando desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças, para que se tornem seres humanos livres capazes de pensar por si próprios:

Todo trabalho da Educação Infantil até o Ensino Fundamental do Centro Educacional Terra é sempre pautado pelo respeito ao indivíduo, como ‘ser’ livre, pensante, capaz, criativo, consciente de suas responsabilidades, descobridor de seu espaço, ousando sempre novas descobertas, construindo seus próprios valores morais, interagindo em seu meio ambiente e modificando-o, tomando consciência de si e de seus limites, alcançando assim a liberdade e o respeito do outro. Nesse processo o indivíduo está sempre em evolução. A Metodologia aplicada é o ‘aprendizado pela ação e experimentação’. Com essa consideração o trabalho da Educação Infantil até o ensino médio permite ao aluno a experimentação, a prática da análise e da síntese, através de atividades que levam a desenvolver a percepção, a capacidade de comparação, diferenciação, reconhecimento, em um processo de aprendizagem que parte do concreto para o abstrato (Escola Waldorf Terra, 2024, p. 7).

As turmas de crianças que participaram desta pesquisa pertenciam ao último ano do jardim, que corresponde à Educação Infantil, e ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

As informações a seguir estão presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola. Foram inseridas neste trabalho para proporcionar a compreensão acerca da pedagogia adotada e estabelecer o contexto para as aulas de música planejadas.

A Educação Infantil na Escola Waldorf Terra, inspirada pela Pedagogia Waldorf, visa o desenvolvimento da criança de maneira holística, multifacetada e interdisciplinar. Acredita-se que cada criança aprende de modo diverso e apresenta necessidades didáticas distintas. O “primeiro setênio”, os sete primeiros anos de vida da criança, é determinante para o seu

desenvolvimento integral, como ser físico-anímico-espiritual. É nesse período que ela conquista as bases de sua saúde orgânica, emocional, mental e social (Escola Waldorf Terra, 2024).

Nesse período etário, a criança tem necessidade de brincar, movimentar-se e imaginar. Portanto é importante proporcionar-lhe experiências artísticas e criativas. Ela precisa do calor e da proteção do adulto, além de ritmos de vida saudáveis e bem determinados. Isso deve ser suprido e cabe ao adulto gerar uma atmosfera de amor, reverência e admiração para envolvê-la (Escola Waldorf Terra, 2024). O adulto também é como um espelho, e com ele, a criança pode estabelecer vínculos para a construção de sua própria identidade:

A educação nos primeiros anos de vida constitui-se essencialmente em como os adultos criam e oferecem essas condições e do quanto é permitido à criança participar, explorar e expressar-se no ambiente educativo. Aspectos como cuidados, sono, alimentação, brincar livre, ritmos, contos, rodas, canções, musicalidade, vivências artísticas, trabalhos com as mãos, organização do espaço, tempo e materiais são parte do cotidiano da criança (Escola Waldorf Terra, 2024, p. 10).

É importante ressaltar que para a Pedagogia Waldorf, nesta faixa etária, o brincar e o imitar estão intimamente vinculados: “A criança brinca quando imita, e ela quer brincar imitando” (Escola Waldorf Terra, 2024, p. 10). O ambiente também é considerado fundamental para o desenvolvimento infantil, por isso a escola tem uma bela estrutura de horta, lago, jardim, piscina, brinquedos externos, etc., conectados aos ambientes internos, bem cuidados e criativos. As salas são adornadas por trabalhos artísticos das crianças. O Projeto Pedagógico da Escola ressalta:

[...] a importância do cultivo dos órgãos sensoriais, visto que é por meio deles que a criança em primeiro lugar se relaciona com o mundo e consigo mesma. Torna-se imprescindível que a criança possa se desenvolver integralmente, e receber do ambiente oportunidades e impressões sensoriais especialmente pensadas, planejadas e cuidadas que sejam um auxílio para que ela possa constituir-se como ser humano. A Pedagogia Waldorf considera o ambiente de aprendizagem muito importante nesta faixa etária. Os ambientes externos são essenciais nas escolas para que estudantes possam respirar ar fresco, comungar com a natureza e aprender a cuidar dela, razão pela qual são aconselhadas trilhas naturais, locais de criação de animais, jardins e hortas integrados entre si e com fácil acesso aos ambientes internos, sendo uma extensão destes, promovendo o desenvolvimento criativo e melhorando desempenho acadêmico (Escola Waldorf Terra, 2024, p. 10).

A criança no segundo setênio (de 7 a 14 anos) emancipa-se da maneira principalmente corporal de se relacionar com o mundo da etapa anterior. As energias infantis reaparecem metamorfoseadas em memória, desejo de conhecer e imaginação, desenvolvendo o “pensar”. Mas, nesta faixa etária, o “pensar” relaciona-se ao sentimento:

O pensamento da criança dessa fase nasce mais das energias do coração do que da cabeça; é um sentimento que pensa. Este pensar é, portanto, ainda muito diferente do pensar analítico e especulativo do adulto. Este pensar sustenta uma abordagem em que o professor regente se compromete a seguir os anos de escolaridade com o mesmo grupo de alunos. Alunos e professor num caminho de conhecimento e autoconhecimento (Escola Waldorf Terra, 2024, p. 19).

Na busca preliminar de escolas interessadas e adequadas à proposta, a Escola Waldorf Terra apresentou as condições ideais para a aplicação das práticas da Escola do Desvendar da Voz, pela filosofia de ensino que adota. Apresentou flexibilidade de abordagens e abertura pedagógica necessária para que as aulas relativas a esta pesquisa fossem bem-sucedidas. O espaço livre e próximo da natureza e liberdade de utilização destes espaços também forneceram as condições ideais para a realização das atividades planejadas.

3.4 PARTICULARIDADES DA VOZ INFANTIL

Neste segmento vou tratar das características específicas da voz da criança da faixa etária abordada. Ao observar a aprendizagem dos fonemas pelas crianças e quais são as particularidades fisiológicas da voz infantil, é possível traçar um panorama mais preciso a respeito de suas necessidades.

3.4.1 A aquisição fonológica no Brasil

A aquisição fonológica é assunto bastante estudado pelos linguistas. Ela varia conforme o idioma e a localidade e é parte do desenvolvimento da linguagem, portanto são necessários estudos específicos nos locais determinados. Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem do infante (Zauche *et al. apud* Jorge; Giacchini, 2022).

Aos cinco anos de idade, em média, a criança adquire o domínio fundamental do sistema de sons e da gramática da comunidade linguística na qual está inserida. Dessa maneira, dispõe de uma variedade de itens lexicais para o uso na comunicação (Hoff *apud* Jorge; Giacchini, 2022).

A aquisição do português no sul e sudeste do Brasil é amplamente documentada, enquanto no Norte e Nordeste está sendo mais estudada recentemente e demonstra diferenças entre as regiões (Jorge; Giacchini, 2022). O meio no qual a criança se insere é muito importante:

Considera-se a aquisição fonológica típica quando há o domínio do sistema fonológico pelo infante. Esse sistema deve ser semelhante ao observado na maioria dos seus pares de mesma idade, ou seja, condizente com a fala do grupo social em que está inserido. Para os falantes do Português Brasileiro, esse processo ocorre entre o nascimento e, aproximadamente, a idade de cinco anos de forma gradual, não linear, respeitando as diferenças individuais de cada criança (Bragança; Lemos; Alves, 2011 *apud* Jorge; Giacchini, 2022, p. 116).

Segundo o artigo citado, existe uma ordem de aprendizagem dos fonemas, que segue um padrão específico. Este ganho fonético se dá por períodos, “visto que crianças de mesma idade apresentam um padrão de aquisição de fonemas isolados similares” (Toreti *et al.*, 2010, *apud* Jorge; Giacchini, 2022, p. 116).

No caso do português brasileiro, a maioria dos estudos concorda que a criança domina em primeiro lugar as vogais, os fonemas nasais (por exemplo, [m]) e plosivos²⁷ (por exemplo, [b]), seguidos pelos fricativos (ex, [f]).²⁸

3.4.2 A fisiologia da voz infantil nesta faixa etária

Será realizada uma breve descrição a respeito desse assunto, com o intuito de contemplar com clareza o cenário que envolve o desenvolvimento vocal infantil. Não é o foco desta pesquisa aprofundar-se nesse tema, mas sim trazer à consciência informações importantes a seu respeito, já que a literatura existente acerca das particularidades anatômicas e fisiológicas pediátricas é ampla ²⁹ (Williams, 2018).

A fisiologia vocal da criança modifica-se consideravelmente ao longo da infância, com o processo de crescimento. Como se pode supor, aspectos acústicos e articulatórios da voz são substancialmente alterados. A laringe do bebê encontra-se em uma posição bastante alta em relação à de um adulto. Uma acentuada descida da laringe registra-se até os cinco anos de idade, o que resulta num aumento da ressonância vocal. Todo o trato vocal sofre uma grande alteração,

²⁷ ou consoantes oclusivas.

²⁸ “[...] inicialmente, há o domínio de fonemas plosivos e nasais, seguido pela aquisição e domínio das fricativas; o domínio inicial é das fricativas /v/ e /f/ e, na sequência, das demais, /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/. Por fim, ocorre a aquisição dos segmentos líquidos, que são os últimos estabilizados no sistema da criança. Nessa classe, há o domínio, primeiro, das líquidas laterais e, depois, das líquidas não laterais. O fonema /r/ é considerado o último a se estabilizar na fala da criança” (Martins; Mariano, 2020; Bragança; Lemos; Alves, 2011; Ferrante *et al.*, 2008 *apud* Jorge; Giacchini, 2022, p. 116).

²⁹ “Nowadays teachers can’t use ignorance as an excuse; we can draw on a huge range of knowledge. With modern techniques of voice analysis and internal observation we can begin to understand more about how we sing. The science of x-rays, MRI scanning, spectral and waveform analysis, electroglottography and laryngoscopy have contributed to our knowledge of vocal function. Scientific evidence can illuminate much of our accepted questioning the assumptions teaching practice, so that we are able to separate out the more useful and effective traditional voice training methods. Of course, this is all work in progress. Research and the pursuit of knowledge and understanding have not stopped yet, and never will do” (Williams, 2018, p. 20).

não só em relação ao tamanho, como também à configuração geométrica. A voz da criança não é a voz de um adulto em miniatura, pois as estruturas são substancialmente diversas (Simões, 2011).

As pregas vocais da criança de 5 anos são pequenas e delicadas, e modificam-se gradualmente até o final da adolescência: “É importante notar que a estrutura em camadas das pregas vocais não está presente no nascimento, mas começa a se desenvolver por volta dos sete ou oito anos de idade e não se completa até o final da adolescência”³⁰ (Sataloff, 2006, p. 34).

Em relação à frequência fundamental³¹ da voz, a criança recém-nascida apresenta em média 500 Hz. À medida que cresce, há uma queda gradual na frequência, atingindo 286 Hz aos 7 anos de idade. Na infância, não há distinção entre as frequências das vozes masculinas e femininas. Essa diferenciação ocorre somente na puberdade, com a muda vocal (Prakash *et al.*, 2015). Uma das observações encontradas nos artigos pesquisados é que a frequência fundamental da voz infantil também diverge um pouco de acordo com a fonte observada, o que pode sugerir que há variações conforme o critério da pesquisa e o meio social onde a criança está inserida.³²

A respiração de crianças até os 7 anos de idade apresenta algumas particularidades fisiológicas. De acordo com Matsuno (2012) as vias aéreas das crianças têm menor diâmetro e são mais curtas e em menor número do que em adultos. Devido à consistência cartilaginosa dos ossos, a caixa torácica em crianças é mais maleável do que em adultos, portanto, para gerarem volume corrente adequado, necessitam realizar maior esforço inspiratório. As crianças têm a inserção do diafragma mais horizontal e elevada do que nos adultos, e, conseqüentemente, o movimento do diafragma e a expansão na caixa torácica são menores durante a inspiração (2012, p.169). A frequência respiratória normal do adulto é, em média, 12 a 20 respirações por minuto, enquanto a de uma criança de 6 anos é de 18 a 25 respirações por minuto. Portanto, “as

³⁰ “it is important to note that this layered structure of the vocal folds it’s not present at birth, but rather begins developing at around the age of seven or eight years and it’s not completed until the end of adolescence” (Satalof, 2006, p. 34) Tradução da autora.

³¹ A Frequência Fundamental (Fo) é o número de ciclos vibratórios das pregas vocais por segundo e é um dos fatores que determina a característica de voz grave ou aguda e está associada às condições anatomofisiológicas, como massa e tensão da fonte vibratória (Soares *et al.*, 2017).

³² Neste estudo realizado em Belo Horizonte, MG, podemos observar esses valores: “A frequência fundamental é uma das medidas mais importantes da análise acústica e tem relação direta com o comprimento, tensão, rigidez e massa das pregas vocais e estas com a pressão subglótica. Neste estudo, as médias da frequência fundamental encontradas nas faixas etárias de seis, sete e oito anos foram de 263,65 Hz, 250,55 Hz e 235,77 Hz respectivamente, percebendo uma diminuição significativa nos valores. Este achado está de acordo com a literatura, pois a maioria dos autores concorda que quanto maior a idade, menor o valor na média da frequência fundamental para ambos os sexos, pois à medida que a criança cresce as estruturas do trato vocal também crescem e, conseqüentemente, as pregas vocais aumentam seu comprimento e massa, diminuindo a frequência fundamental. Essa diminuição da F₀ é bem perceptível se observar as extremidades das faixas-etárias de oito anos e de seis anos” (Braga *et al.*, 2009, p. 119).

crianças são mais suscetíveis à fadiga respiratória do que os adultos” (Matsuno, 2012, p. 169). As crianças consomem mais oxigênio que um adulto, pois sua taxa metabólica é mais alta: “Ao mesmo tempo, possuem menor capacidade residual funcional e menores reservas de oxigênio” (Matsuno, 2012, p. 169).

Os elementos aqui expostos foram levados em consideração para a elaboração das aulas. O cuidado com a voz infantil foi redobrado, pois os dados investigados nos artigos citados confirmam a afirmação de Werbeck, de que a voz e a respiração infantil não estão completamente formadas, e precisam ser tratadas com maior zelo: “a laringe só adquire uma verdadeira capacidade de resistência quando está plenamente desenvolvida” (Svårdström, 2011, p. 119). Ao observarem-se esses fatos, torna-se nítida a evidência de que a criança é muito diferente do adulto, de modo que todas as suas particularidades devem ser respeitadas.

3.5 AS AULAS E OS EXERCÍCIOS DA ESCOLA DO DESVENDAR DA VOZ

Para escolher os exercícios da Escola do Desvendar da Voz adequados para crianças, foram considerados alguns critérios. Um deles foi a formação de cada fonema presente no exercício e a sua ordem de aquisição. Também foram levados em conta os aspectos melódicos e rítmicos e os objetivos dos exercícios. Todos eles deveriam respeitar as características da voz infantil e suas necessidades.

3.5.1 Os fonemas escolhidos

Os fonemas são parte fundamental dos exercícios. Por isso, realizou-se uma pesquisa complementar a respeito deles. Faz-se aqui uma breve descrição das vogais e das consoantes e sua representação no IPA. Para o trabalho com crianças, objetivou-se abordar todos os grupos de fonemas do português. Estes agrupamentos foram formados de acordo com a sua classificação antropológica. Como já foram adquiridos pela maioria das crianças na idade referida nesta pesquisa, procurou-se uma abrangência maior de formas fonéticas trabalhadas. Houve uma atenção especial para o fonema *ng* [ŋ], por ser considerado pela Escola como o “condutor” e “caminho” do som (Svårdström, 2011, p. 75).

Consoantes são os sons (vibrações sonoras ou ruídos) caracterizados pela compressão ou fecho momentâneo completo ou parcial na passagem do ar proveniente dos pulmões. As consoantes chamadas de pulmonares estão presentes em todos os idiomas (a maior parte deles

tem apenas consoantes pulmonares)³³. Todas as consoantes dos idiomas alemão e português utilizadas nesta pesquisa se enquadram nesta categoria. As consoantes podem ser vozeadas, se há vibração das pregas vocais, ou não vozeadas, caso não exista fechamento das pregas vocais. Para a identificação e descrição dos sons consonantais usam-se tanto os tipos de articulação (que se relaciona com a área onde se dá a articulação), como os modos de articulação (a maneira como a passagem do ar é comprimida)³⁴ (Callou, 1990).

As vogais se caracterizam por apresentarem maior abertura dos órgãos articulatórios do que as consoantes. Além disso, se opõem acusticamente às consoantes por serem sons periódicos complexos. Geralmente, o núcleo da sílaba recai sobre elas, e provoca aumento de intensidade (como no caso do português). Ocorrem geralmente entre as consoantes (Callou, 1990).³⁵

Consideraram-se neste trabalho dois idiomas, o alemão e o português (brasileiro). O alemão, por ser o idioma original da Escola do Desvendar da Voz, e o português (brasileiro), porque será efetivamente utilizado nas aulas. Nos Quadros 1, 2, 3 e 4 podem-se observar os símbolos fonéticos dos sons possíveis para as vogais e consoantes nos dois idiomas, de acordo com o IPA. Estas tabelas são ilustrativas da língua, não representam um trabalho linguístico completo. São uma classificação genérica, pois cada local destes países tem fonemas próprios, que podem não aparecer a seguir.

É importante recordar que a pronúncia varia bastante de acordo com a região do país, e esta tabela não representa todas as possibilidades fonéticas dos idiomas. O intuito é apenas estabelecer uma comparação entre os fonemas dos idiomas e a classificação antroposófica, para realizar melhores escolhas na definição dos exercícios, e selecionar fonemas comuns a ambos. A primeira coluna de cada tabela demonstra o agrupamento das vogais e consoantes da maneira como é feito na visão antroposófica, compartilhada pela Escola do Desvendar da Voz. Nesta classificação, as vogais são divididas em sete grupos e as consoantes em doze.

³³ Existem consoantes formadas apenas com o ar presente na cavidade oral, e são chamadas de “cliques”. São raras e presentes em poucos idiomas (Chagas Souza, 2024).

³⁴ A tabela do IPA completa está no Anexo D (p. 190).

³⁵ A tabela do IPA completa está em Anexo D (p. 190).

Quadro 1 – Vogais do alemão

VOGAL (Antroposofia)	VOGAL (alemão) (Grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
A	A Ä	[a] [ɑ] [ɛ:] [ɛ] [ɔy]	W <u>a</u> sser V <u>a</u> ter Kr <u>a</u> he M <u>a</u> nn <u>e</u> r Tr <u>a</u> ume
E	E EU	[e] [ɛ] [ə] [ɔy]	<u>e</u> wig, See <u>e</u> B <u>e</u> tt Lieb <u>e</u> h <u>e</u> ulen
I	I	[i] [I]	Mus <u>i</u> k I <u>h</u> r Lieb <u>e</u> L <u>y</u> ric w <u>i</u> llig
O	O Ö	[o] [ɔ] [ø] [œ]	R <u>o</u> se <u>O</u> rt Go <u>o</u> the G <u>o</u> tt <u>e</u> r
U	U Ü	[u] [ʊ] [y] [Y]	Bl <u>u</u> me Mut <u>t</u> er f <u>ü</u> r M <u>ü</u> ller
ditongos AU	AU	[au]	B <u>a</u> um
EI	EI	[ai]	b <u>e</u> iden

Fonte: Wall (1990) e Seara (2011).

Quadro 2 – Vogais do português (brasileiro)

VOGAL (antroposofia)	VOGAL (português brasileiro) (Grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
A	A Ã	[a] [ɐ] [ẽ]	P <u>a</u> pel Á <u>r</u> vore sustentava <u>a</u> Mã <u>e</u>
E	E	[e] [ɛ] [ê] [ej]	Ver <u>e</u> S <u>e</u> Resist <u>ê</u> ncia tamb <u>é</u> m
I	I	[i] [ɪ] [ĩ]	Il <u>h</u> a Táx <u>i</u> F <u>i</u> m
O	O Õ	[o] [ɔ] [u] [ô]	<u>O</u> vo N <u>ó</u> Vespeir <u>o</u> Coraç <u>õ</u> es
U	U	[u] [ũ]	<u>U</u> va m <u>un</u> do
ditongos AU	AU	[aw]	<u>a</u> ula
AI	AI	[aj]	g <u>a</u> ita

Fonte: Wall (1990) e Seara (2011).

Quadro 3 – Consoantes do alemão

(continua)

CONSOANTES (antroposofia)	CONSOANTES (alemão) (grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
W	W V	[v] [v] [f]	<u>W</u> elt <u>V</u> ase <u>V</u> ogel
R	R	[r] [ʀ] [ʁ]	<u>R</u> egen <u>R</u> asse <u>R</u> ast
H	H	[h]	<u>H</u> eld
F	F	[f]	Ta <u>f</u> el
T-D	T D	[t] [d]	<u>T</u> on <u>d</u> as
B	B P	[b] [p] [p]	<u>B</u> uch Die <u>b</u> <u>P</u> ferd
CH	CH (J) (X)	[ʃ] [x] [ç] [ç] [j] [ks]	ra <u>s</u> che Do <u>ch</u> I <u>ch</u> <u>J</u> ournalist <u>J</u> ahr He <u>x</u> e
Z - S	Z S	[ts] [z] [s] [s] [ʃ]	<u>Z</u> immer <u>S</u> ilber mü <u>s</u> sen Wei <u>ß</u> <u>S</u> paß

Quadro 3 – Consoantes do alemão

(conclusão)

CONSOANTES (antroposofia)	CONSOANTES (alemão) (grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
K-G	K	[k]	<u>K</u> äse
	(C)	[k]	<u>C</u> afe
	G	[g]	<u>G</u> ott
		[ʒ]	Gar <u>ag</u> e
		[ç]	Ewig <u>k</u> eit
	(Q)	[kv]	<u>Q</u> uelle
L	L	[l]	<u>l</u> oben
M	M	[m]	<u>M</u> ond
	(NG)	[ŋ]	Kla <u>ng</u> sing <u>en</u>
N	N	[n]	<u>N</u> onnen

Fonte: Wall (1990) e Seara (2011).

Quadro 4 – Consoantes Português (brasileiro)

(continua)

CONSOANTES (antroposofia)	CONSOANTES (português brasileiro) (grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
W	V	[v]	<u>V</u> ento
R	R ³⁶	[ɾ]	Pi <u>r</u> arucu
		[r]	po <u>r</u> to
		[ʁ]	co <u>r</u> rida
		[h]	<u>R</u> oma
H	H	Sem som	<u>H</u> omem
F	F	[f]	<u>F</u> orça

³⁶ Temos ainda as fricativas velares [x] e [χ], uvulares [χ] e [ʁ] e as fricativas glotais [h] e [ɦ], que correspondem aos sons de “r”, além das vibrantes [ɾ], [r] e [R] e a retroflexa [ɻ]. A vibrante alveolar simples (ou tepe) [ɾ] aparece na palavra caro, por exemplo, e a vibrante alveolar múltipla [r] em carro (Seara, 2011, p. 53-55). O som do R no Brasil tem grande variação de acordo com a região do país. (por exemplo, em São Paulo se diz co[r]ta, e em Belo Horizonte co[h]ta).

Quadro 4 – Consoantes Portugêses (brasileiro)

(continuação)

CONSOANTES (antroposofia)	CONSOANTES (português brasileiro) (grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
T-D	T	[t]	<u>T</u> atu
		[ʈ]	<u>T</u> ia ³⁷
	D	[dʒ]	<u>D</u> ia ³⁸
		[d]	<u>D</u> ado
B	B	[b]	<u>B</u> eijo
	P	[p]	P <u>o</u> mpa
CH	CH	[ʃ]	<u>C</u> heiro
	(J)	[ʒ]	<u>J</u> óia
	(X)	[ʃ]	En <u>x</u> ame
		[ks]	Tá <u>x</u> i
Z - S	Z	[z]	<u>Z</u> umbido
	S	[s]	<u>S</u> opa
		[z]	Ca <u>s</u> a
	(C)	[s]	<u>C</u> ebola
	(Ç)	[s]	Co <u>ç</u> ar
K-G	K	[k]	<u>K</u> iwi
	(C)	[k]	<u>C</u> aqui
	G	[g]	<u>G</u> alho
		[ʒ]	<u>G</u> ente
		[gʷ]	<u>G</u> uaraná
	(Q)	[kʷ]	<u>Q</u> uando
		[k]	<u>Q</u> uis
L	L	[l]	<u>L</u> ama
		[w]	Nata <u>l</u>
		[ʈ]	ma <u>l</u>
	LH	[ʎ]	<u>l</u> hama

³⁷ Pronúncia de algumas regiões do Brasil.³⁸ Idem.

Quadro 4 – Consoantes Portugêses (brasileiro)

(conclusão)

CONSOANTES (antroposofia)	CONSOANTES (português brasileiro) (grafema)	FONEMA (IPA)	EXEMPLO
M	M	[m]	<u>M</u> orte
	(NG) ³⁹	[ŋ]	Mang <u>a</u>
N	N	[n]	<u>N</u> orte
	NH	[ɲ]	len <u>h</u> a

Fonte: Wall (1990) e Seara (2011).

Os exercícios da Escola do Desvendar da Voz são realizados geralmente com poucos fonemas, visando a percepção da “forma primordial” ou “essência” de cada um deles. Os fonemas utilizados nas aulas foram escolhidos por estarem presentes na fala dos dois idiomas, apesar das sutilezas que os modificam. Essas sutilezas, porém, só podem ser observadas ao vivo e com conhecimento real da língua, pois não estão representadas em símbolos escritos. Como dito anteriormente, os símbolos jamais substituirão o aprendizado e a vivência real de um idioma.

Existem diversos exercícios da Escola do Desvendar da Voz que utilizam sons do alemão, indisponíveis na língua portuguesa. Estes não foram considerados apropriados para se realizar com as crianças, pois, provavelmente, ainda não foram adquiridos e utilizados fonologicamente por elas. No caso desta pesquisa, não se teve como objetivo lidar com o domínio específico de fonemas pelos estudantes.

3.5.2 A importância da melodia e do ritmo na escolha dos exercícios

As melodias e ritmos também foram critérios importantes para a escolha dos exercícios. O aspecto rítmico (como explicado no primeiro capítulo, no tópico sobre respiração) atua diretamente no respirar inconsciente referido por Werbeck (Svårdström, 2011). No curso Cantoterapia – turma III, obtive algumas informações a respeito dos exercícios que serão compartilhadas a seguir.

³⁹ Observa-se que os linguistas consideram a nasal velar [ŋ] um arquifonema da língua portuguesa: “[...] A nasal velar no português é realização fonética, não é unidade fonológica da língua. É uma das manifestações do fonema nasal em posição final de sílaba, o arquifonema nasal” (Gutierrez, 2014, p. 748). “A nasal velar, que se pode considerar que ocorre no português como segmento ou como parte de um segmento mais complexo, mas sujeita a variação [...] No português, ela pode ocorrer diante de consoantes velares, sendo ainda uma das possibilidades de pronúncia da fase final de vogais nasais, como em *som*, pronunciada [sõŋ]” (Chagas Souza, 2024, p. 22).

Ao observar os exercícios, nota-se que eles têm pausas que se repetem em determinados ritmos. Como no microcosmo da vida humana, o macrocosmo da natureza tem ciclos que se repetem. Por exemplo, o ritmo do dia e da noite e as marés. No ser humano, há o ritmo respiratório, o ritmo cardíaco, etc. A natureza é representada por ciclos que se renovam. Ao serem compreendidos e integrados pelo corpo, estes ritmos potencializam as suas próprias forças naturais.

Os chamados “exercícios para esquecer a respiração” são constituídos de frases melódicas curtas, entre pausas. Por isso podem ser facilmente executados pelas crianças, que precisam inspirar com mais frequência que um adulto e sustentam por menos tempo o ar.

Segundo Eugen Kolisko (2011, p. 28), em palestra proferida em 1934, “nesta escola, temos três exercícios básicos, e devemos dizer serenamente que é algo maravilhoso como estes três exercícios estão ligados harmoniosamente ao organismo humano”.

Nestes exercícios respiratórios, muito importantes para esta Escola de Voz, observam-se os seguintes ciclos:

- a) Exercício bimembrado: expressa o número dois (2 notas seguidas de 2 pausas de mesma duração);
- b) Exercício trimembrado: expressa o número três (3 notas seguidas de 3 pausas de mesma duração);
- c) Exercício quadrimembrado: expressa o número quatro (4 notas seguidas de 4 pausas de mesma duração) (Kolisko, 2011).

Segundo este autor, estes exercícios proporcionam profunda calma interna e auxiliam no sistema rítmico ou cardiorrespiratório (nomenclatura antroposófica), pois neles está representada a já referida “trimembração humana” (Kolisko, 2011, p. 28).

Apesar de se ter privilegiado os três exercícios respiratórios básicos - os “exercícios para esquecer a respiração” - neste trabalho, foram escolhidos outros com objetivos diversos como relaxamento e integração social, por exemplo, e exercícios com um único tom, para facilitar a execução dos fonemas pelos pequenos.

As melodias dos exercícios têm muitas configurações diferentes. Para este trabalho, foram escolhidas melodias simples, que serão descritas no tópico a seguir.

Todos os exercícios foram feitos sem se dar instruções verbais ou falar sobre a inspiração; ela ocorria no lugar correto pela própria configuração da melodia e do movimento que geralmente acompanhava o exercício.

3.5.3 Os exercícios da Escola do Desvendar da Voz escolhidos para as aulas

Pelos motivos explanados neste capítulo, foram escolhidos 19 exercícios, nomeados a seguir, a fim de exercitar as vogais e consoantes, de forma que todos os grupos representados na coluna 1 das tabelas 1, 2 3 e 4 fossem contemplados, de acordo com a classificação antropológica. Procurou-se também trabalhar com uma variedade de ritmos e melodias. Observaram-se pausas que possibilitassem aprofundamento respiratório sem que se precisasse pensar ou falar sobre ele. Os exercícios foram acompanhados de um contexto, que era proveniente de uma imagem ou de uma história, ao qual o som era vinculado, e de um movimento que acompanhava o ritmo respiratório.

No trabalho de preparação das aulas na Escola Terra, os exercícios foram adaptados para se tornarem simples e adequados às crianças. Em alguns deles, utilizou-se apenas uma nota. O andamento deveria ser ajustado para que a duração das notas fosse confortável e nunca se estendesse além do necessário. Porém, a principal adaptação não relacionou-se com a forma dos exercícios, e sim com a maneira de realizá-los. Buscou-se inseri-los no universo das crianças, por meio de histórias e imagens, e manter a atmosfera livre e leve na prática, de maneira a permitir movimentos criativos sugeridos por elas, com improvisos e modificações, sem rigidez, como se os exercícios fossem uma proposta de brincadeira.

Os fonemas se tornam “vivos” e significativos quando lhes é atribuído um determinado valor anímico, portanto considerou-se esta abordagem acerca de cada um, presentes no livro de Sabine Wahlers (2019). A maneira de realizá-los, que privilegia o “como” em vez de “o que”, a presença de espírito, a consciência ativa e a motivação a cada momento, é o que permite que os exercícios sejam realmente efetivos e proporcionem aprendizado e transformação.

Procurei contemplar com exercícios fonemas que constituem sons comuns para o português e o alemão, e não todos os fonemas de cada idioma. Alguns nomes de exercícios que aparecem neste trabalho foram dados por mim, apenas para sua identificação e diferenciação, de maneira ilustrativa. Os nomes se referem aos fonemas utilizados, às pausas ou à forma de realização, no contexto da imagem ou história em que apareciam. Quando o exercício aparecer seguido de um número entre parênteses (2, 3 ou 4), este se refere aos exercícios respiratórios do Desvendar da Voz descritos anteriormente (bimembrado, trimembrado ou quadrimembrado).

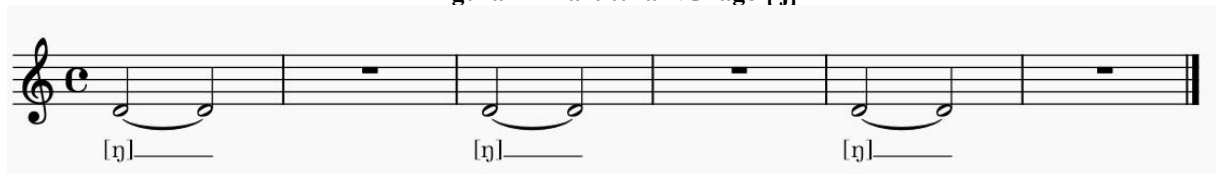
Os exercícios serão apresentados a seguir, seguidos de explicação de cada um deles e descrição das diferentes formas que foram realizados nas aulas. O tom escolhido para eles, na maioria das vezes, foi o ré central, devido à frequência fundamental infantil abordada

anteriormente. Além disso, o ré é a nota mais grave presente no kântele⁴⁰, instrumento pentatônico utilizado na Pedagogia Waldorf. Este tom inicial variou, especialmente nas aulas para pequenos grupos. Estas, na maioria das vezes, foram feitas *à capella*, sem acompanhamento de instrumentos musicais, e considerou-se o tom confortável para as crianças no momento. Geralmente, o tom inicial dos exercícios manteve-se numa nota próxima ao ré ou dó central.

3.5.3.1 Lista de exercícios

3.5.3.1.1 NG lagoon [ŋ]

Figura 1 – Partitura NG lagoon [ŋ]



Fonte: a autora.

O fonema [ŋ] é considerado por Werbeck como um “suprafonema” e possibilita a percepção e direcionamento da “corrente sonora” (Swärdström, 2011, p. 67), por isso considerei fundamental sua inclusão neste trabalho. O [ŋ] foneticamente é uma consoante vozeada, nasal e velar.

O exercício foi feito em um único tom, entre pausas, para facilitar sua apreensão pelas crianças. É uma variante do “exercício para esquecer a respiração” com dois tons. Se as crianças escolhessem um tom próprio e cantassem outro, isso não era considerado um problema, ele simplesmente somava-se aos demais. As crianças, de modo geral, não tiveram dificuldade de realizá-lo, apesar de parecer complicado para um adulto.

De acordo com Wahlers (2019, p. 26), o [ŋ] deve ser “sem peso, livre, refinado, a essência do som. [...] ressoando no espaço. Não gutural, e nem nasal [...] com a sensação de que se alarga infinitamente. Nunca o agarrar ou pressionar em direção a um ponto”⁴¹. Como já esclarecido, estas instruções nunca foram expressas verbalmente para as crianças, apenas demonstradas por mim. Esta informação é válida para todos os exercícios a seguir.

⁴⁰ Kântele é um instrumento de cordas finlandês, geralmente afinado numa escala pentatônica e tradicionalmente utilizado na Pedagogia Waldorf (Ling, 1997, p. 7).

⁴¹ “NG should ring weightless, free, refined, an essence of sound, into the super-sensible, resounding in the space. Not throaty, and not in the nose [...] feels as if could widen endlessly. Never grasp it, or press it towards a point” (Wahlers, 2019, p. 26). Tradução da autora.

Maneiras de realizar o exercício:

- Com movimentos das mãos ao cantar o som, visualizou-se um grande lago calmo e tranquilo. Ao expirar com o canto, imaginava-se passar a mão sobre a água, e ao inspirar, elevavam-se as mãos para cima e depois em direção ao peito. As pausas eram calmas e silenciosas, e buscava-se ouvir o som remanescente, com muita atenção, onde naturalmente ocorria a inspiração. Ouvia-se o final de cada som e o silêncio antes de se iniciar o próximo ataque.

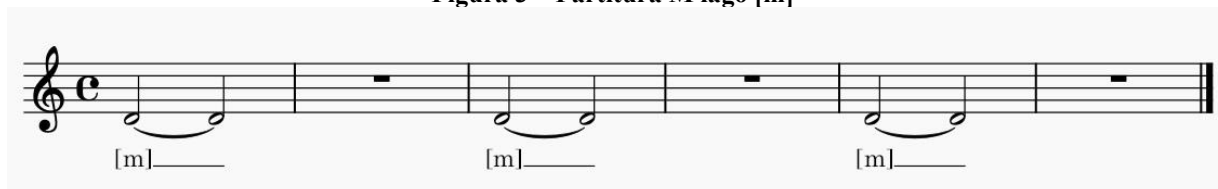
Figura 2 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

3.5.3.1.2 *M lago [m]*

Figura 3 – Partitura *M lago [m]*



Fonte: a autora.

Esse exercício foi utilizado nas mesmas ocasiões ou em sequência ao anterior, modificando-se somente o fonema. Foneticamente, o [m] é uma consoante vozeada, nasal e bilabial. O [m] é formado no mesmo ponto de articulação do [ŋ], porém o relaxamento da língua permite que o ar expirado ocupe espaço até os lábios. É interessante notar que o [m] é uma das primeiras consoantes que as crianças dominam fonologicamente.

3.5.3.1.3 X som da chuva [ʃ]

Figura 4 – Partitura X som da chuva [ʃ]



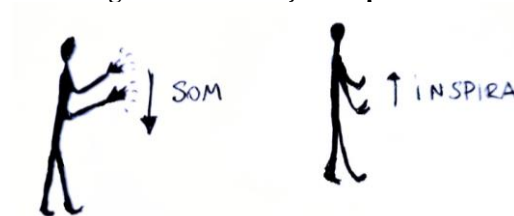
Fonte: a autora.

O fonema [ʃ] é uma consoante não vozeada, fricativa e palato- alveolar.

Maneiras de realizar:

- As crianças deveriam imaginar uma chuva que poderia variar de bem suave para muito forte, e, com as mãos em frente ao rosto e as palmas para fora, realizavam o som do [ʃ] ao mesmo tempo do movimento descendente das mãos. A inspiração ocorria naturalmente ao trazer-se a mão novamente para cima, na posição original. Os dedos se moviam simulando gotinhas de chuva. Foi realizado de maneira mais livre do que os outros exercícios que usam apenas um tom, pois existe um gasto de ar maior neste fonema. Ao final do som do [ʃ], o exercício da chuva se completava com estalos de língua e palmas com dois dedos, e praticávamos dinâmicas.

Figura 5 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

3.5.3.1.4 M (2) [m]

Figura 6 – Partitura M (2) [m]



Fonte: Wahlers (2019, p. 21).

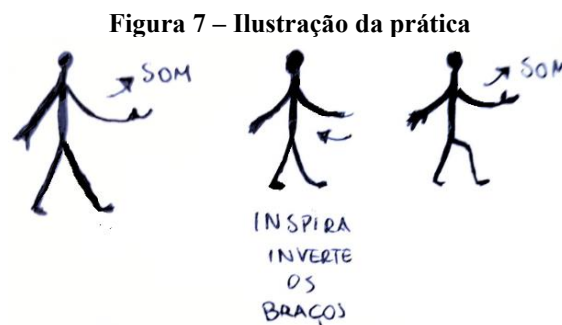
O [m] é uma consoante vozeada, nasal e bilabial. Nesta variação, a pequena melodia, com dois tempos entre duas pausas, utilizando graus conjuntos, possibilita respirações tranquilas e orgânicas. Por isso, de acordo com Wahlers (2019), encontra-se no grupo de

“exercícios para esquecer a respiração”. Para sua realização, a autora propõe algumas instruções:

[...] em tempo lento, sem ritmo, o segundo tom, que não deve ser mantido por muito tempo, desaparece no inaudível [...] em grupo, ‘juntar’ o tom com o das outras pessoas [...] Relaxe o corpo suave e amplamente, sem forçar, e sinta-se como num sonho. Desenhe uma linha através de todos os tons [...]. Nas pausas, a atividade é intensificada. A respiração não deve quebrar a linha da melodia (Wahlers, 2019, p. 21-22).⁴²

Maneiras de realizar:

- As crianças deveriam imaginar passar as mãos sobre a água de um rio, lateralmente ao corpo, movendo um braço de cada vez, de baixo para cima. Ao realizar o movimento, emitiam suavemente as duas primeiras notas com som do [m]. Nas pausas, retornavam, e iniciavam as próximas duas notas fazendo o mesmo movimento com o outro braço.



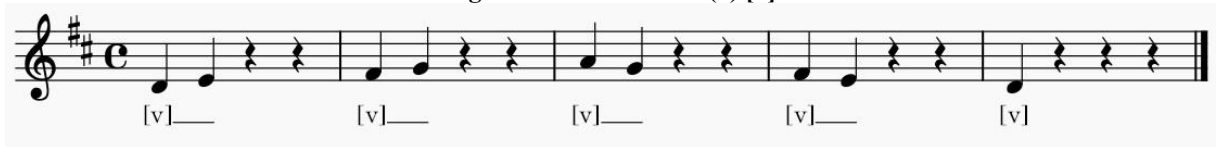
Fonte: a autora.

- As crianças imaginavam o anãozinho da história que estava sendo contada tomando seu café da manhã, e podiam sentir que estava muito saboroso. As mãos, uma por vez, se movimentavam na frente da boca, como se estivessem levando comida para ela. Nas pausas, as mãos se afastavam.

⁴² “at slow tempo, without rhythm (the second tone not held too long fades into inaudible)[...]in a group, blend your tone with those of the others [...] Relax the body, soft, wide, no driving force. Dreamly feel into the exercise [...] In the pauses, the activity is intensified. Breathing does not break the line of the melody” (Wahlers, 2019, p. 21-22). Tradução da autora.

3.5.3.1.5 V (2) [v]

Figura 8 – Partitura V (2) [v]



Fonte: Wahlers (2019, p. 22).

O fonema [v] é uma consoante vozeada, fricativa e labiodental.

Maneiras de realizar:

- As crianças imaginavam o som de vento, que poderia ser forte ou fraco, Levavam então um dos braços para frente, levemente por cima da cabeça, como um movimento de braçada de natação. Ao realizar este gesto, emitiam o som do vento com as duas primeiras notas, largando-o bem na frente do corpo. Na pausa, trocavam-se os braços e seguiam-se os próximos dois tons, com o mesmo gesto.

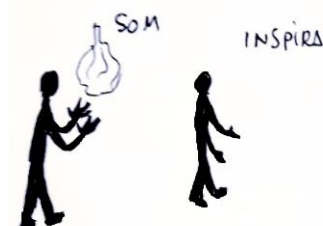
Figura 9 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

- As crianças imaginavam o fogo do dragão (personagem de uma das histórias), e ao emitir os sons, faziam um gesto com as mãos unidas em frente ao peito, voltadas para cima, e um pouco abertas, os dedos se moviam imitando fogo. Elas se elevavam mais com a melodia. Nas pausas, os braços desciam naturalmente, permitindo que a inspiração acontecesse.

Figura 10 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

3.5.3.1.6 L (2) [l]

Figura 11 – Partitura L (2) [l]



Fonte: Wahlers (2019, p. 22).

O fonema [l] é uma consoante vozeada, lateral e alveolar. No caso deste exercício, o [l] é realizado de forma diferenciada, com a ponta da língua tocando o lábio superior. Nem todas as crianças conseguiram fazer este movimento, então estas mantinham o [l] alveolar do português.

Maneira de realizar:

- As crianças imaginavam mexer uma colher na panela onde o anãozinho preparava o mingau para o café da manhã ou uma poção mágica, enquanto realizavam o [l]. Nas pausas, paravam e invertiam o lado do movimento.

3.5.3.1.7 R (vibração língua)(2) [r]

Figura 12 – Partitura R (2) [r]



Fonte: Wahlers (2019, p. 22).

O [r] é uma consoante vozeada, vibrante e alveolar. O [r] vibrante, sem vogais para acompanhá-lo, está no grupo de “exercícios para relaxamento” no livro de Wahlers. A autora passa as seguintes instruções para auxiliar na sua realização: “O olhar deve demonstrar interesse, ser vivo e alegremente consciente do espaço periférico. Sensação de estar ‘cheio de ar’. Como um sorriso – buscar um caráter de liberação e dissolução no espaço. Encontrar um sentimento brilhante, tornar-se luz” (Wahlers, 2019, p. 43)⁴³.

Algumas crianças tiveram dificuldade para realizar este exercício, mas ao longo das aulas apresentaram melhora.

Maneiras de realizar o exercício:

⁴³ “The gaze should be interested, lively and joyfully aware of the periphery. Full of air. Like laughter- character of releasing, dissolving into the space. Bright feeling, become light” (Wahlers, 2019, p. 43). Tradução da autora.

- As crianças deveriam imaginar o som das pombas que estavam no bosque, como se este som estivesse sendo emitido por elas. As crianças poderiam se movimentar livremente ou dar passos no ritmo da melodia. Eu realizava o movimento dos passos, e eles naturalmente copiavam.
- Este fonema também foi realizado de outra forma: A partir de uma nota aguda, cada criança entoava um tom em glissando descendente, até atingir um tom grave, de forma livre. Para acompanhar o movimento do glissando, a criança lançava uma bola ou arco (bambolê) para outra, dentro de um círculo, ou em filas. A criança que pegava o arco, repetia o exercício. O jogo prosseguia até que todas tivessem executado.

3.5.3.1.8 Ru (2) [ru]



Fonte: Wahlers (2019, p. 22).

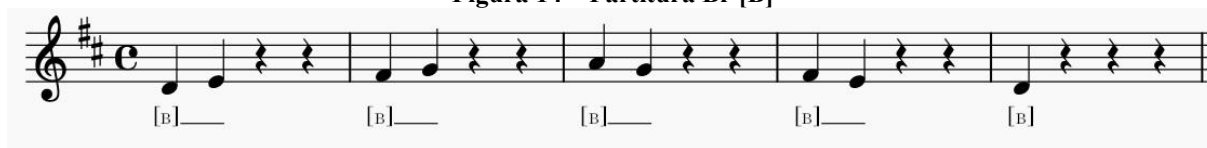
O exercício é constituído por dois fonemas, a consoante [r] e a vogal [u]. Como citado anteriormente, o [r] é uma consoante vozeada, vibrante e alveolar. A vogal [u] é oral, posterior e fechada de acordo com sua classificação fonética, com arredondamento de lábios.

Maneiras de realizar o exercício:

- As crianças deveriam imaginar o som das pombas que estavam no bosque, como se este som estivesse sendo emitido por elas. As pausas foram realizadas de forma curta. O som não era estendido, como no exercício do [m], por exemplo, apesar de a melodia ser a mesma. Não havia um movimento específico para sua realização, as crianças poderiam se movimentar livremente. A forma do lábio na vogal, para esse exercício, é muito importante.

3.5.3.1.9 Br (2) (vibração labial) [B]

Figura 14 – Partitura Br [B]



Fonte: Wahlers (2019, p. 22).

A consoante [B] é classificada como vozeada, vibrante e bilabial. Este som não existe na língua falada do português ou alemão, e também é raríssimo de ocorrer nos idiomas de maneira geral (Chagas Souza, 2024). Porém, o fonema é muito utilizado como exercício de canto, conhecido como vibração de lábios. No livro de Sabine Wahlers (2019), com exercícios do *Desvendar da Voz*, ele aparece em diversas versões. Nesta versão, está classificado como um “exercício para relaxamento”:

Algumas pessoas lutam com este exercício inicialmente e pensam que não conseguem fazê-lo. Todos nós provavelmente o realizamos em algum momento da vida, já que a maioria dos bebês consegue fazê-lo sem dificuldade. Se você estiver lutando, pratique como se fosse uma brincadeira, realizando apenas o ataque do som por breves momentos, repetidamente. No início, poderá conseguir fazer a vibração apenas por um breve segundo, mas se acostumará e, gradualmente, conseguirá cantá-la por mais tempo. Não tente cantar melodias mais longas até realizar uma pequena sem esforço. Minimize o ar que você usa [...] [O exercício ajuda] a soltar as tensões no corpo [...] Deixe os lábios borbulharem, como uma pedra rolando colina abaixo. Às vezes, pode ajudar colocar o dedo médio e o indicador em ambos os lados da boca (Wahlers, 2019, p. 41-42).⁴⁴

As crianças das turmas observadas, de maneira geral, aprenderam rapidamente e não apresentaram dificuldades.

Maneiras de realizar o exercício:

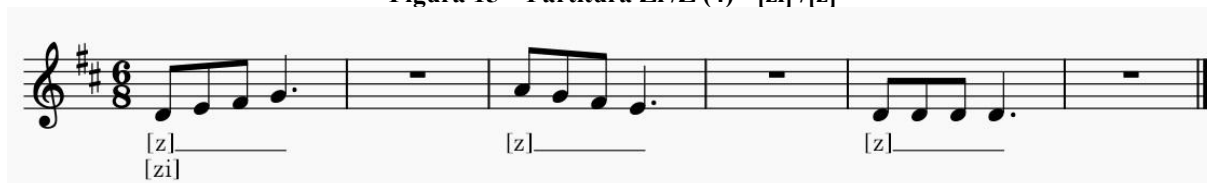
- As crianças imaginavam que encontraram uma cachoeira (parte de uma das histórias) e visualizando-se entre sua espuma, produziam este som. Este exercício foi realizado com movimento livre.
- Este fonema também foi realizado de outra forma: A partir de uma nota aguda, cada criança entoava um tom em glissando descendente, até atingir um tom grave, de

⁴⁴ “Some people struggle with this exercise initially, and feel they cannot do it. We all probably did it at one point in life, since most babies can do it without difficulty. If you are struggling, playfully practice the onset of the sound in short moments again and again. At first you might manage it only for a brief second, but you will get used to it, and gradually be able to sing it longer and longer. Do not attempt to sing longer melodies until you can sing a short one effortlessly. Minimize the air you use. [The exercise helps] to loosen tensions in the body. [...] Let the lips bubbler and bubble, like a pebble rolling down a hill. Sometimes it helps place the middle finger and the point finger on either sides of the mouth” (Wahlers, 2019, p. 41-42). Tradução da autora.

forma espontânea. Para acompanhar o movimento do glissando, a criança lançava uma bola ou arco para outra, dentro de um círculo, ou em filas. A criança que pegava o arco repetia o exercício. O jogo prosseguia até que todas tivessem executado.

3.5.3.1.10 Zi /Z (4) - [zi] /[z]

Figura 15 – Partitura Zi /Z (4) - [zi] /[z]



Fonte: Wahlers (2019, p. 58).

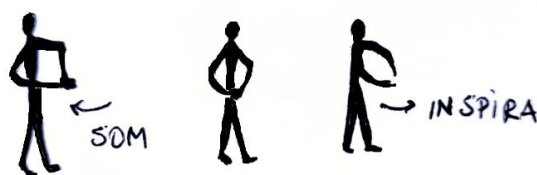
O [z] é uma consoante vozeada, fricativa e alveolar. A configuração melódica e rítmica “quadrimembrada” apresentada aqui, segundo o livro de Wahlers (2019, p. 58), se enquadra no grupo de “exercícios para esquecer a respiração”.

A vogal [i] é classificada como oral, anterior e fechada. As crianças apresentaram dificuldades de realizar o [z] sem o auxílio do [i], por isso a adaptação do exercício se fez necessária. Originalmente o [i] não havia sido planejado.

Maneiras de realizar o exercício:

- Em círculo, de mãos dadas, as crianças abriam a roda enquanto produziam o som, e a fechavam, caminhando para o centro, enquanto inspiravam (com [zi]).
- Individualmente, imaginavam remar por um rio, movimentando os braços juntos para trás, lateralmente, enquanto emitiam som, e nas pausas retornavam os braços para frente do corpo (com [zi]).
- Em duplas, de mãos dadas, faziam como no exercício anterior, e imaginavam atravessar juntas o rio (com [zi]).
- As crianças imaginavam que eram as abelhas da história, com o movimento de trazer os braços em direção ao abdômen, unidos, na expiração, e retorná-los a frente na inspiração. Nesta variação foi utilizado somente o [z].

Figura 16 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

3.5.3.1.11 NG cachoeira [niŋ]

Figura 17 – Partitura NG cachoeira [niŋ]



Fonte: apostila Werbeck ([s. d.], p. 36) e Wahlers (2019, p. 67).

Neste exercício a consoante [ŋ] (vozeada, nasal, alveolar), se une aos já referidos [i] e [n].

A melodia descendente de Werbeck procura despertar a leveza vocal. Ela está no grupo de exercícios para “direcionamento do som” no livro de Sabine Wahlers (2019, p. 67), que propõe os seguintes modos de realizá-la:

Deixe a melodia fluir como cascatas de água[...]observe, não “dirija” (no sentido de querer controlar rigidamente), permaneça internamente acima do ponto em que a água desce, para não se perder na gravidade. Comece cada frase do arco melódico deste mesmo ponto, acima da cabeça. Procure perceber um estado de calma internamente, e movimento externamente. Trabalhe com tempos mais rápidos, mas sempre com calma interior. (Wahlers, 2019, p. 67)⁴⁵.

Maneiras de realizar o exercício:

- As mãos ficavam altas, acima da cabeça, voltadas para fora, e no início da melodia, imitavam uma cascata descendo, com movimentos dos dedos. Antes da próxima frase, na pausa, retornavam a posição inicial e repetiam o movimento. As crianças

⁴⁵ Let the melody flow like cascades of water (in line, falling downward), observe, do not steer, inwardly always remain above at the point the water keeps coming, so as not to fall into gravity. Begin every arc-phrase from this same point, above. Inward calm, outward motion. Work with quicker tempos, but always with inward calm (Wahlers, 2019, p. 67). Tradução da autora.

imaginavam as gotas da chuva caindo e moviam seus dedos como se fossem gotas de água.

Figura 18 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

- As crianças formavam duplas e massageavam as costas dos colegas imaginando gotinhas dos dedos pingando em movimentos descendentes. As crianças apreciavam muito os exercícios onde interagiam com as outras, como este.

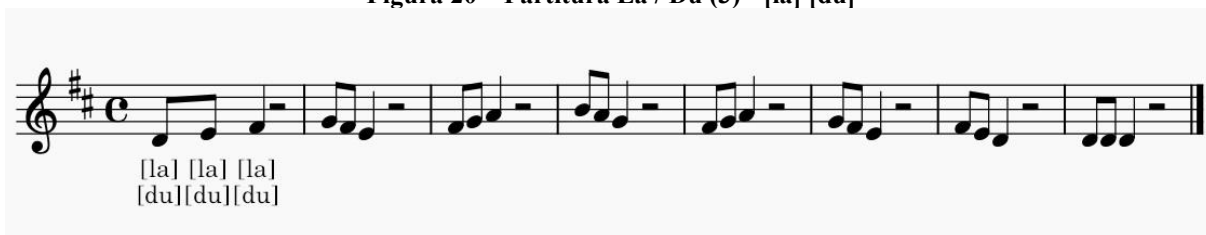
Figura 19 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

3.5.3.1.12 La / Du (3) - [la] [du]

Figura 20 – Partitura La / Du (3) - [la] [du]



Fonte: a autora.

Esta melodia apresenta outra configuração rítmica para os graus conjuntos, para auxiliar a respiração. Como explicado anteriormente, combina ciclos de notas e pausas com a mesma duração. As pausas atuam de maneira estratégica, possibilitando a ampliação do ouvido interno, pois funcionam como um “eco” da melodia.

Foram utilizados neste exercício os fonemas [l] com [a], e o [d] ou [t] com [u]. Como já se discorreu a respeito do [l] e do [u], tratar-se-á dos fonemas [a] e [d].

A vogal [a] é oral, central e aberta. É um fonema relaxado e quente pela sua configuração, e é a vogal na qual a corrente de ar encontra a menor velocidade, permitindo que os espaços se abram e o som se acomode (Baur, 1992).

A consoante [d] é classificada foneticamente como vozeada, oclusiva e alveolar.

Maneiras de realizar o exercício:

- As crianças faziam uma marcação rítmica nas pausas, repetindo o ritmo da melodia que tinham acabado de cantar (como três palmas, ou bater três vezes o pé no chão). Naturalmente, algumas crianças cantavam a melodia nas pausas junto com o movimento. Permite que este “eco” acontecesse sem instruções e interferências.

3.5.3.1.13 Hoyotoho [ho][io][to][ho]

Figura 21 – Partitura Hoyotoho [ho][io][to][ho]



Fonte: Wahlers (2019, p. 78).

Este exercício é formado pelos fonemas [h] e [t] . [i] e [o], e por intervalos de quintas, terças e segundas. A vogal [o] é classificada como oral, posterior e semifechada, com arredondamento de lábios.

O fonema [h] é uma consoante não vozeada, fricativa e glotal. Considerou-se o [h] aspirado alemão (como em *Himmel*) para esta classificação, pois no português a letra h não tem som. A velocidade de passagem de ar, no [h], é tão baixa quanto na vogal [a]. O sopro do ar não é obstruído por obstáculos, resultando numa posição relaxada. Sendo um fonema não vozeado, sua posição quase não exige arquitetura dos articuladores (Baur, 1992).

O fonema [t] é não vozeado, oclusivo e alveolar. É próximo ao fonema [d], porém executado de maneira mais incisiva, enquanto o [d] é mais brando.

O exercício aparece na categoria “exercícios com vogais” e as indicações de Wahlers para a sua realização foram:

Manter um alegre entusiasmo por cantar sem perder o controle, não permita que o som fique fixo[...]. Deve sempre haver uma sugestão de sorriso brilhando nos cantos dos olhos [...]. Siga com o exercício de maneira leve e fácil. O [o] deve sempre ser bem formado com os lábios, mesmo para os tons agudos. Manter a respiração relaxada (Wahlers, 2019, p. 78).⁴⁶

Maneiras de realizar o exercício:

- As crianças caminhavam com passos exagerados no ritmo, como numa marcha, imaginando-se os heróis da história, enquanto entoavam a melodia. A caminhada poderia ser livre pelo espaço, ou em círculos. Na semana de Micael⁴⁷, levaram pequenas espadas construídas por eles.

3.5.3.1.14 Am mam mam [am][mam][mam]

Figura 22 – Partitura Am mam mam [am][mam][mam]

Fonte: Wahlers (2019, p. 73) e curso de Cantoterapia, turma III⁴⁸

Os fonemas [a] e o [m] utilizados neste exercício já foram classificados anteriormente. Ele está classificado no livro de Wahlers com um “exercício para relaxamento”, e pela configuração aberta do [a] e bilabial do [m] e o relaxamento dos maxilares, percebe-se um significativo acréscimo sensório no trato vocal ao realizá-lo.

⁴⁶ “Joyous enthusiasm for singing without losing control, do not allow the sound to become fixed [...] There should always be a hint of a smile twinkling in the corners of the eyes [...] Follow it with a light and easy exercise. The O should always be well formed with the lips, even for the high tones. Keep relaxed breathing” (Wahlers, 2019, p. 78). Tradução da autora.

⁴⁷ Semana de Micael é uma festa tradicional nas escolas Waldorf.

⁴⁸ No livro de Wahlers o exercício apresenta várias versões da melodia, e a que está referida aqui foi recolhida no curso Cantoterapia – turma III.

Wahlers apresenta as seguintes indicações para sua realização:

Deixe a mandíbula solta tagarelar – como uma criança pequena saindo de uma piscina fria [...] O exercício se torna mais difícil com mais repetições. Portanto, não o repita muitas vezes na mesma prática, mas sim, faça-o preferivelmente ao longo de períodos mais largos de tempo (2019, p. 73).⁴⁹

Maneiras de realizar o exercício:

- “Acalmando o dragão” (o dragão é personagem de uma das histórias): todos juntos, em círculo, cantavam o exercício para o dragão imaginário que está no lago (que é o centro do círculo).
- As crianças formavam duplas e uma delas fica sentada em posição de feto, de costas para cima, com a testa no chão. A outra massageava as costas do amigo, cantando a melodia, percorrendo as mãos da região dos ombros até a lombar. A que estava no papel de “dragão” ia desenrolando lentamente e erguendo o corpo, até sentar-se calmamente.

Figura 23 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

- Em pé, as crianças em dupla massageavam calmamente, em movimentos descendentes, as costas do colega, cantando o exercício.

Figura 24 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

⁴⁹ “Let the loosened jaw chatter – like a small child getting out of a cold swimming pool. [...] The exercise becomes more difficult the longer you practice it. Therefore, do not repeat it too many times in the same practice, but rather take it up over longer periods of time” (Wahlers, 2019, p. 73). Tradução da autora.

- na semana de Micael⁵⁰, fizeram um copo plástico circular em uma roda, passando-o de uma criança para outra com sua pequena espada (encaixando o copo na ponta), enquanto entoavam o exercício.

3.5.3.1.15 Bamanalama/Raganamaba [ba][ma][na][la][ma]/[ra][ga][na][ma][ba]

Figura 25 – Partitura Bamanalama/Raganamaba



Fonte: Wahlers (2019, p. 83).

Os fonemas presentes neste exercício que ainda não foram descritos são o [b] e o [g].

O fonema [b] é uma consoante vozeada, oclusiva e bilabial. Da mesma maneira que o [g], é um fonema oclusivo, mas sem o impacto do bilabial [p], que se forma na mesma posição. O fonema [g] é uma consoante vozeada, oclusiva e velar. É importante notar que no exercício “Bamanalama”, a pronúncia do [a] se transformou em [ẽ], a versão nasal brasileira, que não existe no quadro fonético do idioma alemão.

Este exercício, no livro de Wahlers, aparece na categoria de “exercícios com vogais”, e ela propõe o seguinte para a sua realização: “Todas as articulações do corpo se movem suave e flexivelmente (dançar sem movimentos bruscos). Relaxar e ter prazer em cantar livremente, num exercício divertido. O mais importante é o relaxamento e o mover dos ombros, cotovelos, pulsos, dedos, quadris, joelhos e tornozelos” (Wahlers, 2019, p. 83).⁵¹

Maneiras de executar:

- As crianças imaginavam fazer bolas de lama com as mãos e moviam esta bola imaginária enquanto cantavam. Depois se sentavam e imaginavam amassar a lama com os pés, movimentando-os. Cantávamos as duas letras da melodia.

⁵⁰ Semana de Micael é uma festa tradicional nas escolas Waldorf.

⁵¹ “All of the joints in the body move softly and flexibly (dancing without wild movement). Relax and enjoy singing freely, a fun exercise. Most important is the relaxation and movement of the shoulders, elbows, wrists, fingers, hips, knees and ankles [...]” (Wahlers, 2019, p. 83). Tradução da autora.

Figura 26 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

3.5.3.1.16 Mamo [ma][mo]

Figura 27 – Partitura Mamo [ma][mo]



Fonte: Cantoterapia turma III - apostila Werbeck manuscrita ([s. n.], ex. 322).

Esta melodia configura-se no “Ambiente de Quintas”⁵², onde os tons de uma escala pentatônica se movimentam sem configurar uma tônica forte. Ele evoca uma atmosfera etérea e tranquila. Foi muito interessante observar o seu claro efeito sobre as crianças, acalmando-as e integrando-as. Elas apreciaram muito este exercício e expressaram verbalmente sua satisfação.

Maneiras de realizar:

- As crianças imaginavam carregar uma luz entre as duas palmas das mãos e moviam gentilmente esta luz enquanto entoavam a melodia. Na última nota soltavam as mãos espalhando a luz.

Figura 28 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

⁵² O “Ambiente de Quintas” é uma ambiência sonora utilizada nas escolas Waldorf - ver página 117 deste trabalho.

3.5.3.1.17 Trarara [tra][ra][ra]

Figura 29 – Partitura Trarara [tra][ra][ra]



Fonte: Wahlers (2019, p. 86).

Esta melodia aparece no capítulo “exercícios com vogais” no livro de Wahlers e é categorizada por ela como um exercício para crianças. Ela apresenta as seguintes instruções de realização: “Exagere o [r] rolado para desenvolver flexibilidade. O maxilar deve abrir para cada sílaba. Energético, alegre” (Wahlers, 2019, p. 86).⁵³

Maneiras de realizar:

- Este exercício ilustrava uma cena de certa história em que as crianças se imaginavam caminhando alegremente em um bosque enquanto entoavam a sua melodia.

3.5.3.1.18 Farfalla [far][fa][la]

Figura 30 – Partitura Farfalla [far][fa][la]



Fonte: Wahlers (2019, p. 86).

Da mesma forma que a melodia anterior, esta aparece no capítulo “exercícios com vogais” no livro de Wahlers e é categorizado por ela como um exercício para crianças. A autora

⁵³ “Exaggerate the rolled r to develop flexibility. The jaw should open for every syllable. Energetic, joyful” (Wahlers, 2019, p. 86). Tradução da autora.

passa as seguintes instruções sobre ele: “Abrir bem a boca para o [a]. Balançar da direita para a esquerda como o pêndulo de um relógio (trocar o apoio do peso do corpo do pé direito para o pé esquerdo, e vice-versa). No ponto de troca, sentir-se completamente livre da gravidade” (Wahlers, 2019, p. 87).⁵⁴

O fonema [f] é uma consoante não vozeada, fricativa e lábio dental.

Maneiras de realizar o exercício:

- Em círculo, as crianças entoavam livremente a melodia, sem movimento específico. Em algumas aulas, trocamos a vogal [a] pelas outras vogais e criamos danças para a melodia.

3.5.3.1.19 Melodia

Figura 31 – Partitura Melodia

The musical score is written on two staves in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The melody is as follows:

- Staff 1: D4 (quarter), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), A4-G4 (beamed eighth notes), F#4-E4 (beamed eighth notes), D4 (half). Lyrics: [dim] [du] [pli] [lau] [ne] [lai] [dim] [dim] [dim] [dim] [dim] [dim] [dim].
- Staff 2: D4 (half), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), A4-G4 (beamed eighth notes), F#4-E4 (beamed eighth notes), D4 (half). Lyrics: [dim] [dim] [dim] [dim] [dim] [dim] [dim].

Fonte: Cantoterapia turma III.

Esta melodia foi escolhida por possibilitar a utilização de um grande número de fonemas, além de gerar movimento de uma dança, que cooperou para desenvolver coordenação motora e integração entre as crianças.

Dentre eles, ainda não foram explicados a vogal [e] e a consoante [p].

A vogal [e] é oral, central e semifechada. A formação da consoante [p] é próxima do [b], porém com mais impacto e menos branda. Ela é não vozeada, oclusiva e bilabial.

Maneiras de realizar o exercício:

- Formava-se um círculo com as crianças. Enquanto entoavam a primeira frase da melodia, todos dançavam em direção ao centro da roda. Na segunda frase,

⁵⁴ “Open the mouth well for A. Swinging from right to left like the pendulum on a clock (right foot to left foot). At the turnaround point, your feel completely free from gravity” (Wahlers, 2019, p. 87). Tradução da autora.

retornavam para trás, voltando a posição inicial. Na terceira, giravam em torno deles mesmos. As crianças apreciaram muito este exercício.

Figura 32 – Ilustração da prática



Fonte: a autora.

- Em vez de cantar os fonemas, entoava-se o nome das crianças, com a mesma melodia e os mesmos movimentos.
- Com os mesmos movimentos (para trás, para frente e depois um giro em torno de si), uma criança por vez criava uma maneira de dançar e todos copiavam.

3.6 PLANEJAMENTO DAS AULAS E ATIVIDADES REALIZADAS

Considerou-se importante que, pelo seu contexto educacional, outras atividades interagissem com os exercícios do Desvendar da Voz, para que os objetivos das aulas fossem atingidos de maneira satisfatória. Para isso, decidiu-se mesclar os exercícios com outras propostas que serão explicadas no decorrer deste segmento:

- a) Atividades com sons: paisagens sonoras e jogos criativos propostos por Murray Schafer;⁵⁵
- b) Atividades com tons definidos (como por exemplo, copiar vocalmente pequenas melodias tocadas no metalofone);
- c) Atividades com canções no “Ambiente de Quintas”.⁵⁶

Para organizar estas informações em um todo coerente, observaram-se quatro suportes da Educação Musical propostos por Marisa Fonterrada em sua dissertação de mestrado (Fonterrada, 1991). São eles:

- a) Corpo/Voz
- b) Conteúdos Musicais

⁵⁵ Murray Schafer é um compositor e Educador Musical (ver página 121)

⁵⁶ Ambiência sonora utilizada na Pedagogia Waldorf (ver página 117).

- c) Criação e expressividade
- d) Atuação musical em conjunto (Fonterrada, 1991).

É importante ressaltar que estes suportes aparecem ao mesmo tempo, e não compartimentados ou por ordem hierárquica, como pode parecer a primeira vista, por eu tê-los colocado em uma lista. Esta divisão é apenas uma maneira de observar se todos estavam sendo contemplados, para que as aulas se apresentassem educacionalmente satisfatórias, de forma a potencializar os exercícios propriamente estudados, à luz da Educação Musical. O equilíbrio entre os quatro suportes apresentados por Fonterrada (1991) permite que os diversos fatores que acontecem de maneira simultânea na música encontrem seu espaço dentro das atividades propostas, de maneira dinâmica.

No primeiro suporte, corpo e voz, incluem-se elementos como respiração, coordenação motora, produção de sons vocais e orientação espacial. Os exercícios do Desvendar da Voz contém todos estes aspectos, portanto eles estiveram presentes em todas as aulas. Como complemento, realizaram-se atividades auditivas baseadas nas ideias de Murray Schafer. Considerou-se que, nesta faixa etária, o desenvolvimento dos ouvidos e da concentração no som deveria ser privilegiado, como complemento aos exercícios do Desvendar, para desenvolver o sentido da audição e a atenção.

O segundo suporte, que diz respeito ao domínio de conteúdos musicais, foi contemplado também pelos próprios exercícios, assim como por atividades com instrumentos. Pela idade das crianças considerou-se inadequado tratar de conteúdos teóricos, portanto todos os aspectos rítmicos, harmônicos e melódicos estavam inseridos no contexto das atividades. Por exemplo, para apreensão de tons definidos, cantavam-se pequenas melodias com instrumentos como o kântele, o metalofone e o teclado, e realizavam-se repetições de pequenas sequências de notas, assim como repetições rítmicas. Elementos musicais também estão naturalmente presentes nos exercícios do Desvendar e nas canções.

O terceiro suporte contempla a criatividade. Ela apareceu como proposta principal em apenas algumas das atividades, mas esteve sempre presente em todos os momentos das aulas. A criatividade foi exercida ao dar-se espaço para a criança, ao permitir-se que ela fizesse perguntas e se expressasse. Considero muito importante aproveitar as ideias que naturalmente surgem nas aulas. Muitas propostas eram sugeridas pelas próprias crianças. Se faziam um movimento novo, toda a turma poderia repetir este movimento. Muitas vezes elas criavam formas novas de se mover, massagear os amigos e cantar. Esse fato se repetiu inúmeras vezes, e não era reprimido, mas sim, estimulado. Algumas vezes foram feitas pequenas improvisações livres com o metalofone ou o teclado, mas por um período de tempo curto.

O quarto suporte refere-se à performance. Este aspecto foi contemplado com os próprios exercícios, e, com as canções utilizadas. Não houve uma apresentação formal destas canções para outro público além deles mesmos, pois seria necessário mais tempo de trabalho para isso. Na última semana, as crianças cantaram individualmente, umas para as outras, uma canção ou exercício de sua escolha.

3.7 ELABORAÇÃO DAS AULAS À LUZ DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DA PEDAGOGIA WALDORF

Busquei inspiração em alguns educadores musicais consagrados para elaborar adequadamente as aulas para crianças. Considerei, além dos exercícios, a abordagem de Murray Schaffer e Shinichi Suzuki e aspectos do aprendizado musical na primeira infância, na pedagogia Waldorf.

Estes educadores foram escolhidos por particularidades de seu pensamento que apresentavam convergência com a Escola do Desvendar da Voz; no caso, o aprimoramento da audição e a forma orgânica e lúdica de desenvolver a musicalidade. Também procurei verificar como a pedagogia Waldorf observa o ensino musical nessa faixa etária.

3.7.1 A pedagogia Waldorf e o “Ambiente de Quintas”

Um conceito muito importante na Pedagogia Waldorf é o “Ambiente de Quintas”. Ele visa caracterizar a prática musical pedagógica voltada à criança pequena, especialmente no “primeiro setênio”. Esta prática pode se estender até os nove anos de idade.

Antes do nascimento, a criança era carregada pelo elemento aquoso, dentro do útero de sua mãe. Ao nascer, cercada pelo ar, elemento que proporciona a audição clara, antes “abafada pelo líquido”, ela perde o ambiente seguro da voz maternal e deseja reconectar-se a ela (Ellersiek *in* Foster, 2023, p.42). A sensação de leveza, com o tempo, vai ser gradualmente substituída pelo sentimento de peso, de “aterrar” por meio das experiências corporais. No “primeiro setênio”, a criança está entre os dois mundos, entre a leveza do útero materno e o espaço destinado para seu crescimento, que é necessário (Ellersiek *in* Foster, 2023, p. 42).

Neste período a criança vive em um estado de consciência diverso do de um adulto: a realidade e a imaginação se interconectam, e o ambiente é fundamental para o seu desenvolvimento saudável. A consciência infantil remete a um estado de presença e sonho, e a sensação de que o mundo é bom é seu estado natural:

O desenvolvimento infantil exige tempo para o corpo crescer com fundamento, base e estrutura fortes. A eternidade nos remete a um mundo bom, e sendo tão bom, parece durar para sempre; é um tempo que se alarga, duradouro, o mundo da eternidade atemporal. Assim deveria ser o meio em que a criança se forma nos primeiros anos de sua vida. Um ambiente bom, sereno e de muitas oportunidades para a criança se mover livremente (Jensen *in* Foster, 2023, p. 51).

Nesta fase, seu corpo físico e sua cognição estão em estágio formativo. Por isso, um espaço onírico, que providencie tranquilidade e segurança no entorno, com ritmos de vida saudáveis (por exemplo, acordar, dormir e comer no mesmo horário) e confiança nos adultos que a cercam, a quem pode imitar como modelo, é muito desejável. Elementos que proporcionem uma atmosfera de paz e sonho contribuem para promover saúde física e psíquica no futuro da criança, pois permite que ela cresça com uma imagem de bondade em si, pela confiança na imersão na vida em seu redor (Jensen *in* Foster, 2023).

Neste período, como já dito anteriormente, a criança aprende especialmente por imitação:

Ao trabalhar com imitação, em lugar de instrução, permitimos que a criança adentre as atividades de um modo natural. A criança pode imitar um adulto exteriormente, por exemplo, fazendo o mesmo gesto; ou, a criança pode simplesmente absorver o gesto sem fazê-lo e depois imitá-lo em outro momento. Os pais, muitas vezes, nos contam que seu filho fez todos os gestos da roda rítmica em casa, embora na escola a criança de modo algum parecesse participar da atividade. A criança, no entanto, também imitará a atividade interior ou estado anímico do professor. Nosso envolvimento sincero em tudo que fazemos é absorvido pela criança, independentemente se a criança está ou não nos imitando exteriormente (Foster, 2023, p. 59).

A música e o movimento têm um papel importante neste processo, pois eles são capazes de estabelecer conexão com esse “estado de espírito”. A música indicada para este período etário, de acordo com Rudolf Steiner (Winship *in* Foster, 2023, p. 37) é formada por intervalos de quinta. O intervalo de quinta surge como o segundo harmônico a partir de uma frequência fundamental, na série harmônica. Ele tem sua razão numérica expressa na razão 3:2: “enquanto o tom mais grave vibra duas vezes, o mais agudo vibra três, no mesmo período de tempo” (Petraglia, 2010, p. 75).

A qualidade anímica dos intervalos é assunto tratado por Rudolf Steiner em suas palestras. Para ele, os intervalos podem representar o movimento evolutivo do ser humano e, por meio da escala, é possível vivenciar este curso pelos tons, meditativa e sonoramente (Petraglia, 2010). A quinta é o intervalo que traduz as seguintes sensações, quando se diferencia a quinta descendente, o intervalo simultâneo e a ascendente: “Encontro um apoio seguro para os meus pés [...] Vivencio harmoniosamente o limite entre meu ser e o mundo [...] Eu me abro

para o mundo circundante, como quem abre a janela para um belo dia de sol e inspira profundamente” (Petraglia, 2010, p. 78).

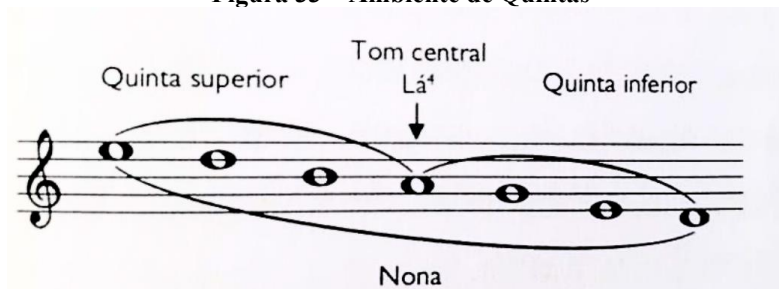
O movimento melódico da quinta ascendente e descendente remetem ao inspirar e expirar, relacionando-se com o gesto de expansão e recolhimento. Representa tanto um gesto fisiológico como uma expressão da alma. Por estas qualidades intrínsecas, a quinta é o intervalo ideal para inspirar as composições musicais para o primeiro setênio. De acordo com Marcelo Petraglia (2010), em seu livro “A Música e sua relação com o ser humano”, é importante salientar que estas observações devem ser vivenciadas, e não simplesmente aceitas como dogmas. Cada indivíduo deve encontrar sua relação com a experiência real, ao experimentar as sensações dos intervalos em si, experienciar os sons e reconhecer o que eles provocam em seu ser anímico:

É importante dizer que somente mediante meditação e contemplação interior essas imagens da relação da escala com a estrutura física e sutil do ser humano se formam. Não se trata, portanto, de relações abstratas ou de combinatória intelectual, mas, sim, de vivências da alma. Cada um que exercitar nesse campo eventualmente encontrará pontos de vista diversos e próprios. Todavia, o desenvolvimento dessa capacidade interior de observação pode levar à transcendência da subjetividade e a um novo patamar de cognição de fatos anímicos e espirituais. [...]
Essas caracterizações não devem, em hipótese alguma, ser tomadas como definitivas e absolutas, mas como estímulo ao pesquisador da alma e do som. O importante é que possamos desenvolver uma percepção aguçada e qualitativa do fenômeno sonoro, envolvendo os diversos níveis de nosso ser (Petraglia, 2010, p. 80, 84).

Para gerar-se um “Ambiente de Quintas”, e criar-se melodias para aulas na Pedagogia Waldorf, estabelece-se um tom central e, a partir dele, extraem-se intervalos de quinta.

Partindo-se do lá central (432hz, por exemplo), e tomando-se as primeiras quintas para cima e para baixo (mi -648hz e ré -288 hz), e depois uma quinta abaixo da nota mais grave, ré (sol -192 hz), e uma acima da mais aguda, o mi (si -972 hz), forma-se uma sequência de quintas empilhadas (sol, ré, lá mi e si) (Petraglia, 2010). Quando transpostas para serem condensadas dentro de uma oitava, tornando-se mais facilmente cantáveis, observa-se a seguinte sequência de tons, na Figura 33:

Figura 33 – Ambiente de Quintas



Fonte: Winship *apud* Foster (2023, p. 37).

A escala que surge é uma pentatônica. Segundo Winship (*in* Foster, 2023), apesar destes tons formarem uma escala pentatônica, é melhor não pensar neste conjunto de tons como uma escala no sentido convencional. As melodias formadas dentro desta faixa de notas devem buscar movimentos flutuantes, que oscilam em torno do tom central, sem tender a uma resolução final ou ter um início marcado. As notas devem “brincar”, como num jogo, se expandindo e retraindo-se, como no movimento respiratório. As polaridades não devem ser acentuadas, pois este ambiente deve representar um espaço de “equilíbrio ideal” (Ellersiek *in* Foster, 2023, p. 47).

A quinta, por estar ligada ao processo respiratório e agir como uma “pele” musical, pode ser vivenciada como aconchegante e serena. A escala pentatônica, “ausente de semitons que trazem consigo conflito e polarização tonal, dá a esta configuração de tons fluência e inocência pueris” (Petraglia, 2010, p. 91).

A quinta é, portanto, um intervalo que proporciona bem-estar e a ambiência ideal para a criança desta idade, dando-lhe a sensação de estar num reino protegido e acolhedor:

A criança pode ser ativa dentro deste ‘espaço tonal’ que lhe é benéfico pois, nele, ela ainda vive intimamente ligada ao cosmos. Por meio deste ‘espaço tonal’ se forma um ‘envoltório seguro’ onde a criança pode descansar como se estivesse no colo das estrelas. É um espaço de segurança, desanuviado, livre de emoções, suspenso acima de todas as inquietudes terrestres [...] é importante considerar tudo isso ao compor as melodias para canções de ninar (Ellersiek *in* Foster, 2023, p. 44).

Pelos motivos expostos acima, considereei necessária a escolha de canções inseridas no “Ambiente de Quintas” para fazer parte do repertório musical desenvolvido pelas crianças. Fez-se uso constante do kântele⁵⁷ como instrumento de acompanhamento das aulas, para respeitar esta ambiência. É importante observar que a maior parte dos exercícios da Escola do Desvendar da Voz não se insere neste contexto, portanto, o repertório de canções foi escolhido com o

⁵⁷ Kântele é um instrumento de cordas finlandês, geralmente afinado numa escala pentatônica e tradicionalmente utilizado na Pedagogia Waldorf (Ling, 1997, p. 7).

intuito de preencher esta demanda. Alguns dos exercícios puderam ser adaptados para adequar-se ao “Ambiente de Quintas”, como aqueles em que se canta um único tom e puderam ser acompanhados por um kântele ao fundo. Da mesma maneira, a escolha do espaço ideal para cada aula, coletiva, em pequenos grupos ou individual, foi sempre levada em consideração. Os sons naturais do ambiente, ou tons produzidos pelos alunos e pela professora, faziam parte efetiva da aula, e tornar-se consciente deles era um princípio fundamental de aprendizagem. O kântele foi utilizado também para chamar a atenção das crianças para os sons, em alguns momentos, especialmente nas histórias que ilustravam as aulas.

3.7.2 O desenvolvimento do “ouvir” – Ideias de Murray Schafer

A percepção auditiva é fundamental para o desenvolvimento vocal, de acordo com a Escola do Desvendar da Voz. O “ouvir” é citado diversas vezes pela criadora da Escola como o elemento responsável por impulsionar este aprendizado.

Por este motivo, considerei importante inserir, entre os exercícios do Desvendar, pequenas atividades que estimulassem a consciência auditiva e a percepção do ambiente sonoro ao redor, fosse ele natural ou produzido por instrumentos e canto. As aulas, portanto, foram muito influenciadas pelas ideias do educador Murray Schafer e seu conceito de paisagem sonora.

Murray Schafer pertence à segunda geração de educadores musicais do século XX. (Fonterrada, 2008). Suas ideias se caracterizam pela busca por transformação da consciência e uma nova maneira de ser e estar no mundo, acima da observação de técnicas específicas para a formação de instrumentistas ou cantores. Por meio da percepção de novos padrões de escuta, o ser humano desperta para o universo sonoro e modifica sua relação com o mundo. Portanto, seu compromisso com a ecologia, em especial a ecologia sonora, é um dos pontos marcantes do seu trabalho (Fonterrada, 2008). O desenvolvimento de habilidades criativas é essencial no pensamento de Schafer. A criatividade faz parte desta ampliação da consciência; o indivíduo e sua relação sonora com a natureza e o mundo permitem que ele seja um agente transformador da sociedade. Como um revolucionário da “guerrilha cultural” de Umberto Eco⁵⁸ (Fonterrada, 2008, p. 195), se torna um ser capaz de criar e interagir com a realidade em que vive a partir de seu eu, e não como fruto de uma educação que formata as pessoas num “molde” padronizado.

⁵⁸ Este autor propõe práticas ativistas para subverter a cultura dominante e evitar a dominação cultural, pois para ele a cultura é um instrumento de poder.

Na Pedagogia Waldorf, o meio no qual a criança está inserida é essencial para a educação. A “educação sonora” criada por Schafer (Fonterrada, 2008, p. 196) pode enriquecer esta relação da criança com o ambiente ao seu entorno e potencializar substancialmente o aprendizado musical na escola, além de conectar a criança aos sons do mundo em que vive, transformando-os em material criativo.

Em sua obra, Schafer (2019) descreve a importância das paisagens sonoras em cada ambiente e suas modificações através da história. A poluição sonora é algo que preocupa a humanidade e o desenvolvimento da música, pois o sentido da audição sempre guiou o fazer musical na história do mundo. Ele diz, em seu livro “Vozes da tirania - Templos de silêncio”:

Quando a humanidade moderna trocou a vida no campo pela vida na cidade, quando abandonou os espaços abertos em troca da densa embalagem das megalópoles, quando o despertador substituiu o amanhecer e o ruído da fábrica obliterou o vento, a chuva e os pássaros, quando a dormência da vida natural se rendeu ao louco entusiasmo para prosperar, ao atrito do aumento do contato humano, ao inferno das outras pessoas, como disse Sartre, ela substituiu o grande jardim geobotânico que tinha sido a cena da existência passada e a vida silenciosa que ela promovia. Será que ela foi apagada da memória, ou uma nova existência ecológica pode ajudar a recuperá-la? (Schafer, 2019, p. 98).

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental. Acredito que os exercícios da Escola do Desvendar da Voz, assim como as propostas de Schafer (2019), possibilitam aprofundamento do sentido da audição e são aliados importantes para que o ser humano se torne senhor do seu eu e do seu destino, criador de arte, e não mero consumidor e reprodutor de fórmulas desgastadas, em conexão com a natureza viva em seu entorno. Schafer (2019) diz:

Parece que o que precisamos é de rituais de tranquilidade nos quais grandes grupos de pessoas possam sentir a serenidade de uma experiência compartilhada, sem o desejo de proclamar suas emoções em uma ação destrutiva ou desfigurada. Neste sentido, poderíamos outra vez estudar o modelo do público de concerto do Ocidente para determinar se ele poderia ter significação mais ampla ou evolutiva. Quando pensamos nisso, damos-nos conta de quão surpreendente é o público de concerto, sentado silenciosamente ante a música, quase sem respirar, engolfado pelas misteriosas vibrações no ar à sua volta. [...] Não raro imagino se o ritual dos concertos não poderia ser transportado para outros ambientes e transformado em uma contemplação coletiva de um coro de pássaros ao nascer do sol, um solstício de verão ou celebração do dia da Terra (Schafer, 2019, p. 98).

Com base nestas informações, foram inseridas nas aulas algumas atividades inspiradas nas propostas de Schafer para o desenvolvimento auditivo, que visavam o constante aprimoramento da atenção no momento da realização dos exercícios. O desenvolvimento auditivo, na visão da “ecologia sonora” e da “limpeza de ouvidos”, diz respeito ao órgão ouvido propriamente dito, a percepção de sons e não necessariamente a percepção de tons. Subentende-

se que este desenvolvimento acurado do sentido da audição proporcione melhor compreensão dos tons em outros tipos de abordagens, como solfejo, por exemplo. Essa abordagem procura conectar o sentido da audição à realidade sonora que cerca o ser humano. As seguintes atividades foram elaboradas a partir da observação das propostas descritas no livro “Ouvir Cantar” (Schafer, 2018):

- a) Ouvir e identificar os sons do ambiente (percepção das paisagens sonoras). A escola tinha muitos sons em seu entorno, pelo seu amplo espaço natural, o que proporcionava riqueza para esta atividade.
- b) Ouvir o som das aves. As aves eram personagens em uma das histórias contadas nas aulas, portanto várias vezes caminhou-se no bosque para ouvi-las. Algumas vezes levei gravações de sons de aves específicas. Após a audição, realizava perguntas muito simples sobre seu canto.
- c) Perceber e identificar informações sonoras provenientes de estímulos produzidos pela professora. Estes estímulos se adequavam às histórias e tinham várias fontes distintas. Geralmente os sons eram produzidos pelos apitos que imitavam aves, ou pelo kântele. O foco aqui era percepção de sons, e não de tons.

Essas atividades funcionaram como um maravilhoso complemento aos exercícios de canto, pois auxiliavam no desenvolvimento da percepção de sons, da concentração e no foco de atenção auditiva, além de criar um “espaço” ou “inspiração” saudável entre exercícios e canções, proporcionando equilíbrio na estrutura das aulas. Isso ocorreu pois eram exercícios passivos, que se concentravam na percepção auditiva e não na emissão de sons, que induzem à atividade.

3.7.3 Desenvolvimento orgânico e lúdico - Metodologia Suzuki

Shinichi Suzuki foi um educador da primeira geração de métodos ativos de Educação Musical (Fonterrada, 2008). Nascido em Nagoya em 1898, foi responsável por disseminar o ensino do violino e adaptar ideias orientais para o ensino da música, com resultados evidentes. A metodologia foi posteriormente transportada para outros instrumentos a partir de sua filosofia. A principal característica da abordagem é trazer amor e respeito para o ensino musical, pois o fator humano está acima do que se pode conquistar pela aquisição de habilidades (Suzuki,

2008). Adquirir coração e mente nobres seriam os reais objetivos do aprendizado e um dos principais lemas de Suzuki (2008, p. 26) é “Caráter primeiro, habilidade depois”⁵⁹.

Por ser professora credenciada pela “*Suzuki Association of the Americas*” (SAA), verifiquei que alguns pontos da metodologia Suzuki poderiam trazer contribuições valiosas às aulas. A principal delas era auxiliar na adaptação dos exercícios para a idade indicada, pois Suzuki se dedicou especialmente ao ensino de crianças.

Foram encontrados na filosofia Suzuki alguns elementos importantes. O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento musical orgânico. Para Shinichi Suzuki, a habilidade musical deve crescer de modo natural. Ele compara este desenvolvimento ao nascer de uma planta:

Uma semente é plantada na terra. Não vemos quando a germinação começa. Esta é a arte da mãe natureza, o princípio fundamental do trabalho. Temos que esperar com paciência. Não podemos desenterrar a semente para ver se ela está realmente crescendo, apenas destruiríamos tudo (Suzuki, 2008, p. 63).

Suzuki defende que a naturalidade e a constância na prática são capazes de promover o crescimento de uma habilidade sem que haja esforço desnecessário, pois este gera tensão e sobrecarga. Apesar de enfatizar a completa concentração e dedicação aos estudos, fundamentos da cultura japonesa, o elemento orgânico está sempre presente na maneira de condução do aprendizado musical. A aquisição de uma habilidade acontecerá como resultado da prática integrada ao ritmo da vida. Suzuki refere-se ao exemplo de uma antiga arte marcial japonesa, chamada *ninjutsu*:

Se pularmos a planta diariamente, a capacidade de saltar vai aumentando com o crescimento da planta. É espantosa a altura que o cânhamo alcança[...] Se, de repente, quisermos pulá-lo, sem ter praticado, não vamos conseguir. Mas, se estivermos concentrados no esforço de aprender a pular enquanto a planta cresce, teremos, naturalmente, muita facilidade (Suzuki, 2008, p. 59).

Para estabelecer ritmo e constância na prática, foi programada uma quantidade suficiente de aulas, que permitisse às crianças o contato frequente com os estímulos dos exercícios.

O segundo ponto da metodologia que influenciou a elaboração das aulas diz respeito à repetição consciente de um ponto de ensino até o domínio total dos seus fundamentos. A

⁵⁹ SAA website, disponível em https://suzukiassociation.org/journalarticle/neurodiversity-and-learning-challenges-toward-including-all-students/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=neurodiversity-and-learning-challenges-toward-including-all-students. Acesso em: 28 jan. 2025.

repetição de um elemento musical, desde que seja feita de maneira orgânica e não mecânica, permite a sua realização confiante pelo praticante. Neste método também, de forma a complementar os exercícios de Schafer, é muito importante percepção de tons, ou seja, da relação entre as alturas. Além disso, na metodologia Suzuki, a memória tem um aspecto fundamental.

Este ponto influenciou a organização e o planejamento das aulas: os exercícios deveriam se repetir por um determinado número de vezes, em quatro programas de aulas diferentes, até que eu notasse que as crianças haviam absorvido verdadeiramente o conteúdo. Apesar de acreditar que o conceito de repetição de Suzuki pode distanciar-se dos “princípios defendidos pelos modernos educadores, que baseiam suas propostas em outros conceitos. de aprendizagem, de construção do conhecimento a partir de hipóteses” (Fonterrada, 2008, p. 175), a repetição e a memorização não deixam de ser mecanismos requeridos para a faixa etária estudada; uma informação não exclui a outra. A criança demanda por repetição, quando pequena, pois lhe traz segurança. Pela repetição a criança reforça suas conexões neurais e desenvolve as funções executivas, segundo o neuropsicólogo pediátrico Dr. Steve Hughes, que trabalha com pesquisas para a associação Montessori.⁶⁰ Além disso, acredito que a finalidade desta estratégia faz toda diferença para a prática: se existem tensões e busca por resultados, a prática acaba se tornando também tensa. Se a prática for amorosa, visando apenas o desenvolvimento alegre da criança, a prática se torna leve e natural.

Para que a estratégia pudesse ser efetiva, a repetição não poderia trazer a sensação de aborrecimento, mas ser divertida. Em verdade, a repetição nunca é igual, cada momento tem a sua força única, e o professor deve ser consciente deste fato. Portanto, para as repetições se tornarem “novidades”, realizou-se a mesma atividade de maneiras diversas. Observa-se também que a maioria das crianças, ao contrário de muitos adultos, parece apreciar a repetição, porque aproveita o momento intensamente. É importante para um educador perceber o momento em que as crianças estão pedindo por coisas novas, pois já dominaram algum conteúdo totalmente. A arte de ouvir o aluno é o que permite equilibrar elementos que a princípio parecem opostos.

[...] ‘A prática faz o mestre’, diz o ditado. Nós temos que praticar e educar nossos talentos, isto é, repetir as atividades até que elas aconteçam naturalmente, fácil e simplesmente. [...]

⁶⁰ HUGHES, Steven. **Education for life: Neuroscience perspectives on Montessori Education**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/drstevehughes/239715923>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Se temos um jeito fácil de realizar algo, isso significa que, por constante repetição, conseguimos tornar esta habilidade uma parte de nós mesmos. ‘Tornar-se parte de nós’ é dizer que o nosso objetivo foi conseguido por trabalho e repetição até o ponto de ter-se estabelecido firmemente em nosso consciente (Suzuki, 2008, p. 59-60).

O terceiro ponto, não menos importante, diz respeito à diversão com a prática musical. Na metodologia Suzuki considera-se o elemento lúdico um grande motivador da aprendizagem. Suzuki descreve em seu livro um exemplo de como “brincar” com o violino incentivou o estudo da criança, pois para ela o aprendizado era uma diversão. A alegria na prática proporciona a sua continuidade: “Começar dando às crianças o prazer de brincar [...] deixando o espírito do divertimento levá-las pelo caminho certo. É assim que deveria iniciar-se toda a educação [...]” (Suzuki, 2008, p. 127).

Os exercícios da Escola do Desvendar da Voz, ao serem realizados por adultos, podem parecer sóbrios e meditativos, em um formato que talvez não interesse às crianças. Porém, se conduzidos de maneira lúdica e divertida, podem gerar interesse e alegria na prática infantil.

3.8 PROGRAMAÇÃO DAS AULAS

Para integrar as atividades propostas, foram criados quatro planejamentos ou Programas de aula (chamados de A, B, C e D), que se repetiam ao revezar-se em datas diversas. São eles:

3.8.1 Programa A - São Francisco e as aves

A aula se iniciava sempre com um bocejo, seguido do movimento de balançar os braços largados em torno do corpo, para um lado e para o outro.

Eu começava a entoar a canção “Bom Dia” (na versão de boa tarde) (Maria Célia Guedes). Cada criança repetia, depois de mim. Seguia-se a canção de apresentação “Oi Oi, qual o seu nome?” (versão do Cuco, do método Kodaly) (Choksy, 1999), ou uma atividade criativa com metalofone, na qual a criança tocava três notas da sua escolha no instrumento e a turma entoava seu nome com aquelas notas, após ouvir a professora.

Eu começava então a contar a história do dia, que era sobre São Francisco e seu amigo monge. Dentro de cada história se inseriam as atividades programadas:

“Era uma vez São Francisco e seu amigo monge. Eles estavam muito felizes, então resolveram passear na floresta. Ao caminhar, observavam as árvores e cantavam alegres (exercício “Trarara”). De repente viram um lindo e grande rio. Passaram a mão na água

(exercícios “M” (2) e “Ng” lago). Perceberam que havia uma linda árvore enorme do outro lado do rio, e quiseram atravessá-lo para dormir embaixo dela. Pegaram então um bote e remaram para cruzar as águas (exercício “Zi” (4) e “La” (4)). Seguiram a caminhada observando os sons (Exercício de paisagens sonoras).

Ao chegar na árvore, perceberam que não conseguiriam dormir, pois havia alguns passarinhos brigando. São Francisco lhes disse que a natureza era uma boa mãe que sempre alimentaria todos, portanto eles seriam muito mais felizes se fossem amigos. Cantou uma melodia para acalmá-los (exercício “Mamo”). Muito felizes, os passarinhos e São Francisco ficaram em paz.”

Para finalizar a aula, sempre cantávamos uma canção. No caso deste Programa, a canção foi “Ninho” (Flávia Betti) ou “Meias de Luz” (Domínio Público), quando se aproximou o Natal.

A pergunta “quem lembra da história?” era sempre realizada na aula seguinte relativa a este Programa.

3.8.2 Programa B - Chuva

A aula se iniciava com um bocejo e o relaxamento dos braços ao redor do corpo. As crianças faziam um círculo, sentadas, e rolavam cuidadosamente uma bola para outras crianças enquanto ouviam uma peça musical. Ao final da peça, eu fazia uma pergunta a respeito dela. As peças escolhidas foram: “Morning Mood” da Suite Peer Gynt, op. 23 de Grieg, “Aquarium”, do Carnaval dos animais, de Camille Saint Sæns. Outras vezes, em vez de uma música, as crianças ouviram sons aleatórios improvisados por mim, com kântele, metalofone e apitos. A pergunta ao final se modificava a cada aula, e a resposta não tinha muita importância: a pergunta era uma estratégia para que as crianças ficassem atentas para ouvir.

Após esta atividade, iniciava-se a história do dia:

“Na história de hoje, as crianças desta classe foram brincar no bosque. Porém, começou a ventar (exercício “V”(2)). E depois do vento, começou a chover devagar (crianças batem dois dedos na palma da mão sem ritmo marcado simulando gotinhas de chuva). E a chuva foi ficando cada vez mais forte (brincar com as dinâmicas com os dedinhos) . A chuva demorou para passar (exercício do “X” som da chuva), e as crianças sentiram as gotinhas em suas costas (exercício “Ning cachoeira”). A chuva foi então diminuindo (dinâmica até ficar em silêncio). A chuva formou uma poça de água no chão, e as crianças pararam para ouvir o silêncio que ficou (exercício “Ng” lago). Então, pegaram a lama do chão e começaram a fazer bolas de lama com

as mãos (exercício “Bamanalama”). Se sentaram e amassaram a lama com os pés (exercício “Raganamaba”).”

Após o término da história, entoavam-se os exercícios “La” (3), “Du” (3), “Din” (3) ou “Melodia”, e a canção “Ninho” (Flávia Betti) ou “Hino de Micael” (Leonor von Osterroht), na semana de Micael (festa tradicional na escola Waldorf).

3.8.3 Programa C - A princesa, o lobo e o dragão

As aulas se iniciavam com um bocejo, seguido do balançar dos braços em volta do corpo, relaxando. Para abertura deste Programa, as crianças realizavam um jogo com a bola ou arco: Em filas, jogavam a bola para o colega que estava na fila oposta, realizando um glissando com “Br” [B](vibração de lábios) ou “R”[r] (vibração de língua). Após esta atividade, iniciava-se a história do dia, que foi retirada do livro “Conto enquanto canto” de Marisa Fonterrada, 2021, p. 13 a 45):

“Era uma vez uma linda Princesa, que morava nas estrelas. O pai dela era o Rei Sol. Ela se divertia com suas amigas, as outras estrelas. (Canção “Linda Princesa- Marisa Fonterrada). Certo dia, ouviu um uivo terrível vindo de um lugar distante (Crianças fazem um uivo juntas). Ao ouvir, a princesa levou um susto e caiu na terra (Crianças fazem um gesto de cair e batem no chão). Viu então um lobo feroz, que se assustou e, num gesto brusco, a feriu. A Princesa, com muito medo, fugiu. Depois de correr, viu um lindo lago, e nele foi molhar os seus pés (“Ng”lago). Ela só não sabia que lá morava um dragão, que saiu do lago, soltando fogo pelas narinas (“V” (2), versão fogo). Ele capturou a Princesa, levando-a para sua caverna obscura. O poderoso Rei Sol, pai da Princesa, ao saber, ficou furioso. Como ele não podia descer no lago, por causa da água, convocou seus amigos heróis para ajudá-lo (Ou Micael, na semana de Micael). Eles vieram entoando sua canção (“Hoyotoho”).

Ao chegar lá, lembraram de uma melodia para acalmar o dragão (“Am mam mam”) e cantaram para ele. Assim libertaram a princesa e todos ficaram felizes.”

Ao final, todos cantaram juntos a canção “Viva!” (Marisa Fonterrada) . Na semana de Micael, também entoou-se a canção “São Micael” (Leonor von Osterroht).

3.8.4 Programa D - O anãozinho que não tinha nome

A aula se iniciava com um bocejo e o balançar dos braços entorno do corpo. Neste Programa, a história começava logo após este aquecimento. A história foi retirada do livro “O anãozinho que não tinha nome”, de Maria Célia Guedes (2020):

“Era uma vez um anãozinho que vivia sozinho na floresta. Ele vivia dentro de uma árvore oca. Ele estava lá há tanto tempo que não lembrava o seu nome. Uma feiticeira disse que ele seria sozinho se seus pais não o entregassem para ela, e eles se recusaram a fazer isso. Então, depois que seus pais morreram, ele ficou sozinho, sozinho. O dia dele era assim:

O Anãozinho acordava e bocejava (fazíamos o som de um bocejo), tomava seu café da manhã (exercício “M” (2)) e comia sua poção mágica (exercício “L”(2)). Depois saía para trabalhar e cortar lenha (exercícios “La” (3) ou “Tu” (3)). Eu perguntava então para as crianças: quem consegue ouvir os sons bem pequeninhos que o anãozinho faz? Vamos caminhar pela floresta com ele? As crianças caminhavam pelo bosque e ouviam os sons do ambiente. A história continuava:

Então, ele encontrou uma fada, sua única amiga. Cantou “Bom dia” para a fada (canção “Bom dia”). A fada quis ajudar o anãozinho, para que ele fizesse amigos. Chamou então suas amigas abelhas (“Z” (2)), os pombinhos (“R” e “Ru” (2)) e as borboletas (“Farfalla”) que prepararam uma festa surpresa para ele.

Na festa, vieram vários animais (Cada criança escolhia um som de animal e criávamos um improviso coletivo, todos ao mesmo tempo). O anãozinho ficou muito alegre e todos celebraram com a “Melodia” e a canção “Ele nunca mais sentiu solidão” (Maria Célia Guedes). No final, deram um nome para ele... e eu perguntava: qual seria este nome?”

3.8.5 Distribuição das aulas

Estes quatro Programas de aula ficaram distribuídos da maneira descrita no Quadro 5. O critério para esta distribuição foi permitir que os quatro Programas se alternassem de maneira equilibrada, de forma a proporcionar uma repetição adequada do conteúdo, inspirada pela metodologia Suzuki.

Quadro 5 – Distribuição das aulas

Aula	Datas	Programa	Turmas J2= Jardim2 F1= Fundamental 1	Abordagem
1	03/09	diagnóstico	J2	coletiva
2	04/09	diagnóstico	J2	coletiva
3	05/09	diagnóstico	J2	coletiva
4	06/09	disgnóstico	J2	coletiva
5	17/09	A	J2 -F1	coletiva
6	18/09	B	J2- F1	coletiva
7	19/09	C	J2- F1	coletiva
8	20/09	D	J2- F1	coletiva
9	01/10	A	J2- F1	pequenos grupos /coletiva
10	02/10	B	J2- F1	pequenos grupos /coletiva
11	03/10	C	J2- F1	pequenos grupos /coletiva
12	04/10	D	J2- F1	pequenos grupos /coletiva
13	12/11	A	J2	pequenos grupos /coletiva
14	13/11	B	J2-F1	pequenos grupos /coletiva
15	14/11	C	J2-F1	pequenos grupos /coletiva
16	26/11	A	J2	pequenos grupos /coletiva
17	27/11	B	J2	pequenos grupos /coletiva
18	28/11	C	J2	pequenos grupos /coletiva
19	29/11	D	J2	pequenos grupos /coletiva
20	09/12	avaliação	J2	pequenos grupos
21	10/12	avaliação	J2	coletiva

Fonte: a autora.

Os elementos demonstrados nesta tabela, relativos às turmas atendidas e a abordagem, serão mais bem explicados no próximo capítulo.

3.8.6 Repertório musical

O repertório musical de apoio cantado nas aulas foi escolhido com base nas histórias utilizadas, na idade das crianças e no “Ambiente de Quintas”⁶¹. Em toda aula entoou-se, ao final, ao menos uma canção, para estimular a sensibilidade musical dos pequenos cantores. Para aprendê-las, as crianças, de maneira individual ou coletiva, repetiam frases bem curtas cantadas primeiramente por mim, até que elas dominassem a canção completa. Algumas vezes as canções foram acompanhadas por teclado ou kântele, e outras vezes, foram realizadas *a capella*.

As canções eram curtas, melodicamente simples, e preferencialmente inseridas no “Ambiente de Quintas”. Algumas foram introduzidas devido a ocasiões especiais como a festa de Micael ou o Natal. Como os exercícios, eram acompanhadas por movimentos ou por uma atividade ilustrativa. As músicas selecionadas foram as seguintes:

3.8.6.1 Ninho (Flávia Betti)

Figura 34 – Partitura de “Ninho”



Fonte: Betti *apud* Foster (2023, p. 108).

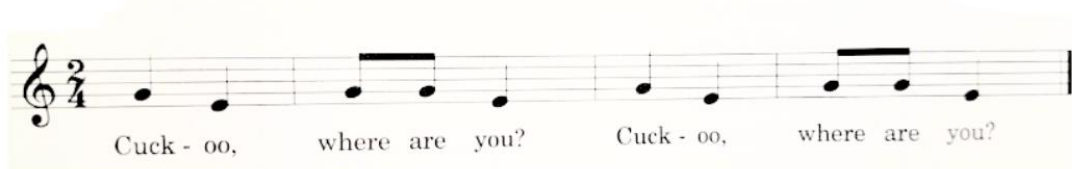
⁶¹ As canções “São Micael” e ‘Meias de Luz” não se enquadram neste contexto pois foram utilizadas apenas pontualmente em festas escolares.

Maneiras de realizar:

- As crianças cantaram ninando uma boneca e a passaram para a criança do lado. Os meninos aceitaram participar da brincadeira sem protestos após ouvirem a explicação que os pais também deveriam cuidar dos bebês.
- As crianças do fundamental 1 realizaram um desenho enquanto entoavam a canção repetidas vezes, frase a frase.

3.8.6.2 Cuco (método Kodaly)

Figura 35 – Partitura de “Cuco”
2. CUCKOO



Fonte: Choksy (1999, p. 190).

Maneiras de realizar:

- Foi feita uma “versão” em português desta pequena melodia, com as palavras “Oi,Oi, qual o seu nome?” “Meu nome é ...”, entre outras variações, como “Oi Oi”, qual fruta você gosta? Eu gosto de uva (a criança escolhia a fruta que gostava de comer) ou “Oi oi, que cor você gosta? O ritmo da pequena canção era naturalmente alterado conforme a frase utilizada em português. Em círculo, uma criança por vez entoava a melodia com a frase escolhida. Uma bola era usada para passar para a próxima criança. Algumas vezes seguiu-se a ordem do círculo, outras vezes poderiam passar a bola para quem quisessem. As crianças adoravam colocar o nome completo.
- A criança escolhia duas notas que desejasse, com metalofone, e entoava as notas escolhidas no ritmo da canção, cada qual na sua vez (criatividade e aprendizado de tons).

3.8.6.3 Linda princesa (Marisa Fonterrada)

Figura 36 – Partitura de “Linda Princesa”

The musical score for "Linda Princesa" is presented in three systems. Each system includes a piano accompaniment (Piano) and a vocal line (Voz). The tempo is marked "Vivo" with a metronome marking of 120. The key signature has one sharp (F#).

System 1 (Measures 1-5): The piano part begins with a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The vocal line enters in measure 5 with the lyrics: "Lá no céu mo - ra - va u - ma Lin - da Prin - ce - sa, fi - lha do Rei".

System 2 (Measures 6-11): The piano part continues with a steady accompaniment. The vocal line continues with the lyrics: "Sol e da Mãe Na - tu - re - za. Fi - lha do Rei Sol".

System 3 (Measures 12-15): The piano part continues. The vocal line continues with the lyrics: "e da Mãe Na - tu - re - za. Brin - ca - va e can - ta - va com su - as a - mi - guin - has pe - lo".

System 4 (Measures 16-21): The piano part continues. The vocal line continues with the lyrics: "céu, pe - las nu - vens e - ra um ban - do de es - tre - li - has; pel - lo".

System 5 (Measures 22-25): The piano part continues. The vocal line continues with the lyrics: "céu, pe - las nu - vens e - ra um ban - do de es - tre li - has".

Fonte: Fonterrada (2021, p. 18-19).

Maneiras de realizar:

- Em círculo, as crianças giravam de um lado para o outro.
- Com a bola, cada uma entoava uma frase e passava para outra criança, que faria a próxima, e assim por diante.

3.8.6.4 Viva! (Marisa Fonterrada)

Figura 37 – Partitura de “Viva!”

Alegre - Marcha Festiva
♩ = 120

8 Voz 1
Vi - va o Rei Sol, Vi - va a Lin - da Prin - ce - sa, Vi - va o Lo - bão, Vi - va a - té o Dra - gão;
bão, Vi - va a - té o Dra

16 Voz 2
gão; Vi - va o Rei Sol, Vi - va a Lin - da Prin - ce - sa, Vi - va o Lo -

Repetir muitas vezes, diminuindo progressivamente, até sumir.

Fonte: Fonterrada (2021, p. 44-45).

Maneiras de realizar:

- Em círculo, de mãos dadas, as crianças faziam diversos movimentos, como abrir e fechar o círculo, rodar para um lado e outro, enquanto cantavam a música, como numa celebração.

3.8.6.5 Bom dia (Maria Célia Guedes)

Figura 38 – Partitura de “Bom dia”

Bom dia

Bom di - a Bom di - a

Fonte: Guedes (2020, p. 16).

Maneiras de realizar:

- No contexto da história, era apenas entoada para a fada, por todas as crianças, que repetiam após a professora.
- Às vezes, no início das aulas, a letra foi trocada para “boa tarde” (pois as aulas ocorreram a tarde), e também se dava da mesma forma: a professora entoava uma frase e eles repetiam, juntos, em seguida. Naturalmente, o ritmo da partitura sofreu alterações com a modificação.

3.8.6.6 Ele nunca mais sentiu solidão (Maria Célia Guedes)

Figura 39 – Partitura de “Ele nunca mais sentiu solidão”

Ele nunca mais sentiu solidão

Lu - a lu - a de luz Céu lu - mi - no - so dees - tre - las Som
 luz Paz e a - mor Os a - mi - gui - nhos can - tan - do O a - mor
 vem a - que - cer Vem me a - bri - gar com ca - lor Te - nhoum
 no - me e a - mi - gos Sem - prea me a - com - pa - nhar.

Fonte: Guedes (2020, p. 17).

Maneiras de realizar:

- A música funcionava como uma celebração final da história do anãozinho.

3.8.6.7 São Micael (Leonor von Osterroht)

Figura 40 – São Micael

de Deus o invenível herói São Micael

el ó vem a qui nos ajudar vamos cres

cer os males vencer São Micael

Fonte: Osterroht (2008, p. 83).

Maneiras de realizar:

- Esta canção foi entoada na semana de Micael, após a história do dragão e da princesa. Nessa ocasião, os “heróis” passaram a ser Micael.

3.8.6.8 Meias de luz (domínio público)

Figura 41 – Partitura “Meias de Luz”

No ssa Senhora faz meias a lã nhaé feita de

luz o novelelúacheias meias são pra Jesus

Fonte: domínio público.

Maneiras de realizar:

- Esta canção foi incluída na última semana de aulas, pela proximidade do Natal. As crianças cantavam enrolando um novelo de lã nos dedos e passando para o colega, até todos estarem conectados em um círculo.

Após a apresentação das canções, encerra-se este capítulo, cuja investigação procurou formar as bases adequadas para um bom planeamento. No próximo, adentrar-se-á no universo das crianças. Apresentou-se aqui o conteúdo utilizado nas aulas, dentro de uma fundamentação previamente realizada, que permitiu nortear os rumos desta pesquisa.

4 O EXPERIENCIAR DO CANTO COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA WALDORF TERRA

4.1 VISÃO GERAL DO CAPÍTULO

Neste capítulo, procuro descrever o processo das vivências que ocorreram entre setembro e dezembro de 2024, na Escola Waldorf Terra, em Extrema, MG, idealizadas a partir de pesquisa teórica e do planejamento das aulas, apresentados nos dois capítulos anteriores.

Busco aqui analisar como estas atividades foram percebidas por mim e pelas crianças, de acordo com a metodologia de pesquisa descrita anteriormente (à página 17), na Introdução deste trabalho.

Primeiramente, o processo foi exposto linearmente, semana a semana, de acordo com as anotações realizadas por escrito. Estas revelaram as minhas primeiras impressões em relação a ele. A audição dos registros em áudio possibilitou uma observação mais abrangente e aprofundada das vivências. O método fenomenológico de pesquisa descrito por Sanders (Moreira, 2002) foi utilizado para delinear as temáticas que emergiram desta investigação.

Depois, cada criança foi observada de maneira particular, e verifiquei, também, como os objetivos desejados se desenvolveram neste processo. Estes resultados serão então apresentados e discutidos a seguir.

4.2 AS MUDANÇAS NO PLANEJAMENTO DAS AULAS

O planejamento das aulas foi construído durante o processo, e nele observaram-se modificações. Estas ocorreram principalmente após a primeira semana de aulas, quando se realizou um diagnóstico. As modificações se deram principalmente no formato das aulas, em relação à sua duração e à quantidade de crianças, ao se notar a real necessidade de realizar com elas atendimentos personalizados. O repertório musical, programas de aulas e exercícios se mantiveram como planejado, com alguns pequenos ajustes, geralmente relacionados com a disposição das turmas no dia da aula. Manteve-se a flexibilidade para perceber o que estava funcionando ou não, e, se fosse preciso, modificava-se o planejamento.

Em Simões (2015), em dissertação a respeito do ensino do canto no contexto da Educação Musical, há um relato de certa preocupação acerca do aprendizado vocal na infância, sem qualquer cuidado individual com a voz infantil. Antigamente acreditava-se que iniciar o

estudo de canto em tenra idade poderia gerar problemas, porém, o que se aceita hoje é que não ter orientação suficiente na infância pode ser muito mais problemático (Simões, 2015, p.34).

Ao atuar como professora dessas turmas, percebi que, depois de uma semana de processo, seria vantajoso criar grupos menores para observar com mais cuidado a voz de cada criança. Portanto, começaram a ser realizadas aulas em pequenos grupos, na turma do Jardim 2, constituídos por no máximo quatro crianças, que se alternavam com as aulas coletivas (com todas as crianças da classe - ver Quadro 5 à página 129). Esses atendimentos não estavam planejados no início do processo. Esta decisão foi muito importante, pois permitiu que eu observasse com mais acuidade as crianças, principalmente as que tinham necessidades especiais, como autismo, que geralmente não participavam das atividades coletivas (estavam nas aulas, mas não interagiam propriamente),

No trabalho de Simões (2015), os entrevistados pela autora sugerem que o tempo adequado de uma aula de ensino vocal não deve ultrapassar 20-30 minutos, e, enquanto exercitantes da técnica, é preferível que as crianças desta faixa etária façam coisas muito curtas, pela sua constituição fisiológica (não é indicado para elas sustentarem longas frases pela constituição de seu diafragma, como visto à página 86 deste trabalho). Estas informações se comprovaram verdadeiras na minha pesquisa teórica e na experiência prática com o grupo selecionado, portanto, procurei diminuir a duração das aulas em relação ao que estava previamente planejado.

É importante enfatizar que nenhum conteúdo foi transmitido de maneira a impor certezas, apresentando o que é “certo” e o que é “errado”. Os exercícios da Escola do Desvendar da Voz foram apresentados de forma tranquila, sem julgamentos ou cobranças e respeitando profundamente o ritmo de cada criança. Apesar de eu desejar o aprendizado musical e vocal por parte das crianças, o cerne do trabalho foi garantir a participação, integração no grupo e bem-estar de todos.

4.3 AS TURMAS DE CRIANÇAS - DIAGNÓSTICOS

Duas turmas da Escola Waldorf Terra foram contempladas pelas vivências planejadas para este estudo: o último ano da Educação Infantil (Jardim 2), que constituiu o foco da pesquisa, e o primeiro ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (Fundamental 1), que funcionou como um grupo comparativo.

As aulas de música coletivas ocorreram por 21 dias, de setembro a dezembro de 2024, entre a grade escolar, no período da tarde, sem horário fixo definido (ver quadro 5 na página

129). Tinham duração de cerca de 20 a 30 minutos, e o tempo não era rigidamente estabelecido, poderia variar conforme o desenvolvimento da aula. As aulas em pequenos grupos e individuais ocorriam nos mesmos dias, e eu decidia no próprio dia quem seria atendido, ao observar quem estava na classe e estava disposto naquele momento. Esses encontros eram menores do que as aulas coletivas e duravam cerca de 10 a 20 minutos.

4.3.1 Jardim 2

A turma do Jardim 2 foi o foco principal da pesquisa. Era constituída por 17 alunos com idades entre 5 e 6 anos, Cinco eram meninas e doze, meninos. Havia três crianças autistas, dois meninos e um menina.

Esta turma foi escolhida por estar dentro da faixa etária estudada e por indicação da diretora da escola, que imaginou que estas crianças se beneficiariam especialmente com as aulas. A turma foi descrita como “desafiadora” e acabara de passar por um processo de troca de professor de classe. As crianças estavam com dificuldades para respeitar a autoridade da nova professora, de integrar-se à turma e de ter um foco de atenção. Inclusive, havia relatos de brigas entre as crianças. De acordo com a professora de classe, elas eram muito dispersas.

Nesta turma as crianças foram examinadas de maneira próxima, com maior quantidade de aulas do que a outra turma (Fundamental 1). O intuito inicial deste estudo era ter como amostra somente este grupo, por este motivo a classe teve duas semanas a mais de aulas, além de terem realizado atendimentos individuais e em pequenos grupos.

Na primeira semana de aulas (de 3 a 6 de setembro), observei, sem interferir, a maioria das aulas regulares do Jardim 2, junto à professora de classe, com intuito de avaliar a turma. As crianças fizeram atividades como assar pão, fazer pintura e praticar Educação Física. Nessas ações, foi possível verificar o comportamento dos alunos.

De modo geral, as crianças estavam agitadas e tinham muita dificuldade para ouvir a professora e o entorno. Algumas demonstravam necessidade de controlar a aula e ignoravam a presença dos adultos. Observei grande necessidade de refinar a audição e a atenção, que se mostrava dispersa. As crianças realmente apresentavam, em alguns momentos, comportamentos agressivos entre si.

Nas primeiras aulas de música observei o mesmo comportamento disperso que elas apresentavam no dia a dia, nas aulas regulares. Nessa primeira semana de avaliação, em aulas coletivas com toda a turma, as crianças fizeram todas as atividades propostas, porém com

bastante barulho e competição sonora. Algumas crianças mostraram muita facilidade para repetir melodias e, também, facilidade rítmica. No entanto, dispersavam-se com facilidade.

4.3.2 Fundamental 1

Incluí, na segunda semana de pesquisa, o Fundamental 1, para estabelecer comparação entre as turmas e aumentar a abrangência do trabalho. Este grupo foi observado apenas em aulas coletivas, e não houve tempo suficiente para atender e observar individualmente as crianças desta classe.

A turma do Fundamental 1, com idades entre 6 e 7 anos, era constituída por 19 crianças, sendo dez meninos e nove meninas. Um menino é autista. As aulas para essa turma se iniciaram no dia 17 de setembro, sendo a classe, portanto, avaliada a partir dessa data. O intuito de observar esta turma foi principalmente comparar os resultados. Portanto, o material coletado referente a essa classe foi analisado de maneira genérica, para colaborar com as conclusões deste estudo.

Essa turma tinha maior facilidade para trabalhar em grupo, porém, apresentava muitas semelhanças com o Jardim 2; as crianças eram muito agitadas, tinham dificuldade de ouvir e manter o foco de atenção, e, nas ações, gastavam energia demasiada, sempre a ponto de passar do limite.

4.4 PROPOSTAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DAS TURMAS

Para atingir os objetivos das aulas com propriedade, observei a necessidade de desenvolver nas duas turmas atenção e o foco, diretamente conectados à audição. Por ter notado que as classes eram agitadas, busquei um meio de potencializar a concentração das crianças. Procurei ministrar aulas curtas e dinâmicas, que proporcionassem movimento e foco às crianças e, ao mesmo tempo, equilibrar momentos de som e silêncio. Apesar de parecerem aspectos contraditórios, os movimentos e a dinâmica da aula deveriam buscar um acréscimo no foco de atenção e no ouvir ativo. Observei também a necessidade de desenvolver a amizade e a calma entre as crianças, para que elas brigassem menos entre si. As turmas também precisavam trabalhar com o excesso de energia. De maneira geral, adoravam heróis e brincadeiras físicas. A partir destas premissas, pude escolher adequadamente as histórias descritas no capítulo anterior.

4.5 DESCRIÇÃO DAS AULAS DO JARDIM 2 – SEMANA A SEMANA

Neste item procuro realizar uma primeira descrição do processo, baseando-me somente nas anotações realizadas após cada aula. Esta descrição será exposta de maneira linear e sucinta, e representa a minha primeira impressão a respeito das vivências.. Foram levados em conta fatores considerados relevantes à primeira vista, relativos às aulas do Jardim 2. Busco, então, apresentar como a turma desenvolveu-se de maneira coletiva durante este estudo.

4.5.1 Semana 1 - 17 a 20 de setembro

Para a realização das aulas de música (nós chamamos de “aula de ouvir”), a professora de classe determinava um horário propício para liberar as crianças e eu as convocava. O local da aula também era variável, e as aulas ocorreram em vários espaços: no pátio atrás da classe, no bosque, no campo do futebol, na horta, na sala localizada ao fundo da horta, ou no salão de ciências e artes. Este local era escolhido na hora da aula, considerando-se a quantidade de crianças, o clima e o tema do dia. Essa estratégia funcionou bem, pois gerava uma expectativa positiva nas crianças, que demonstravam desejar participar.

A escola tinha um ruído ambiente constante em quase todos os lugares (reverberação), proveniente em geral de fala de crianças no pátio central e de sons da vizinhança (há uma outra escola grande em frente), o que comprometia a busca pelo silêncio nas aulas. Porém, sons naturais também estavam sempre presentes, como sons do vento, de aves ou dos animais da fazendinha (gansos, por exemplo). Como a premissa da pesquisa era a livre participação e as aulas eram ministradas fora da sala, saíam apenas as crianças que quisessem participar. Houve poucos casos de crianças que não quiseram fazer parte da aula, em momentos pontuais, geralmente por indisposição de saúde. Algumas crianças não quiseram fazer os exercícios, mas queriam ir para a aula de qualquer forma.

No primeiro dia, a turma do Jardim 2, de maneira geral, apresentou comportamento agitado, com uma necessidade muito grande de emitir sons; com isso, a audição ficou muito prejudicada. Portanto, houve muita dificuldade para ouvir os exemplos da professora e os colegas. No dia seguinte, a turma estava um pouco mais calma e conseguiu sentar-se em círculo. Na primeira atividade, com a bola, tiveram dificuldade para responder às questões formuladas, por não terem paciência para ouvi-las. Como ficaram muito curiosas em relação ao metalofone, fiz uma brincadeira, em que cada um poderia tocar três notas para a turma tentar repetir. As crianças tinham certa dificuldade de esperar para repetir os exercícios depois de ouvi-los, pois

estavam muito ansiosas. Os exercícios eram cheios de outros sons, não esperados que ocorriam ao mesmo tempo, pois elas não conseguiam, ainda, cantar juntas e esperar a hora certa.

No entanto, demonstravam gostar das aulas e se divertiram. Havia muita disputa entre as crianças, como, por exemplo, decidir quem seria a primeira, quem iria se sentar em que lugar. E, talvez por curiosidade extrema, mexiam onde não podiam, como nos materiais da professora. Na atividade com a boneca, expliquei aos meninos que os papais também podiam ninar os bebês e eles aceitaram bem, depois de protestarem, ao início. Tive que usar estratégias como negociar com a turma para conseguir dar uma boa aula; essa negociação era, por exemplo, prometer que jogaria futebol com eles, no final da aula. Eles gostaram da ideia e aceitaram se comportar, de modo que, ao final, cumpri a promessa. De maneira geral, as crianças estavam dispersas e com dificuldade de prender a atenção em algo determinado; falavam entre si o tempo todo e não estabeleciam um foco de atenção. Os momentos atentos eram muito curtos. Não era possível supor o quanto aprenderiam com as aulas e o quanto iriam guardar na memória.

4.5.2 Semana 2 - 1 a 4 de outubro

No semana seguinte, surpreendentemente, eles se lembraram de muita coisa que havíamos feito. Resolvi dividir o grupo ao meio, em duas turmas menores, para ver o que poderia melhorar desta forma; porém, o resultado foi muito heterogêneo. A primeira turma não conseguiu fazer a aula e os alunos se dispersaram, se espalhando por vários cantos da sala. Com alguma negociação, consegui reverter a situação; desse modo, cada um tocou o teclado, que acionava o interesse deles. No entanto, ao cantar, fizeram só os sons do [B] e ouviram apenas uma vez um trecho das músicas. A segunda turma fez a aula inteira muito calma e atentamente e aprenderam a canção, mas, depois, tive que cumprir, novamente, a promessa de jogar futebol com eles.

Na próxima aula com o grupo todo, a turma se atrasou na atividade de pintura, que ocorreu antes da nossa vivência, e quando chamadas lá fora para fazer a aula, algumas crianças jogaram terra umas nas outras. A aula foi cancelada sob protestos. Alguns alunos desta turma provocavam grande indisciplina nos demais colegas. Comecei, então, a alternar aulas com a turma toda, com aulas dedicadas a grupos ainda menores, com apenas duas, três ou, no máximo, com quatro crianças, para conseguir observá-las individualmente. Essa estratégia deu bons resultados. Com o início dos atendimentos individuais ou em grupos menores, houve evidente melhora na relação das crianças com as aulas. Os mais agitados se envolveram com os exercícios e os mais calmos também aproveitaram mais.

Em uma das aulas em grupo, elas gostaram muito do jogo das espadas com o copo. Quando a atividade foi feita na sala maior, com tatame, delimiti o espaço, o que proporcionou melhor compreensão dos sons. As atividades ao ar livre, também, traziam aspectos positivos, pois as crianças ficavam mais à vontade para se expressar com tranquilidade. As aulas foram melhores do que na primeira semana.

4.5.3 Semana 3 - 12 a 14 de novembro

Continuei com a estratégia de realizar atendimentos individuais ou em pequenos grupos, alternados com aulas coletivas. A maior parte das crianças já demonstrou, neste momento, conseguir realizar os exercícios em conjunto e se recordar das melodias. Elas se lembraram das histórias e canções. Estavam muito interessadas em sair para o atendimento em grupos menores, pois poderiam estar mais próximas umas das outras e interagir mais. Percebi que observar cada um com mais cuidado trouxe maior interação no grupo, pois aproximou as crianças entre si, assim como elas estabeleceram um vínculo maior comigo. Os exercícios com movimentos ganharam mais precisão no ritmo e na afinação. As crianças pareciam gostar das aulas e das atividades.

4.5.4 Semana 4 - 26 a 29 de novembro

Na quarta semana de aulas, intensificaram-se as relações humanas entre mim e os alunos, permitindo que eles se expressassem melhor nas aulas, com mais empenho, mas que, também, demonstrassem mais a sua vontade pessoal, de forma a querer impor seus desejos.

Em relação ao comportamento coletivo, as crianças conseguiram realizar as atividades e manter a atenção por um tempo maior. O conhecimento prévio e o consequente domínio das atividades colaborou, também, para isso. Foi interessante observar que isso acontecia, não somente nas aulas de música, mas em outras situações, de modo que é possível afirmar que a classe evoluiu como um todo. Observei, novamente, as crianças em outros contextos, fora da aula de música, e constatei que elas apresentavam o mesmo progresso nas (outras) atividades regulares.

É importante dizer que não é possível separar a aula de música do processo completo da educação, pois tudo estava acontecendo simultaneamente e de maneira integrada. Por exemplo, ao participar com eles do lanche coletivo, do momento de fazer pão e da aula de inglês, notei que a capacidade deles de estarem calmos para ouvir a professora e os colegas havia melhorado

substancialmente. O grupo era heterogêneo. Algumas crianças haviam aproveitado muito mais os conteúdos do que outras. Após esta semana, houve, ainda, mais dois dias de aulas em dezembro, quando fizemos uma aula final de encerramento e uma avaliação com as crianças, que será apresentada mais adiante.

4.6 DESCRIÇÃO DAS AULAS - FUNDAMENTAL 1

Esta turma demonstrou, desde o início, um comportamento coletivo mais organizado. É possível supor que isso se dava pela idade. No entanto, apesar da maior facilidade de repetir comandos e prestar atenção, também apresentaram grande tendência à agitação e à dispersão do foco de atenção. De maneira geral, as vozes das crianças apresentavam mais rouquidão e dificuldade para alcançar os tons agudos do que a turma do Jardim. E, diferentemente dos menores, eles conseguiram realizar todas as atividades propostas e pareceram gostar do conteúdo. Apesar disso, essas crianças mantiveram o comportamento difícil, a dispersão e as brincadeiras paralelas, até o final do processo. A classe era muito heterogênea e o comportamento que prevalecia parecia atrapalhar o desenvolvimento de algumas crianças.

Quanto às aulas, o resultado foi similar ao do Jardim 2, exceto o fato de eles terem captado o conteúdo com muito mais rapidez. Em poucas aulas, aprenderam os exercícios e as canções. O conteúdo pareceu adequado à idade e as crianças realizaram com propriedade o que foi pedido. Conforme repetiam, iam melhorando a execução. Porém, fiquei com a sensação de que o tempo poderia ter sido mais bem aproveitado. Não consegui perceber se houve relevante transformação sonora nessa turma após dez aulas coletivas. Acredito que os atendimentos individuais fizeram toda a diferença para uma boa avaliação do processo e para seu resultado. Por não os ter feito neste grupo, concluí que algumas crianças aproveitaram bem os exercícios, e outras, pouco ou quase nada.

4.7 ELEMENTOS TEMÁTICOS QUE SURTIRAM DAS AULAS- ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

Para realizar uma análise fenomenológica dos dados obtidos, primeiramente observei a descrição dos áudios gravados. Pelo fato de as gravações apresentarem, na maior parte das vezes, sons musicais, não foi realizada uma transcrição completa, mas sim anotações. A partir desta observação, identifiquei “temas ou invariantes” que emergiram da audição do material gravado: “Os temas referem-se a elementos comuns que aparecem dentro das descrições e entre

elas. O que identifica um tema são sua importância e sua centralidade” (Moreira, 2002, p. 123). Com base nesses temas, reúnem-se “conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno” (Moreira, 2002, p. 123).

A partir da observação fenomenológica dos dados coletados, feita a partir da audição cuidadosa dos áudios referentes às aulas das duas turmas, emergiram as seguintes temáticas:

- 1) Demanda por atenção individual: esse foi um tema recorrente em praticamente todas as aulas, em especial na turma do Jardim 2. Apesar de serem apenas um ano mais novas, as crianças de 5 e 6 anos demandaram muito mais atenção para si do que as do Fundamental 1. Porém, todas pediam por dedicação individual do professor, de alguma forma. Queriam ser ouvidas, contar histórias, mostrar o que aprenderam, inventar brincadeiras. Muitas vezes interrompiam as atividades para contar alguma história pessoal. Por isto, considerei muito adequados os atendimentos em grupos menores, que satisfizeram estas necessidades das crianças, deixando-as mais calmas e integradas. Todo dia, eu ouvia frases como “tia, deixa eu contar um negócio”. Acredito que ouvir o que as crianças tinham para contar foi muito bom para todos.
- 2) A segunda temática que emergiu dos áudios foi a clara influência que as crianças exerciam umas sobre as outras, e no grupo. As vozes das crianças eram afetadas de acordo com a dupla ou grupo em que estavam. Elas se influenciavam mutuamente, de forma visível e audível, o que poderia ajudar ou atrapalhar o resultado. Quando, sem querer, juntei determinadas crianças, as aulas renderam muito mais, em termos de fluidez e resultados. O grupo maior também se modificou após os atendimentos individuais. O olhar para o indivíduo fez toda a diferença para o grupo completo.
- 3) O terceiro tema foi a amizade e a integração. Era muito importante para as crianças interagirem com os colegas e com as professoras. Gostavam muito de exercícios em grupo, de dar as mãos, fazer as danças e as massagens.
- 4) O quarto tema foi o não julgamento. Esse grupo não tecia julgamentos acerca da voz dos colegas (não houve nenhum caso). Também não julgaram as próprias vozes e, em nenhum momento, expressaram comentários a esse respeito. Pareciam estar felizes com a própria maneira de fazer. Apoiaram uns aos outros e respeitaram os mais tímidos. Desta maneira, durante o processo, se tornaram mais confortáveis em se expressar. Acredito que esta forma de agir gere felicidade na prática, e nesse ponto, essas crianças poderiam ser um exemplo para os adultos.
- 5) O quinto tema encontrado foi observar que as crianças não criavam expectativas. Elas se divertiam com a prática, não criavam tensão por resultados (e também não foram

cobradas), simplesmente aproveitavam o momento. Acredito que este elemento proporcionava alegria na prática.

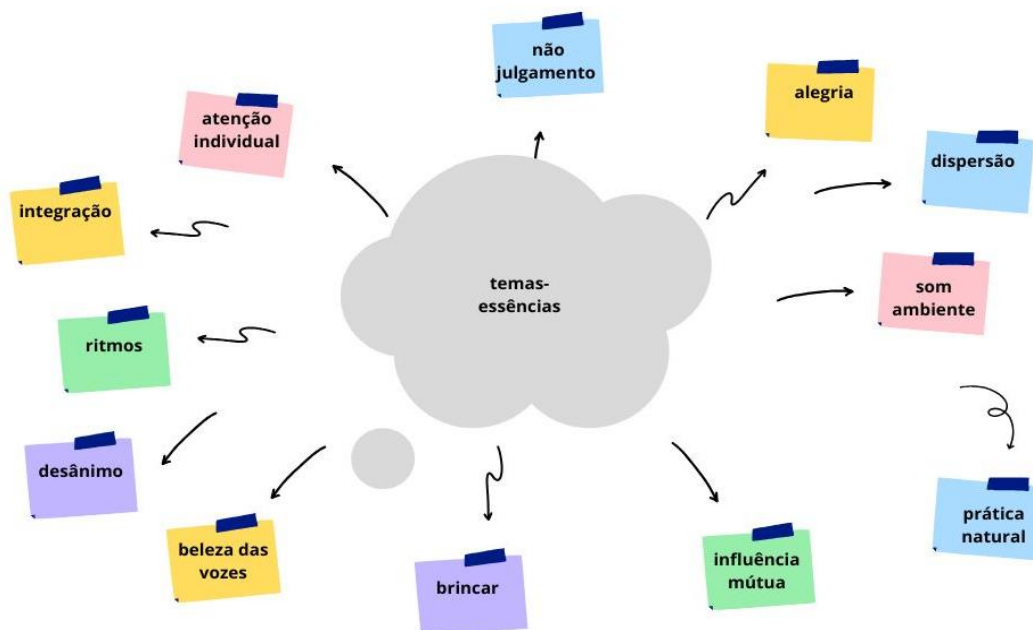
- 6) O sexto aspecto que se tornou uma temática foi a observação de que a facilidade das crianças com o aspecto rítmico era mais evidente do que com as alturas. Por isso, os exercícios com pausas foram muito adequados, pois, mesmo que no começo elas não acertassem os tons, respiravam corretamente. Especialmente no início do processo a segurança com o ritmo prevalecia. Muitas vezes elas misturavam as alturas, cantando melodias paralelas e outras notas. Com o tempo, foram aprendendo as melodias e após estarem seguras, passaram a cantar as notas dadas de forma afinada.
- 7) Outra temática recorrente foi o brincar. Brincar era algo constante, elas queriam sempre brincar de alguma coisa no final (ou no meio) das atividades. No início, as brincadeiras atrapalhavam muito as aulas, com muitos risos, diversão e conversas paralelas. Comecei a perceber que elas queriam brincar comigo, então passei a instituir brincadeiras no final, o que aumentou o foco nas atividades. Gostavam de jogos (adoravam decidir a ordem para cantar jogando “pedra, papel, tesoura”), tirolesa e futebol (pedidos constantes para jogar comigo no final das aulas).
- 8) Outra temática foi falta de energia por parte das crianças. Algumas apresentavam moleza, desânimo ou falta de entusiasmo para fazer as atividades e isso se refletia em sua voz. Esse comportamento apático foi recorrente em apenas alguns alunos, mas foi motivo para gerar preocupação.
- 9) A dispersão da atenção surgiu como uma temática, pois gerou em mim uma questão inquietante. Essa falta de atenção e de foco que foi apresentada pela maior parte das crianças seria, apenas, por causa da idade, ou se deveria ao ambiente em que estão inseridas? O mundo moderno se desenvolve sem respeito pelo espaço sonoro; até que ponto isso estaria influenciando negativamente as crianças?
- 10) A próxima temática que emergiu foi a maneira fácil de as crianças realizarem os exercícios da Escola do Desvendar da Voz. Ao observá-las, a prática parecia algo muito natural, pois, simplesmente, imitavam, sem pensar a respeito. Apesar de demorarem um pouco para encontrar a maneira correta (ou pré-estabelecida) de realizar os exercícios, elas sempre faziam. Na maior parte das vezes, relataram ter achado os exercícios fáceis.
- 11) Outro tema recorrente nessa vivência foi a interferência do som ambiente. Havia, além dos sons da natureza ao entorno, muito ruído na Escola, por causa da forma da construção, que fazia com que eles reverberassem em demasia, em especial nos

momentos em que havia crianças no pátio ou no refeitório. Esses ruídos constantes não faziam bem para a atenção das crianças. Acredito que geravam estresse. É possível ouvi-los em quase todos os áudios gravados.

- 12) Outra temática que despertou interesse foi a constatação da beleza das vozes individuais, em sua maior parte, muito puras em relação ao timbre, doces e saudáveis. Mesmo as que estavam roucas, tinham algo único, algo humano e sagrado, que pertencia a cada criança. O potencial das crianças é incrível.

As temáticas emergentes aqui descritas foram reduzidas a palavras que representassem a essência de cada uma delas. Estas palavras foram organizadas na figura apresentada a seguir (Figura 42), para formar-se uma ideia do processo como um todo:

Figura 42 – Essências



Fonte: a autora.

4.8 OBSERVAÇÃO DAS AULAS CONFORME OBJETIVOS PRÉ-DETERMINADOS

Outra estratégia utilizada para análise de dados foi observar o desenvolvimento dos parâmetros definidos pelos objetivos esperados no início do processo. Ela foi feita de forma coletiva e individual. Os resultados da observação coletiva serão apresentados aqui, em forma de tabela, e os individuais, no próximo tópico, em forma de texto.

Para elaborar a tabela a seguir, levei em consideração os objetivos pré-determinados para as aulas. Foi realizada uma comparação descritiva dos parâmetros estabelecidos pelos objetivos do estudo, observando-os na primeira e na quarta semana de aulas.

Na tabela a seguir, considerou-se o grupo como um todo, pois as turmas eram bastante heterogêneas e as crianças tinham comportamentos e vozes muito diversas entre si. Portanto, este quadro representa uma configuração geral de uma turma complexa e diferenciada, e demonstra o que sobressai quando estão agindo de forma coletiva. Este fato se evidencia quando as crianças são observadas na sua individualidade, conforme demonstrado no próximo tópico. Os itens da primeira coluna foram elaborados de acordo com o que se pretendia desenvolver nas aulas, de acordo com os objetivos do estudo. Nas colunas subsequentes, observou-se como a classe se manifestou em relação a eles, no final do processo. A respiração foi avaliada juntamente com o aspecto rítmico dos exercícios, pois o objetivo destes era que a inspiração acontecesse naturalmente nas pausas.

Quadro 6 – Observação das turmas coletivas

	Jardim 2	Fundamental 1
Coordenação entre respiração e ritmo	Adequada, apresentou melhora após as vivências	Adequada, apresentou melhora após as vivências
Percepção tonal, repetição de tons, afinação	No início variável, melhorou com a prática, que trouxe segurança melódica em relação aos exercícios e canções	No início variável, melhorou com a prática, que trouxe segurança melódica em relação aos exercícios e canções
Voz, emissão vocal	Heterogênea, maioria das vozes saudáveis, agudas e leves, timbre puro.	Heterogênea, maioria das vozes saudáveis, porém havia mais crianças roucas do que no Jardim 2
atenção e foco	Dispersos, mas desde o início conseguiram realizar bem as atividades propostas em grupo, a atenção melhorou muito com o processo	Dispersos, mas desde o início conseguiram realizar bem as atividades propostas em grupo, não houve modificação visível com o processo
expressão e interação com os colegas	A maior parte dos alunos se expressava e interagia bem com a professora e com os colegas; às vezes se desentendiam, mas se tornaram mais tranquilos com o processo	A maior parte dos alunos se expressava e interagia com a professora e com os colegas. Não observaram-se mudanças visíveis
atenção auditiva aos sons escolhidos	A maior parte dos alunos, ao início, se mostrou pouco atenta, mas houve grande mudança com o processo, pois passaram a se conectar às perguntas relacionadas aos sons e a responder corretamente a elas	Pouco atentos, melhoraram com o processo mas é difícil mensurar quanto

Fonte: a autora.

Os links para os áudios a seguir demonstram exemplos de atividades realizadas coletivamente por cada uma das turmas, com a participação de todos os alunos (turma completa). O intuito de compartilhar estes áudios é permitir ao leitor acesso ao processo da pesquisa, e são meramente ilustrativos. Recomendo fortemente ouvi-los com fones de ouvido.

Figura 43 – Jardim 2⁶²



Fonte: a autora.

Figura 44 – Jardim 2⁶³



Fonte: a autora.

Figura 45 – Fundamental 1 ⁶⁴



Fonte: a autora.

⁶² Link para o áudio - Figura 43: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁶³ Link para áudio - Figura 44: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁶⁴ Link para áudio - Figura 45: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 46 – Fundamental 1 ⁶⁵

Fonte: a autora.

4.9 OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DO JARDIM 2

Os alunos do Jardim 2 foram observados individualmente (17 crianças). Os atendimentos ocorreram de forma desigual por fatores como faltas ou indisponibilidade delas. A classe foi dividida em pequenos grupos, que podiam ter quatro, três, duas ou até uma única criança. Essa última opção deveu-se a casos específicos, como os de crianças autistas. Elas fizeram as atividades em conjunto e, em alguns momentos, individualmente. É importante esclarecer que as observações aqui relatadas não desejam estabelecer juízo de valor acerca das características de cada indivíduo, não há aspectos “melhores” ou “mais desejáveis” que outros. Os relatos são apenas uma maneira de descrever as particularidades de cada um, em um determinado ponto de sua existência. Certamente há a busca pelos objetivos mensuráveis, como por exemplo, precisão rítmica, afinação etc., mas não ter desenvolvido algum aspecto não significa que determinada criança não tenha sido bem-sucedida na vivência. Todos puderam aprender, integrar-se entre si, e expressar-se à sua maneira, e isto é o mais importante num trabalho desta natureza. Os exemplos em áudio aqui apresentados são pequenos excertos das aulas gravadas. Todos eles contêm, além da voz da criança indicada, a minha voz, e na maioria das vezes, vozes de outros colegas. Os tons das músicas poderiam variar de acordo com a criança. Os nomes dos participantes não podem ser divulgados, portanto eles estão representados por números. As crianças eram:

⁶⁵ Link para áudio - Figura 46: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

4.9.1 Criança 1 (menina)

Apresentou um comportamento bastante expansivo, alegre e seguro. Ela era um pouco mais velha do que as outras crianças e se expressava com agilidade. Tinha facilidade para realizar as atividades propostas e adorava comandar as brincadeiras. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios, voz saudável e firme, boa afinação, quando se conectava com atenção ao exemplo, interagia bastante com os colegas e gostava muito de falar nas aulas, contar histórias e interromper os exercícios com propostas. Demonstrou maior respeito pelas aulas ao final do processo, participando com entusiasmo e diminuindo as brincadeiras paralelas. Teve uma boa apreensão do conteúdo.

Neste áudio (figura 47) além da criança 1, estão a criança 2 e eu:

Figura 47 – Criança 1⁶⁶



Fonte: a autora.

4.9.2 Criança 2 (menina)

Apresentou um comportamento alegre, mas às vezes mudava subitamente para um estado de espírito oposto, geralmente ao ter alguma desavença com algum colega. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Sua voz era saudável em relação às vozes do grupo, com boa emissão e sem rouquidão. Os tons se apresentavam às vezes um pouco inseguros, mas conseguia afiná-los bem caso não perdesse a atenção no meio do exercício. Gostava bastante de falar e se expressar, contar histórias. Era um pouco dispersa, e às vezes não captava as propostas. Muitas vezes mudava seu foco de atenção no meio de uma atividade. Interagia bem com os colegas. Tinha um pouco de dificuldade na articulação de alguns fonemas.

⁶⁶ Link para áudio – Figura 47: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Ao final do processo, apresentou mais calma e integração nas atividades. Exemplo de áudio (com criança 1 e comigo):

Figura 48 – Criança 2⁶⁷



Fonte: a autora.

4.9.3 Criança 3 (menino)

Apresentou um comportamento calmo e tímido, retraído. Apresentou boa coordenação rítmica e respiratória, a afinação dos tons, algumas vezes, ficava baixa, por colocar pouca energia na produção do som. Sua voz era saudável e muito suave, até difícil de ouvir. Prestava atenção nos exemplos e tinha a atenção focada. Interagia bem com os colegas e falava pouco. Ao final do processo estava mais solto e participativo, demonstrando que tinha absorvido muitas coisas. Neste exemplo, além da sua voz, estão a minha e a da criança 8:

Figura 49 – Criança 3⁶⁸



Fonte: a autora.

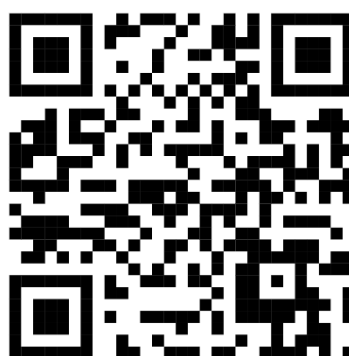
⁶⁷ Link para áudio - Figura 48: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁶⁸ Link para áudio - Figura 49: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

4.9.4 Criança 4 (menina)

Era muito interiorizada, calma e concentrada. Falava baixo e interagia suavemente com as outras crianças. Apesar de parecer tímida à primeira vista, se expressava com tranquilidade. Apresentou ótima coordenação rítmica e respiratória, ótima afinação. Sua voz era saudável, suave, muito leve e musical. Era participativa e focada para ouvir os exercícios. Também gostava de contar histórias, só que calmamente. Enquanto todas as crianças corriam para voltar para a classe, ela ia devagar, em pequenos passos. Seus pais tinham um hotel de meditação nas montanhas, e ela sempre falava de suas vivências lá, o que poderia explicar, em parte, esse comportamento tão original. Teve uma ótima apreensão do conteúdo. Neste exemplo, está com a criança 15 (um dos meninos autistas) e comigo:

Figura 50 – Criança 4⁶⁹



Fonte: a autora.

4.9.5 Criança 5 (menino)

Demonstrou um comportamento agitado e desafiador, especialmente no grupo maior. Nas aulas em pequenos grupos, tendia a ser mais calmo. Demonstrava alguma tendência para tratar as atividades com certo desleixo e deboche. Este fator se modificou com o processo. Às vezes tinha falas incomuns para a idade e descobri que vivia com irmãos e/ou primos adolescentes e jovens. Apresentou adequada coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Quanto à afinação, tinha dificuldades, geralmente cantava os tons mais baixos do que era a proposta e apresentava rouquidão. Interagia bem com a turma e gostava de comandar as brincadeiras. Conseguia focar a atenção, quando assim desejava. Quando fez a aula com a criança 15, um dos meninos autistas, melhorou substancialmente, tanto na questão vocal quanto

⁶⁹ Link para áudio - Figura 50: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

em seu comportamento. No final do processo, estava mais calmo e respeitoso e pôde absorver algum conteúdo. No áudio a seguir, está comigo e com a criança 3:

Figura 51 – Criança 5⁷⁰



Fonte: a autora.

4.9.6 Criança 6 (menino)

Apresentou um comportamento desafiador, pois não estava disposto a seguir regras. Falava baixo com os colegas e não comandava visivelmente as brincadeiras, mas sempre queria estar envolvido nelas, e interagia bem com a turma. Era muito esperto. No início das vivências, fazia as atividades com desleixo e um certo deboche. Nas aulas individuais, foi ficando mais atento e integrado. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios e bom foco de atenção. Sua voz apresentava rouquidão e falava com tensão na base da laringe, o que resultava em uma afinação falha, não conseguia emitir os tons ouvidos. Interagia bem com os colegas. Com o processo, apresentou progresso na aprendizagem e criou um vínculo mais saudável comigo. Passou a cooperar com o grupo. Neste áudio, está com a criança 13 e comigo:

⁷⁰ Link para áudio - Figura 51: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 52 – Criança 6⁷¹



Fonte: a autora.

4.9.7 Criança 7 (menino)

Ele apresentava um comportamento tímido e calmo. Demonstrava amizade e preocupação com os colegas, especialmente com o amigo autista, a criança 15. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Sua voz era muito leve, suave e contida, talvez por timidez. No início, era bem difícil de ouvi-lo e sua afinação era indefinida. Quando fez aula com a criança 4, demonstrou grande melhora, pois teve mais coragem de liberar seus sons. Interagia bem com os colegas. Tinha bom foco de atenção e compreensão dos comandos. Com o processo, ficou mais confiante e conseguiu ouvi-lo melhor. Demonstrou boa apreensão do conteúdo. Neste áudio, está com as crianças 13 e 10 (e comigo):

Figura 53 – Criança 7⁷²



Fonte: a autora.

⁷¹ Link para áudio - Figura 52: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁷² Link para áudio - Figura 53: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

4.9.8 Criança 8 (menino)

Ele apresentou um comportamento tímido e tranquilo. Às vezes, ficava chateado com alguma coisa. Interagia amigavelmente com os colegas. Gostava de contar histórias de sua família. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Sua voz era muito aguda e leve, com timbre muito claro. Tive dificuldade para ouvi-lo no início das atividades. A afinação aparecia indefinida, às vezes mais grave, às vezes mais aguda do que a proposta pedia, por colocar pouca energia na emissão vocal. Tinha bom foco de atenção, mas, às vezes, se dispersava. Faltou bastante, por estar viajando com a família. No processo, não se modificou a ponto de eu conseguir observá-lo, mas participou das aulas e acredito que tenha tido boa apreensão do conteúdo. Neste exemplo, está com a criança 1 (e comigo):

Figura 54 – Criança 8⁷³



Fonte: a autora.

4.9.9 Criança 9 (menino)

Era a criança mais jovem da turma, portanto seu comportamento era um pouco diferente do dos colegas. Era bastante alegre, e seu foco de atenção era mais disperso do que o das outras crianças: frequentemente, se desligava das aulas, permanecendo em seu mundo próprio. No entanto, falava bastante e se integrava com a classe, embora com muita dificuldade em agir coletivamente. Apresentou ótima coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Era muito afinado. Sua voz tinha uma emissão, pura e consistente, e um timbre claro e presente. Tinha dificuldade com alguns fonemas. No processo, apresentou melhora na atenção, e no “fazer as propostas na hora certa”. As aulas em grupos menores foram muito importantes para ele, pois,

⁷³ Link para áudio - Figura 54: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

simplesmente, não fazia as atividades com os outros no grupo maior. Acredito ter tido uma boa apreensão do conteúdo. Neste exemplo, está com as crianças 8 e 6 (e comigo):

Figura 55 – Criança 9⁷⁴



Fonte: a autora.

4.9.10 Criança 10 (menina)

Ela apresentou temperamento forte e decidido e alternâncias repentinas de humor, que variava entre muito alegre e muito triste; também, costumava ficar brava com os colegas. Adorava participar das brincadeiras e se integrava com as outras crianças. Gostava de expressar sua vontade, fazer muitas perguntas e contar histórias. Era dispersa em relação ao foco de atenção, mas conseguia fazer bem as atividades, quando se dispunha. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração. Sua voz era forte e presente, mas tinha dificuldade em relação à articulação de alguns fonemas (trocava o [r] pelo e [l] e o [b] pelo [p]). A afinação dos tons foi satisfatória. Apresentou desenvolvimento ao integrar-se melhor com o conteúdo e a participar melhor, ao final do processo. Teve boa apreensão do conteúdo. No exemplo a seguir, está com a criança 2 e comigo:

⁷⁴ Link para áudio - Figura 55: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 56 – Criança 10⁷⁵

Fonte: a autora.

4.9.11 Criança 11 (menina)

Ela apresentou um comportamento peculiar, pois era uma das crianças autistas. Gostava de falar bastante e contar histórias, mas tinha muita dificuldade em ouvir, especialmente se outra criança ou a professora discordassem dela. Tinha dificuldade para integrar-se com os colegas, mas interagia com eles, brincava e brigava também. Demonstrava mudanças de humor, difíceis de reverter. Andava na ponta dos pés. Tinha sensibilidade sonora e muitas vezes se irritava com os sons do ambiente ou produzidos por nós. Não prendia sua atenção nas atividades da aula, e sempre voltava para conversar acerca do assunto que desejava. Não foi possível conhecer muito bem a sua voz, pois ela só participou cantando de um atendimento em grupo pequeno. Depois, passou a se recusar a participar das aulas, saindo somente sozinha para atendimentos individuais. Neles, não queria cantar, mas fazia questão de ir. Dizia que o som do canto a incomodava, mas algumas vezes aceitou experimentar instrumentos como o kântele e o metalofone, que prenderam sua atenção por algum tempo. Neste exemplo em áudio, está comigo:

⁷⁵ Link para áudio - Figura 56: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 57 – Criança 11⁷⁶

Fonte: a autora.

4.9.12 Criança 12 (menino)

Ele apresentou um comportamento alegre e tranquilo. Era tímido, às vezes se dispersava um pouco, mas era capaz de manter o foco de atenção e ouvia os exemplos. Interagia bem com os colegas e gostava de brincar e se divertir. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. No início, sua voz era muito suave e sua afinação era baixa, talvez por não aplicar energia suficiente. Com o tempo, melhorou bastante a afinação. Sua voz era bem leve, com timbre claro. Apresentou maior desenvoltura no final do processo, após aprendizagem dos exercícios, e aproveitou os conteúdos. Neste áudio, está cantando comigo:

Figura 58 – Criança 12⁷⁷

Fonte: a autora.

⁷⁶ Link para áudio - Figura 57: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁷⁷ Link para áudio - Figura 58: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

4.9.13 Criança 13 (menino)

Ele era bastante alegre, sorridente, ativo e cheio de energia. Apesar de ser, em geral, brincalhão e expansivo, em algumas ocasiões mostrava-se envergonhado. Tinha atenção dispersa, mas era capaz de captar os exemplos. Falava bastante e interagiu com os colegas. Apresentou boa coordenação rítmica e respiratória nos exercícios da Escola do Desvendar da Voz. Conseguiu boa afinação quando atento; sua voz era muito leve, aguda, e as vezes um pouco soprosa. Durante o processo, passou a respeitar as aulas e a participar mais ativamente. Teve boa apreensão do conteúdo. Neste exemplo, está com a criança 9 e comigo:

Figura 59 – Criança 13⁷⁸



Fonte: a autora.

4.9.14 Criança 14 (menino)

Ele era alegre, entusiasmado, inteligente e muito participativo. Gostava de fazer as atividades e incitava os colegas a fazerem também. Interagia com eles e pedia para brincar ao final das aulas, especialmente jogar futebol, uma combinação que eu havia feito com os alunos e tinha que cumprir. Era muito rápido para compreender as propostas e executá-las. Sua atenção era ótima, ele conseguia perceber o que fazer mesmo se a classe estivesse um caos. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Sua voz era limpa e clara. Apresentava dificuldade para articular alguns fonemas. Esta dificuldade foi aumentando inexplicavelmente durante o processo e, então, eu soube que ele teria que fazer uma cirurgia. No final do ano, se ausentou das aulas por este motivo, e até onde eu sei, tudo ficou bem. Seus resultados foram desde o início muito bons e ele desenvolveu uma linda amizade comigo e com toda a turma, e fez muita falta no final. Neste exemplo, aparecem a sua voz e a minha:

⁷⁸ Link para áudio - Figura 59: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 60 – Criança 14⁷⁹

Fonte: a autora.

4.9.15 Criança 15 (menino)

Era uma das crianças que estava dentro do espectro autista. Ele não interagia com a turma da mesma forma que as outras, mas repetia frases e sons. Se movimentava, na maior parte do tempo, em uma espécie de dança, e fazia sons para si próprio. Parecia estar autocentrado, num “mundo interno”, mas, ao mesmo tempo, mostrava-se completamente atento a tudo que acontecia. Imitava com perfeição os exercícios. Às vezes se desconectava, e depois, retornava. Diferentemente das outras duas crianças autistas, gostava de participar dos atendimentos em pequenos grupos. As outras crianças tiveram com ele comportamento carinhoso, não presenciei “*bullying*” nas aulas. Apresentou boa coordenação rítmica e respiratória. Sua voz era aguda, afinada, timbre puro e claro. Tinha a capacidade particular de lembrar-se do que havia aprendido e de reproduzir os sons, as falas e as melodias com exatidão. Foi relatado pela professora de classe que ele já sabia falar inglês e seu desenvolvimento matemático era bem acima da expectativa para a idade. Durante o processo, foi se tornando cada vez mais propício à interação. Com certeza, teve uma excelente apreensão dos conteúdos. O áudio a seguir, com a criança 4, já foi apresentado na figura 50, à página 155. Decidi não o editar para poder demonstrar um exemplo mais completo deste caso.

⁷⁹ Link para áudio - Figura 60: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 61 – Criança 15⁸⁰

Fonte: a autora.

4.9.16 Criança 16 (menino)

Era uma criança alegre, inteligente e conversadora. Apresentou um comportamento disperso e adorava contar histórias e brincar. Falava bastante em todas as aulas, e tinha tendência a não querer participar. Às vezes saía da roda e ia para o seu canto particular. Gostava de chamar a atenção para si. Tinha um bom foco de atenção, mas pouca disposição para fazer o que se pedia. Apresentou boa coordenação de ritmo e respiração nos exercícios. Sua voz apresentou rouquidão e, às vezes, usava falsete. A afinação, em geral era baixa mas, quando ia para o falsete, ficava acima do que se esperava. Na voz falada, apresentava um pouco de tensão na laringe. Durante o processo, foi se integrando mais e passou a ser mais brincalhão e menos desafiador. Teve boa apreensão do conteúdo. No exemplo a seguir, está comigo:

Figura 62 – Criança 16⁸¹

Fonte: a autora.

⁸⁰ Link para áudio - Figura 61: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁸¹ Link para áudio - Figura 62: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

4.9.17 Criança 17 (menino)

Ele era uma das crianças dentro do espectro autista. Interagia muito pouco com as outras crianças e quase não falava. Ficava, na maior parte do tempo, em brincadeiras individuais, no canto da sala. Se alguém tentasse interagir, ele reclamava. Uma das professoras de sala tinha uma relação especial com ele, que só obedecia às suas sugestões. Não participou de nenhuma aula coletiva, mas concordou em tomar parte em alguns atendimentos individuais e em pequenos grupos, desde que essa professora estivesse com ele. Jamais cantou, mas gostava de tocar teclado e metalofone sozinho. Durante todo o período em que tivemos aulas de música, ele não quis interagir nos jogos propostos, nem comigo, nem com as outras crianças. Gostava de criar e fazer sons nos instrumentos, à sua maneira. Durante o processo, apresentou pouca ou nenhuma modificação em seu comportamento e interesses. Demonstrava preferência ao aspecto rítmico da música, criando padrões em seus improvisos. Espero que ele tenha aproveitado as vivências. No exemplo a seguir, está comigo, experimentando o metalofone:

Figura 63 – Criança 17⁸²



Fonte: a autora.

4.10 AVALIAÇÃO - 9 E 10 DE DEZEMBRO

Em dezembro, ao final do processo, realizei com as crianças e com a professora principal da classe uma atividade de avaliação. Eu as reuni novamente em grupos pequenos, e realizei as seguintes perguntas:

- a) Do que você se lembra das aulas?
- b) Você gostou das aulas? Por quê?

⁸² Link para áudio - Figura 63: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Algumas crianças já tinham saído de férias (cerca de 5), então, um grupo reduzido respondeu a essas questões. Ao responder à primeira pergunta, eles simplesmente cantaram exercícios ou músicas das quais se lembravam. Depois, eu os ajudei a se lembrarem de outros. De maneira geral, recordaram de quase tudo. À segunda questão, todas as crianças questionadas responderam sim, menos a criança 11, que disse não ter gostado. Aqui, coloco alguns exemplos em áudio desta avaliação:

Figura 64 – Crianças 3, 7, 10, 13 e 15 - avaliação⁸³



Fonte: a autora.

Figura 65 – Criança 11 - avaliação⁸⁴



Fonte: a autora.

⁸³ Link para áudio - Figura 64: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁸⁴ Link para áudio - Figura 65: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

Figura 66 – Crianças 1, 2 e 4- avaliação⁸⁵



Fonte: a autora.

Entrevistei, então, a professora regular da turma do Jardim 2, para compreender como foi a vivência da música para as crianças, a partir de seu ponto de vista.

Pergunta - Como é a relação da turma com a música e os sons?

Resposta - Eles amam a música e a música os motiva. Sempre que têm uma atividade com música, eles interagem muito bem.

Pergunta - Como eles evoluíram neste semestre em relação à música e a tudo que diz respeito à expressão vocal e dos sons?

Resposta - Eles prestaram mais atenção nas músicas e decoraram mais rápido. Eu ensino uma música e logo eles já estão cantando. Antes eles demoravam um pouco mais.

Pergunta - Acha que nossas aulas colaboraram com isso?

Resposta - Sim, muito. Trouxe mais tranquilidade para eles. Foi bom.

Pergunta - Observa alguma melhora na musicalidade deles?

Resposta - Sim. Nas músicas da formatura⁸⁶ eles interagiram bastante, participaram. Às vezes a gente pensa que eles não estão ouvindo, mas estão, pois depois ficam cantando o que aprenderam.

Pergunta - Observa alguma mudança na qualidade de emissão vocal nas crianças?

Resposta - Sim. A (Criança 1), por exemplo, canta muito bem. O (Criança 15) ama música, acho que fazer essas atividades o deixou mais feliz.

Após a apresentação destas avaliações, encerra-se este capítulo, e o próximo irá apresentar as conclusões deste trabalho.

⁸⁵ Link para áudio - Figura 66: <https://hdl.handle.net/11449/314114>

⁸⁶ do Jardim para o Primeiro Ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de realizar as conclusões desta pesquisa, gostaria de abrir um parêntese para compartilhar aqui algumas impressões pessoais a respeito do meu aprendizado vocal, a fim de ampliar o significado das reflexões aqui realizadas. Talvez, este não fosse um conteúdo adequado para estar nas considerações finais, mas penso que é exatamente aqui que este compartilhar faz sentido, pois é como se este trabalho não fosse apenas a conclusão de um mestrado, mas de um processo que se iniciou há muito tempo. E no início do trabalho, eu não conseguia enxergar esta conexão. Portanto, acredito que a reflexão sobre o meu processo pessoal também seja parte de uma consideração final.

Antes de iniciar o curso de Cantoterpia - turma III, fundamentado pela Escola do Desvendar da Voz, eu havia feito diversos cursos sobre voz, e atuava com ela de forma satisfatória. Havia passado cinco anos no Coral Jovem do Estado de São Paulo e estava desenvolvendo repertório. Porém, dentro de mim, sentia que algo faltava. Não parecia que a voz produzida partia do meu eu individual, não sentia que era uma expressão genuína de mim mesma. Em 2016, perdi minha mãe, e esse vazio ficou ainda maior, minha voz estava machucada. Não podia mais cantar. No mesmo ano, conheci a Escola do Desvendar da Voz. Comecei, no ano seguinte, a fazer cursos a respeito, que levaram à formação finalizada em 2024. Ao estudar o livro de Werbeck e realizar os exercícios sozinha, notei que, ao tentar compreender o seu conteúdo, minha voz se transformava. No curso eu aprendi a realizar os exercícios corretamente e conheci a Antroposofia, fundada por Rudolf Steiner. Os exercícios realmente abriram possibilidades para o aprendizado vocal. Percebi que minha voz tinha mudado substancialmente e se recuperado, ao final do processo. Porém, ainda não tinha encontrado minha expressão livre, como esperava.

Havia também muito conteúdo sobre a aplicação terapêutica dos exercícios. Não consegui concordar intimamente com esta abordagem e me conectar com este conteúdo. Também percebi, pela experiência nos estágios, que realmente não queria ser terapeuta, e nem era essa a minha intenção ao iniciar o curso. Mas eu já era professora de crianças. Pensei que poderia ajudar as crianças se elas aprendessem alguns aspectos fundamentais do canto de maneira correta. Foi este processo de muitos anos que culminou na realização deste projeto de pesquisa.

Portanto, sinto que cumpri algo importante ao compartilhar este aprendizado. Eu aprendi, com a realização desta pesquisa com esta turma de crianças, que o aprendizado vocal pode percorrer um caminho feliz, desde o início. Muita coisa pode ser conquistada com

suavidade e tranquilidade. A música é algo que se faz em grupo, que integra os indivíduos. A música permite a eles compartilharem algo de si mesmos. O que as pessoas procuram ao se interessarem pelo aprendizado musical? Não seria alegria e expressão de si mesmas? Não seria a integração com um grupo, o desenvolvimento da capacidade de ouvir e ser ouvido? Perder de vista este objetivo traz para o aprendizado e para a vida musical um peso que não é esperado no início do estudo, deixando que a vaidade e a tensão tomem lugar do que realmente importava. As crianças com quem convivi na Escola Waldorf Terra me tocaram de maneira especial, pois me fizeram recordar desta verdade.

Finalizo aqui este pequeno compartilhar de uma experiência pessoal, que se relaciona diretamente com os resultados deste estudo. A realização desta pesquisa foi um longo processo, desde a fundamentação teórica, o planejamento das aulas, a definição do conteúdo ideal, até a aplicação dos exercícios. Foi uma grande alegria estar com aquelas crianças e foi triste despedir-me delas.

Acredito que, de maneira geral, os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados de maneira satisfatória. Observei como os exercícios da Escola do Desvendar da Voz atuaram nas crianças e como elas se desenvolveram neste processo. A prática foi alegre e divertida. Os objetivos específicos também foram atingidos, alguns mais efetivamente do que outros. Houve benefícios visíveis relativos a alguns aspectos do desenvolvimento vocal das crianças, já observadas na pesquisa. Outros resultados positivos podem estar conectados com fatores que ocorriam paralelamente às nossas aulas, como o desenvolvimento escolar e musical como um todo. Portanto, vou citar aqui aqueles que estavam, evidentemente, relacionados aos exercícios.

Em primeiro lugar, os exercícios da Escola do Desvendar da Voz abriram portas para o desenvolvimento da consciência do corpo, da voz e dos ritmos respiratórios das crianças com quem trabalhei. No que diz respeito ao funcionamento adequado da respiração para o canto, os exercícios foram eficientes. Durante as práticas, era muito difícil uma criança inspirar em outro lugar que não nas pausas, e observei que o processo propiciou o desenvolvimento deste aspecto. A configuração das frases fez com que não houvesse necessidade de se inspirar em outro ponto. Com os exercícios, a coordenação da respiração se desenvolve naturalmente. Isso ocorre, pois se permite que a respiração funcione para o ato específico de cantar, tornando-se automática, ao utilizar o próprio canto para encontrar a fluidez entre o inspirar e o expirar. A profundidade da respiração aumenta e não é necessário falar sobre isso. O fato de não ter que explicar o processo da respiração é muito adequado para crianças desta idade.

O tamanho das frases melódicas, muito curtas, também tornaram os exercícios bastante adequados para os pequenos. Ao dominar as melodias, que eram simples, emitiam os fonemas sem grande dificuldade. A maior parte das crianças conseguiu realizar os exercícios com facilidade e respondeu bem a eles. Portanto, posso concluir que os exercícios apresentam a suavidade e o cuidado necessários para o trato com a voz infantil, pois não abusam do delicado organismo da criança.

Outro aspecto notado neste estudo foi que o foco de atenção e a concentração nos sons, de maneira geral, também ganhavam força com a prática. Neste sentido, os exercícios operavam de maneiras diversas. O “Ng lago” e o “M lago”, com um tom só, favoreciam a concentração e a audição, bem como um notável silêncio após a emissão do som. Exercícios rítmicos com danças, como, por exemplo, “Melodia”, deixavam a classe mais movimentada, mas as crianças tinham que ter atenção para atuar coletivamente. Cada exercício mostrava um modo diferente de agir. Conclui-se, então, que os exercícios permitem o desenvolvimento da atenção e da sensibilidade auditiva.

Tenho outra observação importante a fazer nesse sentido: é desejável propor formação especial com respeito à audição, para professores e pais. É importante que o ambiente onde a criança vive, da mesma maneira que a escola, tenha locais em que exista silêncio e a criança possa percebê-lo. A agitação e a falta de concentração das crianças podem estar relacionadas com a competição sonora no entorno, entre os adultos e no ambiente. As crianças da Escola Terra, com quem trabalhei, quando atendidas individualmente em um local silencioso, se acalmavam. Portanto, para as crianças da faixa etária observada, os exercícios da Escola do Desvendar da Voz trouxeram três aspectos positivos muito evidentes:

- 1) a facilidade na coordenação da respiração.
- 2) as frases curtas, que respeitam a fisiologia vocal infantil.
- 3) o potencial acréscimo da concentração e do foco de atenção.

Porém, estes aspectos são observações técnicas, e é muito fácil reduzir os exercícios à eficiência de seus resultados. Afinal, se outras propostas de ensino de canto também alcançam esses objetivos, o que teria então a Escola do Desvendar da Voz de original? A proposta inicial de Werbeck é que cada indivíduo possa acessar seu próprio “eu” e encontre sua expressão vocal verdadeira. Como fazer com que a prática não se torne apenas algo eficiente e se perca da busca original da Escola?

Acredito que é só a consciência do professor que pode dar conta desta resposta. Em primeiro lugar, porque não deve haver apenas uma, e sim diversas reflexões a respeito. Como educadora, vou apresentar aqui a minha reflexão.

Ter consciência das ideias de Werbeck é uma parte importante da resposta. O professor, ao acreditar que cada indivíduo tem uma voz única, “que ressoa no ideal, esperando, porém, por libertação” (Svärdström, 2011, p. 33), abre possibilidade para que o estudante possa acreditar também. O ideal, por ser uma potência, não pode existir de forma plena no mundo das manifestações. Portanto, a aceitação de cada indivíduo tal como ele existe e se manifesta proporciona um olhar mais gentil aos seres humanos. Ao aceitar as “vozes singulares”, como diz Adriana Cavarero, e permitir que cada indivíduo goste de si da maneira que é, pois ele é único, singular, e essencial para a existência de um grupo com determinado formato, é o que realmente abre novas possibilidades para o canto individual e coletivo. Porque, como percebemos neste estudo, cada indivíduo influencia o outro e o grupo. O grupo é, na realidade, um sistema complexo afetado por individualidades.

Do meu ponto de vista, em primeiro lugar, o professor precisa ser, realmente, amoroso com as crianças, não tecer julgamentos a respeito delas, e acreditar no potencial oculto de cada um, para empreender com algum sucesso uma tarefa tão ambiciosa, que é guiar o desenvolvimento de um indivíduo, mesmo que por um breve momento. Este olhar amoroso não pode ser algo hipócrita. Para tornar claro o que quero dizer, cito o olhar cuidadoso de uma mãe que ama, protege e acredita em seus filhos, mesmo com todos os seus defeitos e as diferenças expressas entre eles. Se o professor não consegue enxergar o valor de cada pequena criança, como irá inspirá-la a querer cantar, mesmo que de maneira inconsciente? É este olhar que pode fazer a criança cantar sem medo. E a confiança de poder expressar-se é que vai permitir que ela desenvolva sua voz. A lembrança de uma prática harmoniosa poderá despertar na criança um pequeno gérmen de alegria e trazer felicidade para seu estudo musical e vocal.

O cantar pode ser uma prática prazerosa e amorosa e a harmonia gerada entre os indivíduos nasce da postura do professor, pois é ele que pode orientar uma prática cooperativa. Apesar do canto se desenvolver por meio da auto-observação, ele é essencialmente relacional. E é por isso que, mesmo que os exercícios estejam sendo feitos corretamente, sem esta postura, facilmente eles se transformam em algo rígido, preso, “engessado” e controlado, com pouco a ver com a expressão individual de cada um. Acredito que a potencial integração social que os exercícios podem trazer nasce desta postura adequada.

Outro elemento que se evidenciou neste trabalho foi que o olhar para o indivíduo modifica o todo. Atender as crianças em grupos menores e individuais trouxe resultados importantes, pois a turma que os recebeu teve um desenvolvimento mais notável do que a turma que permaneceu somente no âmbito coletivo.

Estes resultados me fizeram refletir muito a respeito da maneira de se ensinar voz nas escolas. O que aconteceria se elas se abrissem a novas maneiras de ensinar e proporcionassem flexibilidade aos professores, ou permitir a realização de atendimentos individuais? Por exemplo, em uma hora de aula da faixa etária estudada, em uma classe de 30 crianças, seria mais produtivo atender a classe toda, ou grupos de cinco crianças em dez minutos? Acredito que este questionamento ainda esteja muito distante da realidade da maior parte das escolas brasileiras, mas é importante que seja feito. Ao mesmo tempo, acredito que atendimentos individuais, sem a perspectiva amorosa citada anteriormente, podem facilmente tornar-se uma sessão de tortura.

Dessa maneira, ao considerar as condições deste estudo, realizado em uma escola de classe média, com ambiente propício e liberdade para o professor tomar decisões, é muito importante que se faça uma reflexão honesta a respeito de como seria possível transportar as ideias aqui apresentadas para outros contextos sociais e educacionais. Porém, neste momento, não é possível encontrar informação suficiente para realizá-la com propriedade. Espero que este trabalho tenha aberto caminhos para esta possibilidade, e que ela fique em aberto, como uma questão importante a ser respondida.

Por fim, gostaria de ressaltar aqui que a realização deste trabalho significou muito para o meu aprendizado em todos os aspectos. Ao tentar ensinar, fui eu que na realidade aprendi. As crianças têm muito a nos mostrar, e me mostraram muito sobre o que realmente significa uma expressão livre. Os processos são sempre uma troca, em um caminho que não tem fim.

REFERÊNCIAS

- BACH JUNIOR, Jonas. **Educação ecológica por meio da estética na pedagogia Waldorf**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/12134/disser_jonas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 out. 2025.
- BACH, Jonas. Educação e a fenomenologia da natureza: o método de Goethe. Artigo. **Jornal Filosofia e Educação Unicamp**, Campinas, v. 7, n. 3., 2015.
- BAUR, Alfred. **O sentido da palavra**: no princípio era o verbo. Fundamentos da quirofonética. Tradução de Bruno Callegaro. São Paulo: Antroposófica, 1992.
- BECK, Guy le. **Sonic Theology**: Hinduism and Sacred sound. Delhi: Motilal Banarsidass, 1995.
- BERENDT, Joachim Ernst. **Nada Brahma**: the world is sound: music and the landscape of consciousness. Rochester: Harper & Row, 1987.
- BISHOP, S. R. *et al.* Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**, [s. l.], v. 11, p. 230-241, 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-15972-002>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRAGA, J. N.; OLIVEIRA, D. S. F.; SAMPAIO, T. M. M. Frequência fundamental da voz de crianças. **Rev CEFAC**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 119-126, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000100016>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- CALLOU, Dinah; FREITAS LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- CALVINO, Ítalo. **Sob o sol-jaguar**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CAMPOS, Paulo Henrique. **O impacto da Técnica Alexander na prática do canto**: um estudo qualitativo sobre as percepções de cantores com a experiência nessa interação. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CAVALCANTI, Francisca. **Saberes do professor de classe de uma Escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais**: filosofia da expressão vocal. Tradução de Flavio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de formação**: formação de professores: educação

infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 13-27. (Coleção Caderno de Formação, v. 1, bloco 1, módulo 3, n. 6). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024. Acesso em: 16 out. 2025.

CHAGAS SOUZA, Paulo. **Fonologia**. [S. l.: s. n.], 2024. Apostila não publicada.

CHOKSY, Lois. **The Kodaly Method I: comprehensive music education**. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1999.

COVINGTON, Kate. The mind's ear: i hear music and no one is performing. **College Music Symposium**, [s. l.], v. 45, p. 25-41, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40374518>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DOMINGUES, R. S. M.; PEDROSA, A.; FERRONATO, R. Princípios da técnica Alexander: abordagens e aplicações na pedagogia da performance musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2024, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPPOM, 2024. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2394/public/2394-10180-1-PB.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34911875008>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ESCOLA WALDORF TERRA. **Desenvolvimento das atividades pedagógicas para o ano letivo de 2024**. Projeto Político Pedagógico apresentado a S.R.E. de Extrema, MG. Extrema: Escola Waldorf Terra, 2024.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS WALDORF. **Fundamentos da pedagogia Waldorf**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/pw.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS WALDORF. **Fundamentos da pedagogia Waldorf**. São Paulo: FEWB, [2024]. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/pw.html>. Acesso em: 16 out. 2025.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Conto enquanto canto**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2021.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Edunesp, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final**. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

FOSTER, Nancy (ed.). **Ambiente de quintas: uma abordagem musical para a primeira infância**. Tradução, apresentação e notas de Marcelo S. Petraglia. São Paulo: João de Barro, 2023.

GUEDES, Maria Célia. **O anãozinho que não tinha um nome**. Passa Quatro: [s. n.], 2020.

GUEDES, Maria Célia. **Uma história do canto desvendado**. São Lourenço: Novo Mundo, 2008.

GUIMARÃES, J. L. B. A música como objetivação imediata da vontade na metafísica do belo de Arthur Schopenhauer. **Revista Sísifo**, Salvador, v. 1, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.revistasisifo.com/2016/11/a-musica-como-objetivacao-imediata-da.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GUTIERRES, Athany. Análise variacionista da aquisição fonológica por aprendizes de inglês. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 739-764, 2014.

HEIDEGGER, M. **What are poets for?:** In poetry, language, thought, translated by A. Hofstadter. New York: Harper & Row, 1975.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do Arqueiro Zen**. São Paulo: Pensamento, 1983.

HUGHES, Steven. **Education for life:** Neuroscience perspectives on Montessori Education. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (26:35 min). Publicado no Vimeo. Disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/drstevehughes/239715923>. Acesso em: 16 out. 2025.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **The Handbook of International Phonetic Association**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

JELLEN, Maria Adelina Rennó. **Escola do Desvendar da Voz:** um caminho de desenvolvimento através do canto. 1990. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

JORGE, A.; GIACCHINI, V. Aquisição fonológica: descrição dos dados de fala de crianças com desenvolvimento típico. **Revista do GEL**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 113-138, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v19i2.3413>. Acesso em: 12 jan. 2025.

KANASHIRO, Michele. Logos verdadeiros e logos falso no Crátilo de Platão. **Revista eletrônica Filogenese**, Marília, v. 4, n. 2, p. 135, 2011. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/MicheleKanashiro.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

KOLISKO, Eugen. **Oito palestras**. Tradução de Joaquim José de Assis. Florianópolis: [s. n.], 2011.

KUBO, Viviane; SEFFRIN, Lyandra. O ensino do canto na infância e na adolescência com base na fisiologia da voz. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 26., 2022, Ouro Preto. **Anais [...]**. Londrina: ABEM, 2022. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1828/public/1828-7387-1-PB.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

LATORRE, M. C. R. C. **A estética-vocal no canto popular do Brasil:** uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2002.

LING, Jan. **A history of European folk music**. New York: University Rochester Press, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIRINQUE, Igor. Karl Popper e a teoria dos mundos de Platão. **Μετανόια**, São João Del-Rei, n. 5, p. 7-17, 2003. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista05/texto01_teoriadasmundos_platao_popper.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

MATSUNO, A. K. Insuficiência respiratória aguda na criança. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 45, n. 2, p. 168-184, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v45i2p168-184>. Acesso em: 16 out. 2025.

MILLER, Richard. **On the art of singing**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTERROHT, Leonor von. **Da manhã ao anoitecer: jardim de infância cantando e brincando**. Botucatu: Diagrama, 2008.

PETRAGLIA, M. S. **A música e sua relação com o ser humano**. Botucatu: OuvirAtivo, 2010.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. **O fazer musical como caminho de conhecimento de si e conhecimento do outro no contexto empresarial**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03062015-114525/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

PRAKASH, Manoharan; CARLTON, Johnny. Whats special in a child's larynx? **Journal Of Pharmacy & Bioallied Sciences**, [s. l.], v. 7, suppl. 1, 2015.

RENNÓ, Maria Adelina Bastos. **Cantoterapia e asma: vivência de um método terapêutico**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RHEINBOLT, Juliana Melleiro. **Preparo vocal para coros infantis: considerações e propostas pedagógicas**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SATALOFF, Robert Thayer. **Vocal health and pedagogy**. San Diego: Advanced Assessment and Practice Plural Publishing, 2006. v. 2.

SCHAFER, Murray. **Ouvir cantar: 75 exercícios para ouvir e criar música**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. G. da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

SCHAFER, R. Murray. **Vozes da tirania**: templos de silêncio. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SEAMON, D.; ZAJONC, A. **Goethe's way of science**: a phenomenology of nature. New York: State University of New York Press, 1998.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVEIRA, Carlos Roberto; RIBEIRO, Alan Barcelos. O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a Educação Musical brasileira. **Theoria**: Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre, Pouso Alegre, v. 4, n. 9, 2012.

SIMÕES, Sara Margarida de Oliveira Braga. **Especificidades do canto no ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

SOARES, Ana Maria Jerônimo; ALVES, Rodrigo Leone. **Protótipo para a análise da frequência fundamental da Voz com módulo implementado em dispositivo reconfigurável do tipo FPGA**. Natal: Universidade Potiguar, 2017.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II**: metodologia e didática no ensino Waldorf. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**: sete palestras proferidas em Torquay, Inglaterra, 1924. 2. ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe**. Tradução de Marcelo da Veiga Greuel. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

STOROLLI, Wania Mara Agostini. **Movimento e respiração**: a prática da respiração vivenciada de Ilse Middendorf no ensino de canto. 2004. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: o método clássico da educação do talento. 3. ed. Santa Maria: Pallotti, 2008.

SVÄRDSTRÖM, Valborg Werbeck. **Escola do desvendar da voz**: um caminho para a redenção na arte do canto. Tradução de Jacira Cardoso. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

TAYLOR, Adam. **Fáscia**: como a parte mais negligenciada do corpo passou a receber atenção. São Paulo: BBC News Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c8420k9wjnyo>. Acesso em: 16 out. 2025.

TSE, Lao. **Tao te ching**: o livro do caminho e da virtude. Tradução de Wu Jyh Cherng. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

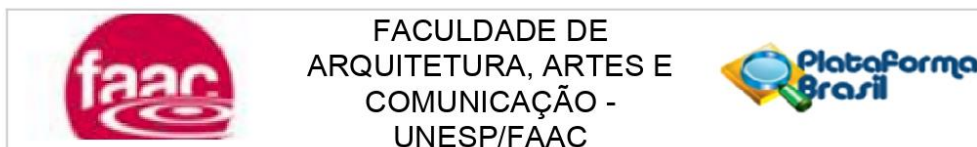
WAHLERS, Sabine. **Exercises from the School of Uncovering of the Voice, by Valborg Werbeck-Swardström**. Norderstedt: Books on Demand, 2019.

WALL, Joan *et al.* **Diction for singers**: a concise reference for English, Italian, Latin, German, French, and Spanish pronunciation. Dallas: Pst..., 1990.

WILLIAMS, Jenevora. **Teaching singing to children and young adults**. 2nd ed. United Kingdom: Compton Publishing, 2012.

ZUCKERKANDL, Victor. **Man the musician**. Princeton: Princeton University Press, 1976.

ANEXO A – Parecer consubstanciado - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Voz cantada e Educação Musical : uma proposta de ensino de música para crianças de 5 a 7 anos, fundamentada na Escola do Desvendar da Voz.

Pesquisador: Cristiana Rodrigues Pacheco

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79294724.0.0000.5663

Instituição Proponente: Instituto de Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.871.728

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado que está sendo desenvolvido no Instituto de Artes-Unesp/SP. A coleta dos dados terá início em 05/08/2024, na Escola Centro Educacional Terra, localizada na cidade de Extrema, MG.

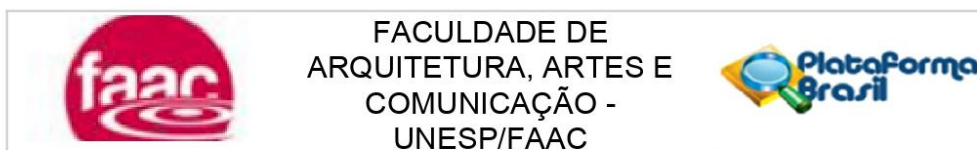
Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "Constatar a aplicabilidade dos exercícios da Escola do Desvendar da Voz em crianças com 5 a 7 anos de idade e verificar o seu desenvolvimento musical, vocal e humano, de maneira integrada e saudável."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as informações básicas do projeto, pelo fato da coleta ocorrer durante as aulas de música "... é possível que eventualmente os alunos apresentem constrangimento, vergonha, indisciplina, cansaço físico ou psicológico. Para lidar com estes riscos, propõe-se pausas, conversas individuais ou coletivas, observação cuidadosa de cada participante, para que a experiência seja agradável e prazerosa para todos." Em relação aos benefícios, a proposta indica que "Espera-se que os exercícios aplicados com a finalidade educacional proporcionem às crianças bem estar físico e psicológico, aperfeiçoamento da percepção artística do mundo, aprendizado musical e melhora da qualidade e domínio vocal."

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de PósGraduação da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-4880 **Fax:** (14)3103-6050 **E-mail:** cep.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.871.728

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia proposta, com implicações éticas, é de uma "abordagem qualitativa com observação participante". As observações serão registradas da seguinte forma: " ... 1) Anotações escritas feitas logo após a aula. 2) Gravações em vídeo das aulas para posterior análise, que serão comparadas com as anotações escritas. 3) Gravações em áudio das músicas, com objetivo de analisar o processo de aprendizado. Para complementar a observação, serão utilizados mais dois instrumentos de coleta de dados: 1) Produção de um pequeno diário individual feito pelas crianças, onde elas desenhem suas impressões em cada aula. 2) Questionário aplicado aos pais durante o processo, pedindo que eles descrevam como observaram a atuação dessa experiência em seus filhos." Pelas informações básicas e pelo projeto de pesquisa verifica-se que, no aspecto ético, os riscos são mínimos para as crianças participantes da pesquisa e os benefícios superam os riscos, atendendo-se assim ao princípio da beneficência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tanto o TALE quanto o TCLE estão de acordo com as normas vigentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer à aprovação do projeto por este CEP.

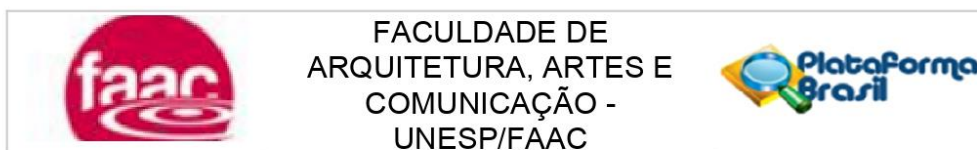
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê acata o parecer e aprova o Projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320057.pdf	24/04/2024 15:06:40		Aceito
Folha de Rosto	1folhaderosto.pdf	24/04/2024 15:06:10	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	24/04/2024 14:42:55	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	24/04/2024 14:41:31	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito

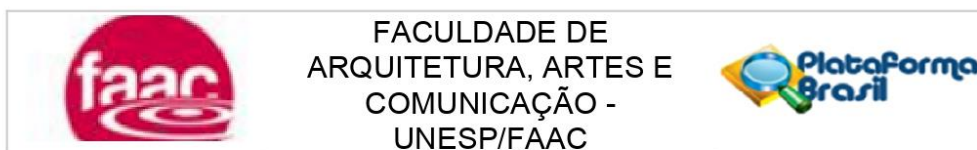
Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de PósGraduação da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-4880 **Fax:** (14)3103-6050 **E-mail:** cep.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.871.728

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/04/2024 14:41:31	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320057.pdf	13/04/2024 20:08:36		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoassi.pdf	13/04/2024 20:06:21	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoassi.pdf	13/04/2024 20:06:21	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
Outros	declaracaorelatoriofinal.pdf	11/04/2024 16:54:15	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Outros	declaracaorelatoriofinal.pdf	11/04/2024 16:54:15	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
Outros	Questionarioparaospais.pdf	11/04/2024 16:52:34	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Outros	Questionarioparaospais.pdf	11/04/2024 16:52:34	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
Declaração de concordância	AutorizacaoEscola.pdf	11/04/2024 16:50:45	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Declaração de concordância	AutorizacaoEscola.pdf	11/04/2024 16:50:45	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCristianaRPacheco.pdf	11/04/2024 16:47:14	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCristianaRPacheco.pdf	11/04/2024 16:47:14	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	11/04/2024 16:46:28	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/04/2024 16:46:28	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/04/2024 16:45:49	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/04/2024 16:45:49	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/04/2024 16:44:40	Cristiana Rodrigues Pacheco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/04/2024 16:44:40	Cristiana Rodrigues Pacheco	Postado

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de PósGraduação da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-4880 **Fax:** (14)3103-6050 **E-mail:** cep.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.871.728

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 06 de Junho de 2024

Assinado por:

Luiz Antonio Vasques Hellmeister
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01, Prédio da Seção Técnica de PósGraduação da
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-4880 **Fax:** (14)3103-6050 **E-mail:** cep.faac@unesp.br

